RISSARRA

Revista d'ensenyament de les Illes · octubre 2016 - gener 2017 · núm.150

Cursos reconeguts per la conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears

Aquests cursos puntuen a l'apartat de mèrits en oposicions, convocatòria d'interins i per a sexennis.

Després d'anys de feina l'STEI ha aconseguit el reconeixement de tots els sexennis per als interins. L'acord marc signat per l'STEI estableix aquest reconeixement a partir de l'1 de setembre de 2016.

STEI INTERSINDICAL

escola de formació i mitjans didàctics

NO BADIS!

Més informació i inscripcions:

www.stei.cat/formacio

PISSARRA

Revista periòdica d'informació de l'ensenyament de les Illes Balears

EDITA:

STEI INTERSINDICAL

Sindicat de Treballadors i Treballadors Intersindical de les Illes Balears

Carrer Jaume Ferran, 58
07004 Palma
Tel. 971 90 16 00
Fax. 971 90 35 35
Pàg. Web: www.stei.cat
E-mail:
mallorca@stei.cat
llevant@stei.cat
inca@stei.cat
menorca@stei.cat
eivissa@stei.cat

CONSELL DE DIRECCIÓ I REDACCIÓ:
Francesc Xavier Alomar Novila
Sebastià Bonet Maimó
Maria Camps Sintes
M. Antònia Font Gelabert
Francesc Garcias Capellà
Dana Garcias Mas
Tomàs Martínez Miró
Lluís Segura Gelabert
Joana Tur Planells

COORDINACIÓ:
Montserrat Nadal

S'agraeix la col·laboració de les autores i dels autors dels articles.

MAQUETACIÓ I COMPOSICIÓ
Toni Martínez

Escola de Formació i Mitjans Didàctics.
C/ Marià Canals, 13
07005 Palma
Tel. 971 91 00 60

PUBLICITAT:
Jaume Ferran, 58
07004 Palma
Tel. 971 90 16 00

DISSENY DE LA PORTADA:
Toni Martínez

FOTOS:
Francesc X. Alomar
Catalina Bover
Carles Cabrera
Montse Mozo
CEPA Pitiüses
CC La Salle Alaior
CC La Salle Inca
CC Ntra. Sra. Consolació Alaró
CC Santíssima Trinitat
CC Es Liceu
Escoleta Gianni Rodari
IES Guillem Sagrera
IES Porto Cristo
CEIP Rodamilans
Internet

Els articles publicats en aquesta revista expressen unicament l'opinió de les seves autores i dels seus autors.

Dipòsit Legal: PM 533/77
ISSN: 1133-052X

ÍNDEX

4 **EDITORIAL**

5-7 **ELS MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA DE LES ILLES BALEARS**
BERNAT SUREDA

8-10 **PARLAM AMB CATALINA BOVER**
MONTSERRAT NADAL FULLANA

11-13 **CEIP ROSA DELS VENTS**
MONTSE MOZO

14-16 **CAMINANT CAP AL CANVI DE MIRADA. CEIP RODAMILANS**
MIQUELA BARCELÓ ALZAMORA I MARIA ROSA CAPÓ TOUS

17-18 **L'ART COM A FONT DE CREATIVITAT**
ESCOLETA GIANNI RODARI

19-20 **LA SALLE ALAIOR, UNA PROPOSTA VERTICAL I COOPERATIVA**
EQUIP COORDINADOR D'ECA

21-23 **UNA FINESTRA AL FUTUR**
TONI LLUÍS MATIAS GOST, CATA SEGURA FUSTER I JUAN VERGER FRAU

24-27 **XARXA D'INSTITUTS CONNECTATS PEL CANVI**
MONTSERRAT NADAL FULLANA

28-29 **S'OBRE EL TELÓ. TEATRE A L'IES GUILLEM SAGRERA**
PROFESSORAT IES GUILLEM SAGRERA

30-32 **L'ITINERARI TECNOLÒGIC EN ES LICEU**
MIQUEL PIULATS

33-34 **EL PROCÉS DE CANVI DES D'UNA ESCOLA PETITA**
GABRIEL A. GORDIOLA

35-36 **UN PROJECTE DE LA SALLE INCA SELECCIONAT PER A PARTICIPAR EN UN CONGRÉS DE BONES PRÀCTIQUES TIC A SALAMANCA**
LA SALLE INCA

37-40 **L'ÚS DELS BLOGS EDUCATIUS COM A RECURS DIDÀCTIC: ALGUNES EXPERIÈNCIES AL CEPA PITIÜSES**
MAXIMILIANO ALCAÑIZ I ANNA TUR

41-42 **LA SITUACIÓ DE L'ENSENYAMENT DE LA MÚSICA A SECUNDÀRIA**
KARMELE VIGARA

43-47 **UN CAS DE PROBLEMES DE COMPORTAMENT: DEL PERQUÈ AL COM**
DAVID RIERA RIU I ANNA SALA FERRAN

48-50 **CAP A ON VA LA "NOVA" INNOVACIÓ EDUCATIVA**
ROSA CAÑADELL

51-53 **ELS JOCS DE CARTES: MÀGIA I MATEMÀTIQUES**
FRANCESC XAVIER ALOMAR NOVILA

54-57 **ÀNGEL GUIMERÀ I LA SEVA PRODUCCIÓ LITERÀRIA**
CARLES CABRERA VILLALONGA

58-60 **L'EDUCACIÓ COM A MECANISME DE COOPERACIÓ PER A IMPULSAR EL DESENVOLUPAMENT A GUATEMALA**
MARIO RODRÍGUEZ ACOSTA

61-62 **CREACIÓ DE LA SECCIÓ DE PERSONES JUBILADES DE L'STEI**
ÀNGELS CARDONA PALMER

63 **REPTES DE FUTUR**
RAMON MONDÉJAR

EDITORIAL

Teniu a les vostres mans la Pissarra 150, un número simbòlic que dóna fe del llarg camí que ha recorregut fins al dia d'avui la nostra publicació. Ens sentim molt contents de la feina feta fins ara i, alhora, responsables de mantenir el vigor i l'espurna d'una revista que ha volgut ser sempre un altaveu del món educatiu, dels seus reptes i dels seus anhels, de totes aquelles bones pràctiques que empenyen el carro de la cultura i l'aprenentatge malgrat totes les dificultats.

Dedicam aquest número a la innovació, a tot un seguit de propostes de renovació pedagògica que un bon grapat de centres de les Illes duen a terme des de fa un temps. Però més que parlar d'innovació com un significant buit, ens sentim més comodes si ens referim a processos d'aprenentatge significatiu i metodologies diferenciades emmarcades en espais, moments i situacions concretes. I és perquè a l'STEI Intersindical ens agrada vincular la pedagogia a la participació, a la cooperació, a la gestió compartida, la que promou l'equitat i no s'aïlla, sinó que més aviat afronta i mira de reduir les desigualtats socials mentre vetlla per la igualtat d'oportunitats. La bombeta que il·lustra la portada d'aquest número té la intenció de recollir totes aquestes percepcions, intencions i sensibilitats diverses.

Des de l'STEI Intersindical consideram que la tradició pedagògica de les Illes Balears i del nostre entorn més proper és un valor que no es pot menystenir ni tampoc obviar, quan parlam d'innovació. Hi ha centres que fa anys, dècades, que experimenten, creen, motiven, renoven i generen pràctiques educatives a partir de cada realitat, de cada necessitat, amb l'esforç compartit i la col·laboració entre companyes i companys. Com diu una de les mestres entrevistades en aquest número de la nostra revista, quan parla d'innovació i noves metodologies, "tot això és més vell que el pastar".

No podem ni volem passar per alt que ens trobam en un moment en què un document tan important per al futur de l'educació de la nostra Comunitat autònoma com és el del Pacte per l'Educació s'està debatent en el si del Consell Escolar de les Illes Balears. I des de l'STEI Intersindical hem manifestat, sempre que n'hem tengut ocasió, que no acceptarem que, sota l'empara d'una suposada autonomia de centre mal entesa i baix el paraigües d'un tèoric pla de qualitat o de millora dels centres, els equips directius puguin seleccionar el seu professorat d'acord amb uns criteris subjectius; o que es blindin certes competències dels directors i directores que van en contra de la democràcia en les escoles i els instituts, tal com recull la LOMCE. Nosaltres seguim reclamant l'elecció democràtica dels equips directius per part de la comunitat educativa de cada centre, sigui públic o concertat.

Hem de vetllar, per tant, per dotar els centres de tots els recursos necessaris, perquè els plans de millora arribin a totes les escoles i instituts de les Illes Balears; hem de combatre l'exclusió i la segregació escolar, hem d'obrir debats pedagògics als centres i treballar en comunitat. Ens cal abordar un pla pedagògic plural i extensiu per a tots els centres de la nostra Comunitat autònoma i del conjunt de l'Estat que ens retorni la democràcia als centres; hem d'evitar que ens arrabassin aquest bé comú que és l'educació i la converteixin en un negoci per a uns pocs.

Des de l'STEI Intersindical deim Sí als aprenentatges significatius i a unes metodologies actives i dinàmiques per a tothom. Deim Sí a una educació pública, democràtica, coeducadora, laica i de qualitat, ja que ens hi va el futur de la nostra terra.

Per aquest motiu, els propers dies 12 i 13 de maig l'STEI Intersindical organitzarà unes Jornades d'Innovació a l'illa de Mallorca, perquè pensam que sempre és un bon moment per a analitzar el nostre sistema educatiu, per a millorar-lo, per a garantir-ne la qualitat, per obrir el debat sobre la pedagogia que es du a terme en els centres educatius, i per a posar en comú totes les bones pràctiques que el conjunt del professorat tira endavant dia rere dia amb passió i energia en benefici de tota la comunitat educativa. Hi estau totes i tots convidats.

Els moviments de renovació pedagògica de les Illes Balears, de la Transició a l'actualitat

Bernat Sureda,
professor de la Universitat de les Illes Balears

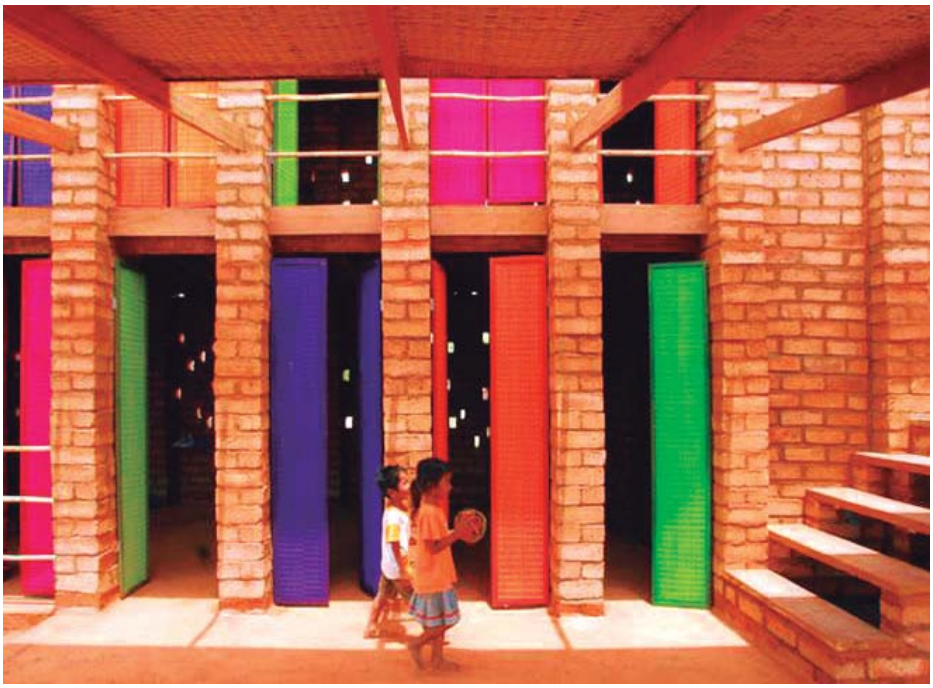
Al final del franquisme es produïren moviments importants en el camp de la renovació educativa. Les alternatives a l'escola franquista tradicional foren especialment potents a Catalunya on grups de pares i mestres, amb el suport d'altres sectors socials, volgueren recuperar la tradició educativa renovadora de les dècades anteriors a la Guerra Civil. El 1965 es crea l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Un dels motius bàsics que va impulsar aquella iniciativa va ser la poca formació que rebien els mestres. El 1966 l'Escola de Mestres va organitzar la primera Escola d'Estiu. Aquestes escoles, que recuperaven un model de formació de mestres molt participatiu i actiu, reprenien la tradició iniciada a Catalunya per la Diputació de Barcelona el 1914.

L'assistència de mestres de Mallorca i Menorca a les dues primeres Escoles d'Estiu de Barcelona, els anys 1966 i 1967, propiciaren la realització de la primera Escola d'Estiu a Palma el 1968. Les Escoles d'Estiu, que es continuaran convocant anualment a Mallorca fins a 1971, foren un potent instrument d'innovació educativa de les escoles de les Balears.

El 1974 es creava el Secretariat Pedagògic de l'Obra Cultural Balear que es mostra especialment actiu organitzant cursos i seminaris de formació per mestres i participant en trobades estatals de grups de renovació educativa. El 1975 el Secretariat Pedagògic es va fer càrrec de reprendre l'organització de l'Escola d'Estiu, en què col·laboraren també l'Escola de Magisteri i el Col·legi de Llicenciats. Aquells anys sovintejaven les declaracions de col·lectius diversos a favor d'un canvi educatiu i de la democratització de l'ensenyament.

L'aprovació de la Llei General d'Educació del 1970 va suposar un gir important en els principis pedagògics oficials i va obrir tímidament la porta a alguns canvis.

El juliol de 1975 es publicava un decret que regulava la incorporació de les llengües no oficials al currículum de preescolar i d'Educació General Bàsica. Aquest decret, aparegut pocs mesos abans de la mort del general Franco, no



aportava massa cosa més que aixecar la prohibició d'ensenyar el català a les escoles i acabava amb més de dos segles de prohibició del català als centres d'ensenyament.

A Balears, iniciada la Transició, eren molts els problemes educatius no resolts: endarreriment de l'oferta educativa pública en tots els nivells; manca de normalització de la llengua catalana en l'ensenyament; oblit de la cultura pròpia als continguts escolars; nul·la capacitat de les institucions locals per intervenir en les qüestions educatives; pes de la rutina i dificultats per renovar els mètodes d'ensenyament; deficients condicions laborals del professorat i escàs desenvolupament de les organitzacions sindicals dels docents; deficient escolarització d'amplis sectors socials, etc.

La incapacitat del règim franquista a l'hora de donar resposta al problemes que plantejava l'expansió de l'oferta educativa havia estat el detonant de seriosos conflictes els darrers anys de la Dictadura, que acabaren el 1975 en vagues a les universitats i als instituts al mateix temps que es reclamava la democratització de l'ensenyament. Els sindicats, que ja funcionaven de forma encoberta o aprofitant el sindicalisme oficial, començaren a ser reconeguts. A més de les seccions d'ensenyança de les grans central sindicals com CCOO i UGT, el desembre de 1977, es constituí el Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de les Illes que es convertiria en la força majoritària al sectors docent, no abandonant mai la seva aposta per la renovació educativa. Les noves possibilitats professionals i de participació cívica, política i sindical atragueren alguns dels membres més actius dels col·lectius docents. Aquest fet restà persones dedicades als que eren en sentit estricte moviments de renovació pedagògica que els mateixos docents havien impulsat. El Secretariat Pedagògic de l'OCB es va desfer, encara que alguns dels seus membres s'integraren en una comissió organitzadora que s'encarregà d'organitzar l'Escola d'Estiu de 1977. Desprès d'un any sense convocar-se, serà l'STEI el que en reprendrà l'organització el 1979.

El curs 1976-77 inicia les seves activitats una delegació a Palma dels ICE de les Universitats de Barcelona que, a l'estiu de 1977, desenvolupà la Primera Setmana de Renovació Pedagògica, que es va repetir anualment de forma ininterrompuda fins al 1993 amb el suport de distintes institucions i organitzada per l'Associació Illenca de Renovació Educativa. Aquestes trobades, que es varen dur a terme en distints indrets de Mallorca, suposaren un nou model de formació del professorat. L'objectiu bàsic era descobrir l'entorn físic, cultural i social i explorar-ne les possibilitats educatives i foren l'inici, a Mallorca, d'una especial atenció pels temes de la pedagogia ambiental.

A partir de 1978 les institucions públiques autonòmiques i locals intervendran cada vegada més en les qüestions educatives. L'any 1980 el Consell General Interinsular crearà el Patronat d'Escoles d'Estiu de les Illes Balears per tal de potenciar aquest tipus de trobades. L'any anterior, el Sindicat de Treballadors de l'Ensenyament de Menorca havia iniciat la realització, en aquella illa, de les Escoles d'estiu, que continuaren en anys posteriors finançades pel Consell de Menorca i que donaran lloc, a partir de 1983, a la constitució del Moviment de Renovació Pedagògica de Menorca. També a Eivissa, el 1982 té lloc la primera Escola d'estiu, organitzada per un grup de mestres i finançada pel Consell Insular d'Eivissa.

Els nous ajuntaments democràtics, que després de les primeres eleccions quedaren majoritàriament en mans dels partits d'esquerres, volgueren tenir una major intervenció en matèria educativa per corregir algunes de les deficiències que es consideraven prioritàries com eren: la manca d'escoles infantils, de recursos a les escoles, de serveis socioeducatius per als col·lectius més marginats, etc. El setembre de 1979 l'Ajuntament de Palma creà el Patronat Municipal d'Escoles d'Infant que, a més de gestionar els seus propis centres d'educació infantil, va donar suport tècnic i econòmic a altres escoles infantils. Els primers anys de la dècada dels vuitanta es posen en funcionament un nombre important de programes municipals de suport a l'escola. El 1980 l'Ajuntament d'Artà creà el Servei Municipal d'Orientació Educativa (SMOE) d'Artà, que tenia com a funcions coordinar la intervenció municipal en matèria d'ajudes a les escoles, famílies i població estudiantil de tots els nivells. Els anys següents es crearen serveis similars en molts dels ajuntaments de les Balears. Els ajuntaments democràtics impulsaren també les activitats formatives, d'oci i d'animació sociocultural dirigides a tota la població com: la recuperació de les festes populars, l'habilitació d'espais urbans per fer activitats lúdiques i culturals, l'organització d'activitats per a nins i joves, la creació de programes d'educació d'adults, etc. En general la participació dels ajuntaments de les illes en temes educatius fou important els anys vuitanta, però començà a disminuir a principis de la dècada dels noranta a causa de que moltes de les àrees d'actuació que ini-

cialment havien assumit els municipis foren ateses per l'Administració estatal o autonòmica.

El febrer de 1983 les Corts Generals aprovaren l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears. A partir d'aquest moment la Comunitat Autònoma assumia les competències en matèria d'ensenyament de la llengua catalana i de la cultura pròpia. L'Estatut incloïa, també, com a pròpies de la Comunitat Autònoma, les competències en matèria d'ensenyament en tots els seus graus i nivells d'acord amb la legislació bàsica de l'Estat, però aquestes no seran efectivament assumides fins el 1998.

Aquesta distribució de competències - la regulació de l'ensenyament de la llengua era responsabilitat de la CAIB, mentre que de la gestió del sistema escolar es feia càrrec el Ministeri d'Educació i Ciència- dificultà encara més un procés de normalització de la llengua que havia de superar una tradició de més de dos segles. El 1982 es revitalitza la Comissió per a l'Ensenyament i Normalització del Català (CENC) de l'Obra Cultural Balear que desplegarà, a partir d'aquests anys, una intensa campanya a favor de la difusió de l'ensenyament en català amb l'organització de seminaris, assessorament a les escoles i convocatòria d'encontres. El 1984 el CENC va impulsar el Moviment d'Escoles Mallorquines per donar suport a la difusió de l'ensenyament en català i suport a algunes escoles que, en aquells anys, ja feien tot l'ensenyament en català i que va instituir les anuals trobades d'Escoles Mallorquines.

L'any 1982 el PSOE guanya les eleccions i s'inicia un procés de canvi en l'organització del sistema educatiu. La renovació educativa serà estimulada des del Govern. L'any següent el MEC inicia els contactes formals amb els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), que condueixen, per una part, a que aquests siguin considerats interlocutors de la política educativa; i per l'altra, aquest acostament al poder comporta un debilitament de la seva capacitat reivindicativa i d'actuació política. Al mateix temps el MEC impulsarà un nou model de formació del professorat, amb la creació el 1984 dels centres de professors. Malgrat en el principi els CEP foren espais de confluència de les polítiques oficials amb els MRP, en poc temps el control dels estaments oficials es va acabar imposant. La incorporació de complements salarials en funció de la dedicació a activitats formatives va acabar desvirtuant la relació entre renovació educativa i formació que podien tenir els CEP. L'organització d'aquests centres ha passat per diverses etapes relacionades amb els distints Governs. Una ordre del conseller d'Educació i Universitat del passat març de 2016 estableix una nova regulació de l'organització i el règim de funcionament de la xarxa de centres de professorat de les Illes Balears, amb la intenció d'adequar aquests centres a les necessitats formatives del professorat i de renovació pedagògica actuals.

Malgrat que amb la Llei de Reforma Universitària del 1983, en aplicació de l'autonomia universitària, els ICE es podien suprimir, la UIB va mantenir el seu amb funcions molt similars a les que tenia des de la seva creació. L'ICE de la UIB ha donat fins a l'actualitat cobertura a diverses experiències de renovació educativa, a grups de treball de docents de distintes àrees i temàtiques i ha organitzat cursos de formació. S'ha d'indicar que el 2015 l'ICE es va transformar en l'Institut de Recerca i Innovació en Educació (IRIE), amb funcions més lligades a la recerca i a la formació especialitzada que a la bàsica del professorat.

S'ha de esmentar, també, la incidència renovadora en el camp de l'ensenyament que han tengut els distints programes d'internacionalització de l'educació, que han permès als docents dels distints nivells de les Illes Balears intercanviar experiències amb professors d'altres països i conèixer les seves pràctiques i models escolars.

Per cloure es pot dir que a les darreres dècades, i encara que queden restes de pràctiques educatives tradicionals, la cultura de la innovació ha collat als nostres centres educatius. Són molts els grups de docents que intercanvien experiències i centres que manifesten voluntat de renovació constant. Les reaccions de la comunitat educativa contra la política del Govern de Bauzà van mostrar un bon grau de complicitat entre docents i famílies, una de les condicions necessàries per aconseguir millorar l'escola. La creació de l'Assemblea de Docents per impulsar les protestes demostra un alt nivell de compromís polític amb la qualitat de l'escola. Les reaccions que va provocar la política del darrer Govern del partit popular també fan pensar en que s'estan produint replantejaments de la relació entre associacionisme docent, reivindicacions professionals i polítiques, i la renovació educativa.

Actualment no es pot plantejar la renovació educativa amb els mateixos objectius i mètodes que a les primeres dècades del postfranquisme. Encara que s'ha de millorar més la formació inicial del professorat, aquest està molt més ben preparat i disposat a la renovació. El seu reciclatge permanent ha de ser participatiu i resultat de l'intercanvi d'experiències. S'ha de potenciar el suport als grups i a les xarxes renovadores. S'ha de considerar que la renovació educativa no pot consistir exclusivament amb la introducció de noves tècniques a l'aula; la lluita contra la segregació i el fracàs escolar, la millora de la convivència i el reforç de la cohesió social també han de ser objectius de la renovació pedagògica. ■

Parlam amb CATALINA BOVER, de la Xarxa per a la Renovació Pedagògica

Montserrat Nadal,
coordinador de Pissarra

Catalina M. Bover (Vilafranca de Bonany, 1959) és mestra d'infantil i cap d'estudis del CEIP Son Juny de Sant Joan des de fa sis anys. És una de les responsables de la Xarxa per a la Renovació Pedagògica de Mallorca que, en aquest moments, engloba un total de cinc escoles d'infantil i primària, i una escola municipal de 0 a 3 anys. Hem parlat amb ella del que suposa aquest nou mètode pedagògic i dels reptes que ha d'afrontar l'educació en un món tan canviant i accelerat com el que ens ha tocat viure.

Quins varen ser els inicis de la vostra proposta?

Tot va començar d'una manera que podríem considerar "casual" el mes d'agost del 2015 a s'Illot, en una trobada de mestres durant aquell estiu en què les companyes del CEIP Talaiot de s'Illot ens contaren tots els canvis que havien començat a introduir dins els sistema d'ensenyament i aprenentatge. Eren les primeres passes del que suposava un canvi cap a la pedagogia viva en el qual una de les primeres modificacions era que els espais dels centres escolars començaven a patir una transformació molt important. Vàrem visitar l'escola de s'Illot, quedàrem en distintes ocasions per veure'ns i parlar de les qüestions que la nova proposta ens suscitava i vàrem constatar la necessitat de fer feina de manera conjunta en nous espais d'intercanvi i, així, poder conèixer-nos millor.

Els cinc centres que, en un primer moment, vàrem formar part de la Xarxa per a la Renovació Pedagògica de Mallorca, varen ser: CEIP Talaiot de s'Illot, CEIP Son Juny de Sant Joan, CEIP Sant Miquel de Son Carrió, CEIP Rosa dels Vents de la Colònia de Sant Pere i CEIP Es Puig de Lloseta.

I a partir d'aquesta primera trobada, quines altres passes vàreu donar?

Com que al setembre de l'any 2015 s'havia produït el canvi polític a les Illes Balears, una de les primeres accions que vàrem dur a terme va ser anar a exposar el nostre projecte i les nostres necessitats als nous responsables de la Conselleria d'Educació. Ens vàrem reunir amb els caps de Formació, d'Innovació i amb el conseller Martí March. Insistírem, entre molts altres aspectes, en la necessitat de disposar d'una bona formació inicial i de formació permanent, i en fer veure que els espais de les escoles són també pedagògics i que cal adequar el mobiliari i el material de què disposam al projecte educatiu del centre.

Per què vàreu fer aquesta demanda sobretot a la Direcció General de Formació del Professorat?

Perquè durant els quatre anys de Govern de José Ramón Bauzá, pràcticament tota la formació del professorat havia anat adreçada a la implantació del TIL i a l'ensenyament integrat de llengües estrangeres. Calia que donàssim resposta a les necessitats reals dels nins, a allò que de veres ens reclamen. Vèiem una escola arcaica, amb estructures tancades, que no era capaç de crear pensament; els nostres projectes el que pretenen és crear pensament. La resposta que vàrem rebre per part dels responsables de la Conselleria va ser, des del primer moment, molt positiva.

Quins són els trets més destacats de la vostra nova pedagogia?

En primer lloc, **cal un canvi de dalt a baix del rol del mestre, en la seva mirada cap al nin i nina**. Hem de posar en marxa la necessitat de reinterpretar i tornar a dissenyar el sistema educatiu tradicional que té lloc, encara, a les nostres aules, i tendir cap a un procés humanista, que vegi

l'alumne com un tot; multidisciplinar, en el qual s'inclouen totes les àrees d'aprenentatge, de vida; col·laboratiu, que fomenti la feina en equip i els diferents nivells d'assoliment dels coneixements; i que doni respostes als vertaders talents que viuen a les nostres aules, tal com ens indiquen des de la mirada holística de l'educació.

Les línies més destacades de feina que reclama el nostre model són, entre d'altres: la necessitat de crear equips de compromís entre els mestres, la posada en marxa de l'autonomia real dels centres, la no fragmentació dels horaris escolars, o la implicació de les famílies en tot el procés d'ensenyament i aprenentatge dels infants.

I si parlam d'objectius, quins consideres els més importants?

Parlaria, en primer lloc, de la necessitat d'una formació permanent de qualitat, que faci possible una transformació real i efectiva de l'escola cap a la nova mirada, cap al canvi de paradigma. El nostre sistema educatiu no ha de donar resposta a les necessitats econòmiques del mercat, sinó a les necessitats emocionals dels nostres infants i nins. Segons el que diu la neurociència, **si no hi ha emoció en el procés d'aprenentatge, el nin no aprèn;** com tampoc no podrà aprendre si no té un equilibri emocional. Aquesta és, per a nosaltres, una qüestió fonamental.

Un altre dels aspectes que ens cal és una formació conjunta entre totes les escoles que formam part de la Xarxa, en la qual poder compartir els nostres objectius comuns en el foment i la pràctica d'una educació viva i respectuosa, en la qual el mestre no dirigeix el procés educatiu sinó que fa d'acompanyant respectuós de cada un dels seus alumnes. Aquest fet reclama, per tant, un canvi interior molt important del mestre; i això, de vegades, costa molt.

També consideram important una qüestió com són els propis edificis i els equipaments educatius, que han d'estar dissenyats amb criteris pedagògics; tant pel que fa a les infraestructures, com al material i al mobiliari de les nostres escoles. No té sentit, per exemple, dotar tots els centres de les Illes Balears de pissarres digitals si aquesta és una eina que no formarà part del seu procés d'aprenentatge. Potser el que necessitam és una nova distribució dels espais, o més terra als patis, o material que pugui estar a l'exterior i no es faci malbé, o més lloc per a fer-hi un hort escolar... Hem d'arribar a la situació ideal en què el Projecte Educatiu de Centre (PEC) determini quina ha de ser la infraestructura del centre docent.

Quins són els antecedents de la vostra proposta? Damunt quins fonaments teòrics s'aguanta?

Cada escola té una preferència a l'hora de donar fonaments teòrics a la seva manera de fer feina. En el nostre cas, a l'escola de Son Juny de Sant Joan, tenim molt presents les teories d'en Loris Malaguzzi, un pedagog italià, que deia que els nins disposen de múltiples elements a l'hora de configurar el seu procés d'aprenentatge; i que els moviments científics, culturals, artístics, econòmics i polítics de la seva època i del seu entorn influeixen en el seu accés al món del coneixement com un tot, des d'una perspectiva holística. I que a l'escola el procés d'aprenentatge s'ha de fer a partir de les anomenades "comunitats d'aprenentatge", que estan integrades pels mestres, l'alumnat, les famílies i el seu entorn.

Pel que fa a la pedagogia sistèmica, aquesta teoria explica que cada mestre té el seu rol i que l'ha de dur endavant; i que els pares han d'interactuar al llarg de tot el procés d'aprenentatge. Tenim, també, molt de material de l'Escola Montessori, en el sentit que els nins aprenen a partir del fet de tocar, de palpar, de l'experimentació i de l'emoció. Si un infant és feliç, aprèn; si està bloquejat per qualque motiu, no aprèn. Fa només 10 anys que les darreres investigacions de la neurociència confirmen aquesta afirmació.

Tenim l'antecedent i exemples molt propers a Catalunya, que disposa d'un bon bagatge en experiències de renovació pedagògica des de fa molts d'anys; com va ser el cas de l'Escola Nova, o de l'Escola Rosa Sensat, de figures com na Marta Mata, amb uns moviments de renovació molt punters que sempre han estat un referent per a la nostra Xarxa.

En el cas de Mallorca, tenim precedents tan propers com el moviment de les Escoles Mallorquines, en les quals l'ensenyament en català va ser sinònim d'innovació pedagògica i un referent de modernització de l'educació en majúscules; o tot el que va suposar en el seu moment l'Escola d'Estiu, que va donar una forta embranzida a la vida de l'escola pública de les Illes Balears. Cal que tornem a retrobar el camí de totes aquestes experiències perquè, com deia una mestra companya meva, tot això que ara es presenta com a innovació "és més vell que el pastar".

Hem de tornar posar sentit comú dins el nostre sistema educatiu: fer entendre que els nins han de tocar per a aprendre, un fet que activa el seu sistema neuronal; que han d'adquirir els coneixements a partir de l'emoció. Si no ho feim així, com deia en Carles Parellada, en 3 anys hem cremat la llavor dels infants, als quals obligam a seure i a escriure durant moltes hores al llarg del dia. Una altra dada que posa de manifest que aquest sistema actual no funciona és que l'edat dels nostres alumnes en què es dóna el major percentatge de fracàs escolar ha passat dels 12 als 10 anys; som la Comunitat autònoma amb més abandó dels estudis de tot l'Estat. És evident que qualque cosa falla, hem de canviar, i ho hem de fer aviat.

Quines són les resistències amb què topa el vostre model?

Hi ha la pressió social quan es planteja si els nins, amb aquest nou mètode, no sabran llegir en arribar a una certa edat, per exemple. Després hi ha la por interna que es dóna dins el propi centre, respecte del conjunt de mestres que compartim el mateix objectiu. A aquella mestra que té por, que no ho acaba de veure clar, el que feim és acompanyar-la; cercar entre tots els mestres allò que ens uneix i no les coses que ens separen. Per això és tan important la formació conjunta i el fet de trobar espais en què puguem repensar allò que feim.

No ens podem permetre que un mestre faci boicot al nostre projecte escolar, però tampoc el podem obligar a estar-hi d'acord; però sí que està obligat a respectar-lo i a treballar d'acord amb el que s'ha aprovat en el claustre i en el consell escolar.

Quina és, per tant, la implicació que els i les mestres han de tenir?

Cal que hi estigui molt implicat, i que dediqui totes les seves energies a posar en marxa el motor del canvi; aquesta és una condició imprescindible, sense cap casta de dubte. No els podem convèncer un per un, tothom ha d'empènyer en la mateixa direcció. No té cap sentit que sigui en el centre fent feina si no creu d'una manera clara en aquest projecte.

Ha passat sovint que el mestre que en un primer moment és "resistent" per por, quan veu que el nin va fent i aprèn, després respira molt més alleujat i deixa enrere els seus prejudicis; quan observa com els infants circulen pels ambients de lliure circulació, que recullen el material per iniciativa pròpia, que no criden ni es barallen, que esperen de manera disciplinada per poder entrar a fer un taller que en aquell moment està molt ocupat... Són massa arguments per a no qüestionar-se les seves pors inicials.

I la resposta de les famílies, quina és davant tants de canvis?

Hi ha de tot. Gent que et dóna molt de suport i s'implica a les totes; i altres que tenen un cert temor, cosa que no deixa de ser lògica. Per aquest motiu, a l'escola de Son Juny feim feina per projectes a tota l'etapa de primària i, després, l'anam introduint dins els primers cursos de primària. Feim aquestes passes perquè tothom si senti còmode, amb la introducció dels racons de treball, amb els tallers de matemàtiques i de medi que feim els horabaixes... No hem de tenir por a anar llevant els llibres de text; això sí, aquesta passa comporta que ens hem de conèixer molt bé els currículums escolars.

Els nins són, per damunt de tot, els grans beneficiats amb aquesta nova proposta. És així?

Sense cap dubte. Els veus feliços i aprenen molt millor. El grau d'assoliment de coneixements és molt bo, s'han reduït moltíssim els actes d'indisciplina i, de retruc, els càstigs, ja que la disciplina, si ens ve imposada per un altre, no ens ajuda a créixer. Tot són beneficis, un fet que referma el nostre convenciment a l'hora d'optar per un nou sistema d'ensenyament i aprenentatge i de fer feina en xarxa.

Moltes gràcies, Catalina, pel temps que has dedicat a la Pissarra i, sobretot, per l'entusiasme que ens has transmès i per les teves ganes de seguir innovant per a la millora de l'aprenentatge i de la felicitat dels nostres infants. ■

CEIP ROSA DELS VENTS

Montse Mozo,
especialista de música i tutora de primària

PERMETEU-ME QUE US EXPLIQUI LA NOSTRA EXPERIÈNCIA EN PRIMERA PERSONA

Fa un temps vaig tenir l'oportunitat de somniar en veu alta. La nostra assessora i terapeuta a domicili, de qui després us en cantaré altres lloances, em va demanar: "A quina escola vols fer feina. Tira per amunt, somia, va!" Encara m'emociona evocar aquell moment especial, tot i que no crec que hagués marcat un abans i un després: sempre m'he considerat una persona amb devoció cap a l'aprenentatge i amb una intensa vocació cap a la recerca de la millora (trobar-la, són figues d'un altre paner); però haver gaudit de l'oportunitat de ser escoltada i acompanyada en la planificació del meu objectiu, en el meu propi projecte, va suposar un canvi qualitatiu primordial. En aquell moment, vaig experimentar en primera persona allò que més endavant he començat a practicar com a mestra, capgirant el sentit del concepte somni. I per què no projecte?

CANVI? SEGUR?

El projecte (somniat) que el CEIP Rosa dels Vents posa en marxa de manera integral a partir del curs actual va ser concebut inicialment per la majoria de membres de la nostra comunitat educativa, mestres inclosos, com un projecte de **canvi**.

I la veritat és que el concepte canvi per sí sol, no funciona. Podríem omplir pàgines (i vides) sobre les resistències al canvi. Aquelles conscients i permeses, volgudes, però sobretot les no conscients: com de forta és la resistència al canvi en cada un de nosaltres? En cada una de les famílies... en cada un dels infants?

Molt probablement el fet que tant mestres com pares i mares siguem fills d'un sistema educatiu (no restringim el terme "educatiu" únicament a l'àmbit escolar) on imperaven les rutines, les marcades pautes de comportament, les expectatives finalistes, la condescendència o la repressió, el marcatge de gènere o rol, entre d'altres, ajudi perquè la paraula CANVI suposi per a cada un de nosaltres un univers indòmit, poc conegut, poc transitat plegat de pors i excuses.

Ningú no n'escapa. Hi ha els que frissen, hi ha els que esperen, hi ha els que esperen ser esperats, els que estiren, els que ja han decidit que prenen per un altre camí... Ja sabeu què hi ha a cada claustre, no cal que us ho expliqui jo.

El nostre cas no és modèlic. Puc compartir amb vosaltres que el claustre del CEIP Rosa dels Vents és fantàstic, un equip feiner i entregat. Les famílies que ens porten els fills són genials, implicades i participatives, han depositat en nosaltres la seva confiança i, per això, no els podem estar més agraïts. Els "nostres" alumnes són persones genials, de veres, ens regalen moments emocionants i tendres cada dia. Però, amb tot i això, no podem evitar que al nostre camí no hi vagin compareixent entrebancs, tensions i desavinences que cal transitar...

EN TRÀNSIT...

No tenim, idò, receptes miraculoses, ni creim que la nostra experiència sigui extrapolable, ja que cada claustre ha de fer el seu camí... Però us puc explicar algunes de les iniciatives que ens han fet sentir segurs i tranquils a l'hora d'iniciar aquest trànsit cap a la revisió contínua:

- Deixem de parlar de canvi. Ens agrada més dir-li millora. Ens sembla un terme més exigent, però menys invasiu.

- Treballam en Xarxa. Trobareu als nostres webs i a altres articles una declaració d'intencions de la Xarxa d'escoles públiques per a la renovació pedagògica de Mallorca, a la qual pertanyem. A través d'aquesta organització ens feim costat, ens ajudam, compartim experiències i fomentam

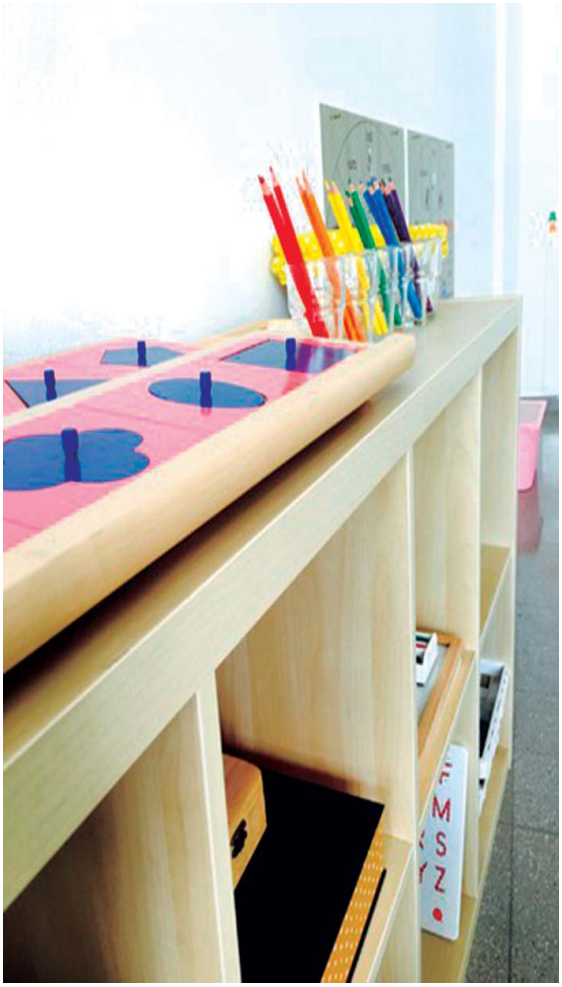
l'observació intercentres i l'anàlisi i el debat, processos imprescindibles per al creixement. A més, ens proporciona visibilitat de cara a les famílies, a l'Administració i a la resta de la comunitat educativa: és la presentació del nostre ideari comú, compartit i referencial. Afavoreix, també, la canalització d'esforços per assolir objectius comuns com ara sol·licitar recursos econòmics. Mitjançant la Xarxa canalitzam també la formació específica que detectam necessària, més enllà de la proporcionada per l'Administració ordinàriament, si escau. I organitzam activitats per a compartir la nostra experiència amb famílies usuàries i altres escoles interessades. Treballam en Xarxa!

- Ens assessoram específicament. En el nostre cas, a més del Pla específic que elaboram cada any, hem comptat amb l'assessoria de Laura Frau, psicòloga i psicopedagoga especialitzada en assessorament escolar.

Som mestres i no tenim per què ser experts en dur a terme processos de revisió tan profunds com el que proposam. Ens enfrontam cada dia a la proposta didàctica d'un sistema en el qual no ens hem instruït. Ens desproveïm progressivament -al manco aquesta és la intenció- de la seguretat que ens proporcionava la reproducció d'esquemes ja viscuts... Hem sotmès a revisió profunda els espais, els materials, el temps i sobretot el rol de l'adult, entenent que el procés més important que es dóna a la nostra escola és el de viure aprenent i no ensenyant.

I això no és fàcil. Sorgeixen en cada un de nosaltres, a més de pors i de resistències, interrogants. Molts d'interrogants.

L'assessorament de na Laura consisteix a guiar la revisió que en feim, de les dinàmiques de treball, els adults al centre. Tot i que també ens assessora sobre aspectes tècnics de la metodologia, la seva gran contribució és acompanyar-nos en l'aprenentatge de fer feina plegats: reconèixer allò que no funciona, demanar ajuda sense por de ser jutjat, oferir-ne sense por de ser rebutjat, expressar la pròpia opinió sense condicionants emocionals, cedir sense claudicar, respectar sense consentir, no esperar reconeixements externs, exercir el lideratge sense oprimir, reconèixer i posar nom a les necessitats i compartir-les en un clima de respecte.



No és tasca fàcil. Però aquest és el camí que hem decidit transitar. I en aquest trànsit individual i compartit ens anem cercant... I trobant.

EL MISTERIÓS CAS DE L'ESCOLA PETITA

Sovint, i dic sovint perquè fa uns mesos en què el tema acapara moltes hores de conversa amb companys o familiars, em trob amb gent encuriosida pel dia a dia del nostre centre. Em fa la sensació que crida molt l'atenció com ens organitzam i què implica això que els infants "puguin triar el que volen fer".

A més de molta de literatura, hi ha nombrosos exemples pràctics, no només al Principat, també a les Balears sobre com gestionar els ambients, però crec i defens que organitzar el centre per ambients no és el bessó de la qüestió: en el nostre cas i moment concret els ambients són la proposta que ens ha convençut però no té per què ser l'única. Hi ha aspectes molt més importants lligats essencialment al respecte del pla intern de desenvolupament de cada infant (del qual se n'extreuen moltes implicacions pedagògiques) que passen per sobre de qualsevol concreció metodològica.

Però us puc explicar que organitzam la nostra activitat lectiva en dos blocs diaris: la lliure deambulació per ambients on es recull l'activitat **no directiva** i la franja de tallers, on duim a terme activitat **directiva** (no obligada per als infants d'E. Infantil però obligatòria amb flexibilitat d'elecció per als alumnes d'E. Primària).

Oferim ambients de joc simbòlic, construccions, art, lectura, matemàtiques, experimentació i ciències i exterior. Els tallers són d'hort, art, jocs de paraules (consciència fonològica), materials de càlcul, cuina i tallers extraordinaris en base a demanda... A més, es fan sessions d'educació física i psicomotricitat. L'anglès és molt present al centre atès que la mestra referent de l'ambient i el taller d'art sempre es dirigeix en anglès i en vertebra els continguts a través de tota la seva activitat. A més, treballam la música amb la col·laboració externa d'Arantxa Riera, un referent de la pedagogia musical en primera infància, gràcies a la qual oferim un taller setmanal de música que integra el tractament dels aprenentatges musicals d'acord amb la teoria *The Music Learning Theory* proposada per E. Gordon, coherent amb la resta de la línia pedagògica del centre.

Cal afegir que diàriament els infants de primària treballen també les competències a través de projectes individualitzats. A més, cada dia s'ofereix un conte com a moment de trobada abans de clausurar el matí.

I amb tot el que us explic, encara me'n deix, de coses per dir, de com organitzam el dia a dia a la nostra escola!

Després d'explicar (de vegades diria que quasi justificar) tot això, sorgeixen inevitablement les següents preguntes:

- I no és un caos, tothom a lloure?!

Idò no. Evidentment hi ha moments on l'energia vessa (i tant!), estam enfora de pretendre l'ambient d'una abadia benedictina. Però en línies generals, a la nostra escola i d'ençà que hem començat aquest projecte, es respira calma. S'ha reduït tant el nombre de conflictes i el grau d'intensitat, fet que afavoreix que els puguem atendre amb qualitat i garantia.

Explic amb entusiasme com gaudesc de veure infants concentrats en jocs individuals, que creen jocs extremadament imaginatius en grup, que intenten sense defallir una activitat que no surt, que van sols fins a la cuina per abocar-se aigua i beure del seu tassó o llegeixen un llibre més de mitja hora seguida...

I al final d'aquesta exhaustiva explicació, compareix la pregunta del milió:

- Ah, però vosaltres sou una escola petita, no? Clar, així...

No m'hi esplaiaré gaire, però no. Això no funciona perquè siguem una escola petita. Les millores que proposam, les revisions profundes en què ens hem compromès no són fruit de la nostra dimensió. De fet, altres escoles de la Xarxa funcionen d'acord al mateix ideari i no són centres petits. El mateix passa a l'escola El Martinet, referent que de ben segur tots coneixereu. Cada escola, cada context, cada moment té les seves característiques i ser "petit", no és indicador de major qualitat.

LA TASCA DE SER FELIÇ

No sé molt bé a qui devem la bescantada fama que té la felicitat... Alguns parlen de la tradició judeocristiana, d'altres es repengen de la moral agustiniana, d'una cultura occidental i industrialitzada que pregona l'esforç i el sacrifici com a valors suprems (mentre bombardeja de manera subliminal el triomf social basat a ser més viu que l'altre). Resulta curiós haver de justificar en base a estudis de neuropsicologia, allò que hauria de ser una evidència clamorosament acceptada per cada individu en base a la seva pròpia experiència: l'aprenentatge i el gaudi són termes gairebé coincidents!

Allò que ens fa sentir bé, estimula les ganes de dedicar-m'hi hores i hores, i aprendre i descobrir ens fan sentir bé un altre cop. El nostre cervell és un òrgan meravellós, especialitzat a aprendre. El plaer i les emocions formen part de l'aprenentatge: per què, aleshores, eliminar-los deliberadament de l'equació? Quina nosa ens fan? Encara confonem alegria i diversió amb caos i llibertinatge?

Permeteu-me arriscar una mica i desmarcar-me de la correctesa proposant una pregunta insolent: **quina altra feina més important té un infant que ser feliç?**

Ho dic perquè estic convençuda que un infant feliç aprèn i experimenta, és curiós i gaudeix. Això no vol dir que estigui en les nostres intencions eliminar del seu camí tots els obstacles! De fet, no en tenim cap, d'intenció sobre els obstacles dels infants: ni eliminar-ne ni crear-n'hi. I deixau-me afegir que la gestió de l'estrès (que de ben segur haurà de patir en nombroses situacions quotidianes) no l'aprendrà a gestionar només pel fet de ser exposat a l'estrès reiteradament. Repetir moltes de vegades una conducta que et suposa malestar no seria la millor manera de superar el malestar, no?

La nostra proposta contempla primordialment el vessant emocional tan lligada a la presa de decisions i, en general, a tots els aprenentatges conscients: identificar sensacions, emocions, donar veu a l'infant i respectar i confiar en les seves capacitats de gestió i creixement emocional, evolutives i socials, etc.

Els adults marcam límits i pautes de convivència i treball a l'escola, conscients i coherents, assequibles per a tothom, i guiam els alumnes en un clima de calma i tranquil·litat que respecti els seus ritmes i les seves necessitats.

L'acompanyament respectuós, entenem, és l'únic que afavoreix que es doni amb èxit el procés d'aprenentatge per excel·lència: conèixer-se a si mateixos.

Sabem que les expectatives i les projeccions poden ser males companyes de viatge, però les perspectives de futur per als infants d'avui en dia genera preocupació tant en pares i mares com en educadors.

Pensam, idò, que els infants amb experiència en la gestió emocional no només crearan una imatge ajustada de si mateixos i de com es relacionen amb l'entorn, també avançaran amb flexibilitat, compromís, competència (que no competitivitat) i autonomia, fet que no només els ha d'obrir les portes d'un futur mercat laboral sinó que els ha d'ajudar a viure amb felicitat i harmonia, i participar d'un desitjat món millor.

SOS

Deixau-me citar, a tall de comiat, les paraules (més aviat advertències) que Claudio Naranjo ens va regalar a una de les seves ponències:

- Senyors i senyores mestres -va dir-, ja no hi ha temps per seguir igual, sense reaccionar. Fa més de 30 anys que la ciència ha posat sobre la taula una sèrie d'evidències científiques que deixades de banda com les teniu, fan que el sistema educatiu actual no només sigui de poca qualitat, sinó que pugui arribar a resultar nociu per als seus usuaris. Ja feis tard!"

No és ara la meva intenció tractar conceptes com la neotènia, l'autopoesi o l'epigènesi, perquè no en som una experta... Però aproximar-m'hi, a aquests termes i altres informacions i aprenentatges proporcionats per la sistèmica o la neuropsicologia o biologia, ha estat tan assequible com necessari. Cal arriscar-se, cal sortir de la zona de confort, cal enfrontar-se a una realitat que de manera urgent deixa en evidència que l'escola necessita el millor de nosaltres.

Deixem de fer tard. ■

Caminant cap al canvi de mirada. CEIP Rodamilans

Miquela Barceló Alzamora
Maria Rosa Capó Tous

D´ON SORGEIX LA NECESSITAT DE CANVI

Com atendre la diversitat i preparar els alumnes per ser éssers competents en aquesta societat tan diversa, canviant i plural? La necessitat de donar resposta a aquesta pregunta és l'eix que ens mou a fer un canvi de mirada cap als infants i les seves necessitats dins i fora de l'aula.

D´aquí la importància de veure els infants com a persones úniques, sensibles, especials, amb una història i situació familiar diferent darrere cada un d'ells. Per això és molt important que com a mestres acompanyem, entenguem i recolzem als nostres alumnes, i recuperar el valor de la paraula, la comunicació, l'escolta activa, l'empatia i la lliure expressió de sentiments i emocions.

També és molt important respectar els diferents moments evolutius a nivell cognitiu, motriu, emocional i sensorial de cada un dels alumnes, i potenciar les habilitats i competències per ajudar-los a créixer de manera holística.

COM L´INICIAM...

El traspàs a les aules d´aquesta concepció i aquest canvi de mirada no és fàcil, necessita d'un procés lent i progressiu. Un dels aspectes que té a veure amb aquest canvi dins el nostre centre és que fa cinc anys es va fer un canvi d´edifici de l´escola on feim feina. Es va fer una escola nova, amb una ubicació i disseny diferent a l´anterior, i unes característiques que varen millorar alguns aspectes.

Tenint en compte que aquest centre portava una trajectòria consolidada en el funcionament de l´hort ecològic escolar i formava part des de feia alguns anys del pla ecoambiental, es va tenir cura en el disseny i millora de l'espai del centre on s´ubicaria l´hort i el corralet d'animals, creant un espai enmig del centre, envoltat de les aules. On es posava a l'abast dels alumnes i els mestres tota una sèrie de recursos naturals i animals, (arbres fruiters, plantes aromàtiques, galliner, colomer, conilleres, peixera, bosc mediterrani, hort ecològic...). Uns recursos que esdevindrien dins i fora de les aules una font de coneixements, experimentació i espai de vivències per treballar els continguts del currículum.

També ha estat fonamental la participació a una formació oferida per part de la Conselleria d´Educació anomenada "De la terra al currículum" , la qual ens ha proporcionat una visió que encaixa amb les nostres ganes de canvi de mirada. Ens ha permès gaudir també d´una formació complementària al centre que ens ha ajudat a acompanyar aquest camí, i ens ha donat el plaer de poder compartir amb altres centres diferents experiències i coneixements que ens acompanyen, ajuden a canviar i ens animen a continuar.

Actualment, s'ha aprovat al claustre un projecte d´innovació per a millorar aquest camí del canvi. El projecte i la formació s'ha centrat en el treball cooperatiu; aquest fet encara ens ha animat i ajudat molt més a seguir innovant, ja que l'intercanvi d'experiències entre els companys del centre ens ajuda a enriquir molt la nostra tasca dins les aules.

Aquest conjunt de circumstàncies sumat a una llarga trajectòria dels petits canvis metodològics, han estat el que ens ha impulsat cap al canvi.També ha estat molt important el recolzament i col·laboració de les famílies, les cares d´alegria i la il·lusió dels infants per aprendre dins i fora de l´aula.

COM EMPRENEM EL CANVI DINS L'AULA

No és senzill el traspàs d' aquesta nova concepció dins el dia a dia de les aules. Destacam la importància de centrar-nos en potenciar les capacitats i habilitats de cada infant, en lloc de cercar les mancances, dificultats i/o deficiències i així poder evolucionar com a grup i com a individus, tant els alumnes com nosaltres com a mestres passant de la **integració a la inclusió**.

Quins canvis hem fet dins les aules per començar a tenir aquest canvi d´una mirada integral a una holística?

- Reduir els espais i els intervals de temps per seure a taula i cadira dins les aules i ampliar els espais i el temps de moviment.

- Substituir les feines i tasques en material imprès (fotocòpies i llibres) mitjançant les quals es treballaven els continguts, per experiències, vivències, emocions, moviments, paraules... i després arribar al paper en el moment més adient.

- Canviar les classes magistrals, per rotllanes on qüestionar, parlar, intercanviar, dialogar, cercar, observar... i arribar sempre que sigui possible a un consens.

- Des dels tres anys començar a fer feina amb moltes activitats de cohesió de grup per establir vincles i treballar de manera cooperativa, anant aprenent uns dels altres, i fer ús de les nostres habilitats per compartir coneixements.

- Diversificar els espais d'aprenentatge. No limitar l' aula, com l'únic espai on aprendre. Optimitzar tots els recursos dins i fora del centre que puguin ser un espai adient per a aprendre en determinats moments (hort, espais del poble, comerços, galeries d'art...).

- Tenir en compte els recursos humans propers com a font de transmissió de coneixements i d´experiències, (pares, padrins, artistes locals, amics, familiars...). Obrir la porta del centre a qualsevol persona que ens pugui aportar un nou coneixement, experiència o vivència.

- Oferir als infants activitats obertes, significatives i el màxim de manipulatives possibles, de tal manera que permetin arribar als diferents nivells emocionals, cognitius i de maduració dins la diversitat que tenim al centre, perquè cada un en pugui fer un aprenentatge adaptat al seu nivell.

- Fomentar que esdevenguin els aprenentatges cooperatius entre iguals, i propiciar que tots els alumnes facin alguna aportació en cada procés d' aprenentatge.

- Substituir progressivament jocs i materials de plàstic per materials de fusta. I anar introduint els elements naturals dins les aules, no només com a material per a la manipulació, sinó també com a recurs educatiu, font d'aprenentatge i d'investigació.

PER ACABAR...

La nostra tasca necessita d´una constant reflexió per a millorar i anar avançant. I ens qüestionam tantes coses importants!...

Per què hi ha tant de fracàs i abandó escolar?

Per què els infants s'avorreixen tant a les aules?

Per què els infants només van a l'escola per treure un títol i una nota, moltes de vegades per complir amb les expectatives dels pares,i no motivats i amb ganes d'aprendre coses útils?

Els infants de la societat actual són uns consentits que tenen més del que necessiten i no hi ha res que els motivi? O és que, tal vegada i només tal vegada, l'enfocament del sistema educatiu actual hi té molt a veure?

Hem pensat si realment ens interessa formar persones autònomes, independents, amb capacitat per reflexionar, pensar, argumentar, ser crítiques amb el que passa al seu voltant? O, realment, temem les seves opinions i crítiques, ja que ens sentim atacats i pensam que ja no ens tenen respecte?

La clau està en donar resposta o en formular bones preguntes?

Som els mestres els qui tenim la raó sempre o també ens equivocam i ens costa haver-ho de reconèixer davant els alumnes?

Aquestes i moltes altres preguntes les deixam enlaire per a la reflexió...

Tal vegada, i només tal vegada, si trobam unes respostes sinceres i de cor, deixant la ment a un costat, a aquestes preguntes i a moltes d'altres, podrem evolucionar cap a un canvi de mirada de l'educació i la societat, adequant-nos a les característiques dels infants i la futura societat. ■

L'ART COM A FONT DE CREATIVITAT

Escoleta Gianni Rodari

Quan ens proposaren fer un escrit per la revista Pissarra ben aviat pensàrem que ens faria ganes compartir el projecte d'art que duguérem a terme el curs passat. La idea va sorgir de la proposta que ens feren des de la Sectorial d'Ensenyament de la Unió de Cooperatives, que ens demanaren si volíem participar a la fira artística que organitzaven pel mes de maig. Ens animàrem, i més quan ens digueren que volien destacar **la importància de treballar l'art a les escoles.**

Si volíem introduir-nos dins el tema de l'art, allò primer que havíem de fer era filosofar una mica i plantejar-nos què enteníem cada una de nosaltres per art, per tal d'arribar a unes conclusions com a equip pedagògic. També parlàrem de la necessitat de formar-nos, i contactàrem amb na Magdalena Jaume Adrover, especialista en l'Àrea d'Expressió Plàstica, i na Noemy Berbel Gómez, de l'Àrea de Didàctica de l'Expressió Musical, ambdues professores de la UIB que ens obriren una mica els ulls i ens feren arribar a la conclusió de que art **NO** només és allò que queda plasmat o que implica la realització d'una activitat plàstica, art és tot allò que ens desperta una emoció, que ens sorprèn, que ens permet descobrir les coses a través de l'expressió, els moviments, la manipulació... l'art és una eina que permet que l'infant es desenvolupi de manera global.

Organitzàrem dos tallers als quals assistírem tot l'equip amb el títol: "Ombres sonores". Sortírem de les

sessions ben satisfetes i constatant la necessitat i l'obligació que tenim totes aquelles persones que ens dedicam al món de l'educació de reciclar-nos, continuar estudiant, investigant...

"L'art modern pretén aconseguir estimular l'espectador, que tengui unes noves orelles, uns nous ulls. Que es transformi, que es desacostumi a allò acostumat..." Sentírem aquestes paraules, aquestes idees, les mateixes que ens va transmetre Gianni Rodari, per això ens va encantar!!

Tenint en compte que feim feina amb infants molt petits, pensàrem que iniciar el projecte a través d'un conte que els agradàs seria una bona idea. Els contes, de fet, compleixen moltes de les característiques necessàries per entendre l'art: ajuden a desenvolupar la fantasia, la imaginació, la creativitat... són un recurs de gran importància a l'Educació Infantil. Amb aquest projecte d'art hem continuat fomentant el fet que els contes puguin tenir un protagonisme especial en el nostre dia a dia. A través dels contes triats per treballar l'art, els infants han pogut apropar-se a experiències i sensacions molt enriquidores.

Els contes triats varen ser aquells que cridaven més l'atenció als infants de les diferents aules, així per als grups d'1 any triàrem "L'elefant Elmer" i per als de 2 anys "En Patufet" i "La Bruixa Brunilda"; planificàrem diverses propostes amb l'objectiu de permetre la manipulació, l'experimentació i la descoberta a través dels sentits.

Tots els infants de l'escoleta varen poder gaudir d'una manera diferent de dibuixar, d'experimentar amb la llum, amb els objectes opacs, translúcids i transparents, jugar, fer ombres, pintar amb terres, amb arena, amb pintures... amb la taula de llum, amb el retroprojector, amb papers en format molt gros, horitzontal, vertical... I tot això partint d'un fil conductor, els contes!!! Ens va agradar tant que aquest curs continuàrem formant-nos i gaudint, amb els nostres infants, de la màgia de l'art! ■

LA SALLE ALAIOR, una proposta vertical i cooperativa

Equip coordinador d'ECA

Per educar un infant és necessària tota la tribu *(Proverbi africà)*

A questa és la història inacabada de com a La Salle Alaior, el claustre de professorat intentam, en col·laboraciót amb l' APIMA i la resta dels que formam la nostra comunitat educativa, crear l'escola amb què somniam: inclusiva, que educa integralment, preparant per a la vida adulta i amb un currículum vertical i competencial que es materialitza en aules que empren l'estructura cooperativa com a base del dia a dia al centre.

Educar un infant és una aventura estimulant, plena de sentiments i vivències que requereixen de la implicació de família i escola. En aquest context, convençuts de que es tracta d'un repte importantíssim per a la nostra societat, i creient fermament en l'escola inclusiva i acollidora que troba un espai per a cada infant, a La Salle Alaior vam començar fa alguns cursos un projecte de centre que tenia com a lema "Junts tot és més fàcil".

Teníem dos ingredients fonamentals que expliquen les arrels del nostre projecte actual: un claustre de professorat dinàmic i disposat, i una escola petita on les famílies són presents de manera activa en la dinàmica del centre. Era el context ideal per iniciar un camí de la mà, família i escola, que afavorís l'objectiu d'aconseguir que l'estada dels infants al centre sigui un trajecte de creixement personal que els porti a ser persones adultes actives socialment i compromeses amb els valors lasalians.

Projecte Missatges per la Pau. Diada de la No Violència Escolar. Gener 2016.

Tot va començar amb una reflexió sobre la metodologia que empràvem. Volíem optimitzar l'atenció a tota la diversitat que trobam a les aules. Se'ns plantejava el repte de l'avaluació de les competències bàsiques i, si l'alumnat ha de ser avaluat per competències, si hem de combinar la valoració del saber i el saber fer, era necessari fer un canvi en l'estructura d'aula. Així la metodologia cooperativa va ser l'aposta de La Salle, iniciada al centre d' Alaior.

A l'aula, la introducció de l'estructura cooperativa d'aprenentatge (ECA) suposava un canvi en el paper del professorat a la classe. Es deixava de tenir el protagonisme d'èpoques anteriors i es reduïen els moments d'explicació o intervenció magistral, que es combinaven amb la participació més activa de l'alumnat en la dinàmica de les sessions. També era necessari diversificar l'avaluació, amb l'ús de més eines, permetent en alguns moments que els alumnes coavaluin les seves tasques o puguin fer suggeriments als docents. Així el professorat adoptava un

Obres realitzades pels que forman part de La Salle Alaior en diferents moments, per a il·lustrar els nostres projectes verticals.

paper de mediador entre l'alumnat i el coneixement.

En primer lloc, això va requerir d'una fase de formació del professorat, érem conscients que un projecte de centre necessita de la participació de tots i totes. Si hem d'ensenyar als nostres alumnes a treballar cooperativament, els primers que hem d'experimentar-ho hem de ser nosaltres. És per això que vam introduir dinàmiques cooperatives a les nostres reunions de coordinació o, també, a l'hora de generar documents com la Concreció curricular de centre o les programacions. Aquestes petites experiències van suposar un canvi en la forma de fer feina a l'escola.

La institució La Salle, amb àmplia experiència en introducció d'innovacions pedagògiques a les aules, va donar suport als centres, i va posar al nostre abast l'assessorament d'experts i un ampli programa formatiu fonamentat en l'experiència d'exponents clau de les dinàmiques cooperatives al món educatiu.

A poc a poc, es van anar traslladant a l'aula els fruits d'aquesta feina, iniciada a l'etapa de secundària i actualment en marxa a tots els nostres grups des d'infantil fins a 4t d'ESO.

Com dèiem al principi de l'article, aquesta és una història inacabada, perquè el camí es va fent dia a dia, des de l'empirisme dels que formam part de la classe: alumnat i professorat. Però, si feim un poc de retrospectiva, a hores d'ara podem dir que l'estructura cooperativa de l'aprenentatge (ECA) ens ha aportat, com a mínim, dues riqueses fonamentals:

Per una banda, estem convençuts que quan els alumnes s'organitzen en equips heterogenis per treballar, del diàleg que sorgeix entre ells, neix la consolidació o l'assoliment del coneixement que treballen. També, el fet de tenir el grup classe organitzat en equips permet, sense dubtes, que el professorat pugui atendre millor la diversitat que es troba a l'aula optimitzant així els recursos humans de què disposam.

Per l'altra, a l'àmbit del centre i com queda palès en els projectes verticals que generam cada curs, el cooperatiu s'ha convertit, més que en una estructura metodològica, en una filosofia de centre. Tots hem après que treballar en grup és difícil: s'ha de dialogar més, s'ha de consensuar tot... però també ens hem convençut que, treballant en grup col·laborativament, cream sinèrgies que ens permeten fer coses grans, que tot sols no hauríem ni imaginat.

És per això que, tot i les dificultats que de vegades trobam (no existeix un camí sense pedres), els que formam La Salle Alaior, vivim l'ECA com una part de la nostra essència, perquè estem segurs que "Junts tot és més fàcil". ■

UNA FINESTRA AL FUTUR

Toni Lluís Matias Gost, Cata Segura Fuster i Juan Verger Frau,
Docents del CC Ntra. Sra. de la Consolació (Alaró)

Al col·legi Nostra Sra. de la Consolació d'Alaró començàrem a implantar els ipads com a eina de treball, el curs 2014-2015. La seva introducció s'ha dut a terme de forma progressiva. L'any anterior a la seva implantació es va començar amb la formació específica del professorat, que s'ha anat desenvolupant durant els cursos posteriors. El primer any es varen introduir els ipads a cinquè de primària i a l'any següent es va continuar a sisè i, al mateix temps, es va iniciar a primer d'ESO per anar implantant-ho progressivament cada curs. Així doncs, en el curs 2016-17 ja es fa feina amb els ipads a 5è i 6è d'educació primària i a 1r i 2n d'ESO.

El fet d'haver introduït els ipads a dins les aules ens ha permès dur a terme un canvi metodològic significatiu on es pot garantir que l'alumne sigui vertaderament el centre del seu procés d'ensenyament–aprenentatge prenent-ne el seu propi control.

A les aules, de forma progressiva, estam implantant el model pedagògic "flipped classroom" o aula invertida on les activitats de determinats processos d'aprenentatge es transfereixen fora de l'aula. És a dir, activitats que tradicionalment s'han realitzat a l'aula tals com les explicacions del professor, passen a realitzar-se fora d'ella i l'alumnat rep els continguts a ca seva a través dels ipads amb la utilització d'apps educatives. Així per exemple, el professorat pot seleccionar un vídeo explicatiu dels continguts que l'alumne visiona a casa i decideix la quantitat de vegades que el vol veure o si necessita visionar un determinat tram més d'una vegada per tal d'entendre-ho.

> "es pot garantir que l'alumne sigui el centre del seu procés d'E–A prenent-ne el seu propi control."

Els alumnes de **6è de primària** han començat a introduir de manera progressiva aquesta nova metodologia dins l'àrea de ciències naturals. En aquest cas han començat amb l'aparell digestiu. En primer lloc, se seleccionava algun vídeo o fragment que els alumnes havien de visualitzar a casa. Sempre s'intentava que aquests fossin de curta durada per tal que els alumnes poguessin focalitzar i mantenir l'atenció durant tot el temps. Encara que gràcies a aquest suport, el temps de durada de les imatges és relatiu, ja que ells decidien com i quantes vegades veure'l.

Posteriorment, una vegada han vist el vídeo i són a l'aula, comença el treball més cooperatiu i on ells poden expressar el que han entès o exposar els dubtes que els han pogut sorgir durant el visionat de les imatges. És dins l'aula on es treballa l'assimilació dels continguts i no fora d'ella, podent donar un suport més personalitzat a cada alumne.

En el cas de l'aparell digestiu, els alumnes (fora de l'aula) han anat veient diferents vídeos sobre les parts i el funcionament d'aquestes, vídeos que els apropaven d'una manera més realista a aquest aparell (fet que amb el llibre de text és molt complicat aconseguir). Després a l'aula, hem anat reflexionant i discutint de manera oral tot el que succeeix en aquest aparell. A més a més, han anat preparant una sèrie de presentacions amb keynote aplicant els coneixements adquirits amb el treball a casa. Com que les presentacions les preparaven dins l'aula, podia comprovar de primera mà quin era el nivell d'aquisició dels coneixements dels nins i guiar-los d'una manera més individualitzada en el seu procés d'E- A.

Així doncs, aquests tipus d'activitats ens permeten que cada alumne pugui dur el seu propi ritme d'aprenentatge sense la pressió que s'estableix dins l'aula on, amb les explicacions tradicionals, tot el grup aula ha d'assimilar els continguts al mateix temps i ritme. Així evitam situacions que frustren l'alumne i es millora la seva autoestima, tant de l'alumnat que necessita més d'una explicació com dels que amb una els és suficient.

El professor, per la seva banda, amb apps educatives tals com l'EDPuzzle, pot incloure qüestions que l'alumne ha d'anar contestant durant el visionat del vídeo. D'aquesta manera pot comprovar l'assimilació dels continguts de cada alumne i del conjunt de l'alumnat, ja que l'app inclou un informe amb els resultats individuals i els resultats de tot l'alumnat en relació a cada qüestió que s'ha formulat. Quan els alumnes arriben a l'aula, el professor ja té un primer feedback de l'activitat que li ajuda a preparar estratègies i reestructurar les activitats que es faran dins l'aula, en funció de les dificultats detectades.

Per la seva banda, els alumnes plantegen els dubtes generats després d'haver realitzat l'activitat a casa i a partir d'aquí, a l'aula podem realitzar tasques on es treballen les habilitats de pensament superior de la taxonomia de bloom: analitzar, avaluar i crear.

Un dels grans avantatges que hem experimentat quan invertim l'aula és que a classe podem utilitzar metodologies en què s'afavoreix l'aprenentatge cooperatiu i podem dissenyar i implementar activitats més significatives, on es millora la participació de l'estudiant i es possibilita el seu propi ritme d'aprenentatge.

Abans d'utilitzar els ipads i invertir les classes ens trobàvem que el temps que podíem dedicar a realitzar activitats cooperatives entre l'alumnat no era suficient, i si els alumnes ho havien d'acabar fora de l'aula tenien problemes per a coordinar els horaris de tot el grup. Invertint l'aula ens queda més temps per a treballar amb l'aprenentatge cooperatiu i, al mateix temps, els alumnes disposen d'una eina de treball eficaç com és l'ipad que en aquests tipus d'activitats els permet una major interacció i transvasament d'informació.

> **" És dins l'aula on es treballa el contingut i no fora, podent donar un suport més personalitzat a cada alumne."**

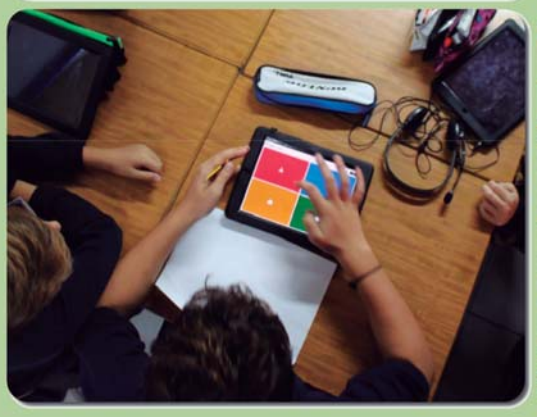
Tot aquest procés ens ho facilita amb gran mesura la utilització d'ipads. L'ús de les noves tecnologies també està resultant una eina molt eficaç a l'hora d'ajudar l'alumnat a realitzar activitats que impliquen l'ús de diverses destreses d'aprenentatge tals com l'exposició de treballs creats pel propi alumnat. És a dir, l'alumnat disposa d'eines del propi dispositiu tals com el keynote o apps educatives que, utilitzades de forma conjunta, els permeten tant l'elaboració del seu treball com la creació del seu propi material de suport a l'exposició dins l'aula.

"s'afavoreix l'aprenentatge cooperatiu i podem dissenyar i implementar activitats més significatives."

Finalment, hem constatat que la utilització de les noves tecnologies ha augmentat la motivació de l'alumnat envers el seu aprenentatge amb la realització d'activitats altament interactives i de feed-back immediat pel simple fet d'utilitzar aquest dispositius.

Tot això ens permet que els alumnes, quan finalitzen la seva formació al centre, siguin capaços d'afrontar els reptes de futur i resoldre de forma crítica les qüestions que se'ls vagin presentant. ■

La plataforma que hem triat a **primer d'ESO** per estructurar els continguts i les tasques dels alumnes és iTunes U. Aquesta App nativa del sistema operatiu iOS (propi dels dispositius mòbils d'Apple) és una eina per crear o seguir cursos online. Perquè l'alumnat pugui treballar els continguts fora de l'aula, utilitzam l'EDpuzzle, tal com ja hem explicat, aprofitant que la xarxa està plena de continguts audiovisuals molt bons lliures de pagament. Però també utilitzam l'App Explain Everything (iOS) per crear els nostres propis vídeo-tutorials si no trobam exactament allò que volem explicar d'una manera senzilla i adaptada al seu nivell acadèmic.



D'aquesta manera, els professors podem compartir la informació i el coneixement no només amb els alumnes. També podem involucrar d'alguna manera les famílies que tendran, en tot moment, accés a tot això des de casa.

A totes aquestes dinàmiques hem afegit l'ús d'Apps com Socrative o Kahoot, afavorint encara més la implicació dels alumnes. Aquestes aplicacions utilitzen principalment estratègies de gamificació (individual o grupal) per assimilar i avaluar continguts d'una manera lúdica. És sorprenent com s'engresquen amb aquest tipus d'activitats pel simple fet d'interactuar o autoavaluar-se amb una plataforma "disfressada" de joc o videojoc.

XARXA D'INSTITUTS CONNECTATS PEL CANVI

Montserrat Nadal,
coordinador de Pissarra

Els vents del canvi metodològic i de la recerca de la innovació han arribat també als instituts de secundària de les Illes Balears. El curs passat va començar a caminar la Xarxa d'Instituts Connectats pel Canvi, amb un primer equip de quatre centres escolars. En parlam amb dues de les seves promotores: na Xisca Bonet, cap d'estudis de l'IES Porto Cristo; i n'Eulàlia Gelabert, cap del departament d'orientació d'aquest centre de la zona costanera del Llevant de Mallorca.

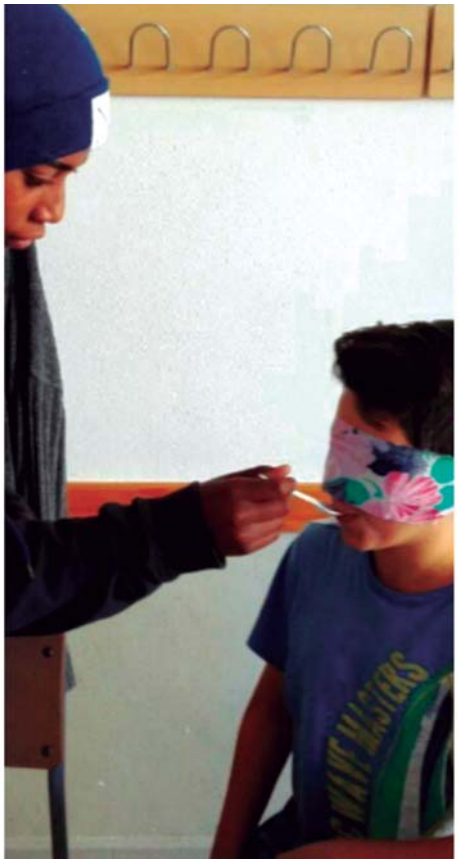
Com varen ser els orígens de la Xarxa d'Instituts?

Alguns de nosaltres, d'aquí de l'institut, érem conscients que ni el professorat ni l'alumnat veia significatiu l'aprenentatge que estàvem fent en els nostres centres, i que ens trobàvem impartint un coneixement aïllat, fragmentat per parcel·les, que costava relacionar amb allò que seria funcional fora de les aules. Un altre dels punts de partida bàsics va ser, també, la necessitat de l'educació inclusiva. Consideràrem que el treball cooperatiu i la implantació del treball per projectes eren metodologies vàlides per a millorar aquests aspectes.

Vàrem saber que a l'IES Antoni Maura de Palma havien començat a fer feina en aquesta línia amb la implantació de l'Aprenentatge Basat en Problemes (APB). Havien començat a fer formació en aquesta nova metodologia pedagògica, amb visites a alguns instituts innovadors de Catalunya, com és el cas de l'IES Jacint Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia, on coincidírem el mes de maig de 2015. Ells (els docents de l'IES Antoni Maura) varen ser els primers en posar-ho en pràctica el curs 2014-15 i foren qui ens proposaren trobar-nos, fer qualque cosa de manera conjunta per tal de donar coherència a tot aquest moviment que tot just havia començat el seu camí. Necessitàvem dotar-nos d'un mètode que fos seriós i que ens asseguràs que allò que fèiem ho fèiem bé, unir esforços i compartir les experiències de cada un dels centres docents amb la col·laboració de la Universitat de les Illes Balears i l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE).

Una persona que forma part de la Xarxa de centres de primària per a la innovació ens comentava que el que cal és una nova mirada del docent, un canvi important de la seva perspectiva. Hi estau d'acord?

Sí, i més en tractar-se de professorat de secundària, una etapa en la qual l'aplicació d'aquesta metodologia és més difícil i una mica més complexa, pel fet de disposar d'uns docents i una distribució de l'ensenyament molt fragmentat en distintes especialitats. En el cas de primària, i sobretot en l'etapa d'infantil, la



formació i la manera de fer feina és molt més unitària, no hi apareix tant la figura de l'especialista, del docent gelós del seu redol en el camp del coneixement. En aquest aspecte, hem d'aprendre de les companyes i els companys d'infantil i de primària i ser capaços de canviar el xip en aquest sentit: hem de deixar de ser professors de matemàtiques, física o llengua anglesa; som professors de l'IES Porto Cristo. Rompre aquestes inèrcies i la seguretat que ens dóna seguir dins la nostra "zona de confort" com a ensenyants és una passa molt important.

De quina manera heu començat a aplicar aquesta nova metodologia en el vostre institut, aquest Pla d'Innovació Pedagògica?

Va ser a partir del passat curs escolar, a primer i tercer d'ESO, cursos en els qual començava a implantar-se la LOMCE, i aprofitàrem les tres hores que teníem de lliure disposició per a començar a fer aquest treball per competències. També ho vàrem aplicar a quart del programa de Diversificació curricular. En el curs escolar actual, l'aplicam a primer, segon i tercer de secundària.

Pretenem que sigui un projecte obert, i que el pugui veure tot el centre; de fet, tenim una carpeta d'aprenentatge basat en els problemes oberta a tothom, amb un accés totalment lliure. Cal tenir en compte, també, que en el nostre centre hi ha una demanda molt forta de formació per part del professorat, tant al llarg del curs passat com d'aquest, amb més d'un 80% del total de la plantilla que s'inscriu per a formar-se en les noves metodologies innovadores.

Un altre aspecte que cuidam molt és la difusió que feim de les nostres pràctiques cap a l'exterior, amb la realització de diferents exposicions obertes al públic de la nostra localitat, a l'abast de tota la comunitat educativa i de la població de Porto Cristo en general; com per exemple, l'exposició que es prepara per a celebrar el Xè aniversari de l'IES. És molt important transmetre als nostres alumnes que allò que aprenen a l'institut té a veure amb el que passa a l'exterior, és significatiu: l'escola i el món no són dos mons oposats, sinó que es complementen i s'enriqueixen mútuament.

Un cop acabat el primer trimestre d'aquest curs escolar, quina valoració en feis?

Consideram que ha anat bé, que tot plegat ens du una feinada, sobretot després

d'un primer any en què ho vàrem de dissenyar tot de bell nou; la implicació que hi hem dedicat ha estat molt forta. Però el més important és que els grans beneficiats són els nostres alumnes: és molt important tot el que aprenen gràcies a l'aplicació del treball cooperatiu, que és complementari a tots els altres continguts del currículum; els sistemes no s'exclouen sinó que es reforcen un amb l'altre. Per exemple, amb tot el que ha passat a Síria al llarg dels darrers mesos, el que s'ha treballat a classe en relació a aquesta qüestió els ha ensenyat a valorar molt més el valor de la solidaritat, a ampliar la visió que tenien del món. Creim que val molt la pena, tot i que encara hi ha aspectes que hem de "pulir" i anar millorant.

Davant els dubtes de la gent que es pot demanar si amb aquest tipus de mètode es descuida l'aprenentatge del currículum, els podríem demanar si el fet d'aprendre per competències, d'ampliar l'àmbit competencial dels alumnes, no és això també part del currículum que els nostres alumnes han d'adquirir? Ho feim, en aquests espais, des de la cooperació i des d'un aprenentatge molt significatiu, molt relacionat amb el seu entorn i el món real.

Quins creis que són els ingredients necessaris perquè aquests Plans d'Innovació Pedagògica funcionin?

En primer lloc, la implicació constant i entusiasta de la gent que hi pren part. En el cas del nostre institut, podem dir que comptam amb un equip directiu molt compromès, que ha cregut fermament en aquestes noves pràctiques d'aprenentatge actualitzades; i amb una gran majoria del claustre de professors que s'hi ha involucrat de valent, amb molt d'interès per a formar-se en aquesta nova metodologia.

I les famílies dels alumnes, com han valorat aquest nou projecte?

De manera molt positiva, ja des de la primera experiència que posàrem en marxa el curs passat. No ens ha arribat cap crítica negativa per part dels pares i mares de l'alumnat, més aviat el contrari. Perquè han vist que fins i tot els alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu han gaudit molt més amb la feina per projectes, i estan molt contents amb els resultats obtinguts. A més, amb aquestes noves pràctiques, els alumnes se senten protagonistes del seu procés d'aprenentatge. Te'n posarem alguns exemples:

Al Centre de Cultura de Porto Cristo, es va muntar una exposició sobre les troballes que s'havien fet a un vaixell romà

que es va enfonsar a les aigües del port. Els alumnes de primer d'ESO de l'IES varen fer el muntatge de l'exposició i, a més, varen fer de guia de totes les persones que anaren a visitar-la. Amb motiu de la diada de Sant Jordi, els nostres alumnes varen adaptar un conte clàssic amb els valor moderns i l'interpretaren, amb titelles, davant els escolars d'infantil i primària dels altres centres escolars de la nostra localitat. Tots aquests fets fan que el seu aprenentatge tengui un significat, que se sentin protagonistes i alhora responsables, que siguin capaços de fer feina en equip, que aprenguin a demanar les coses, a respectar els distints nivells d'aprenentatge dels seus companys, a saber cercar el consens entre diferents; unes habilitats imprescindibles per al moment en què es produeixi el seu accés al món laboral.

Què els diríeu a aquells companys i companyes docents que no acaben de veure clar la implantació d'aquest nou sistema?

Que val la pena, de totes totes, posar en pràctica algun tipus de Pla d'Innovació Pedagògica. Si bé és cert que al principi costa molt, el fet de sortir de la nostra zona de confort, perquè estam acostumats a fer allò que ja tenim tant per mà, els resultats que s'obtenen i, sobretot, el benefici que en treuen els alumnes, són altament satisfactoris. A més, cal que la gent tengui molt clar que aquests projectes de treball cooperatiu no vénen a "destruir" tot allò que de manera tradicional vé marcat en el currículum, sinó a complementar-lo amb unes pràctiques didàctiques i pedagògiques més actualitzades. En aquest sentit, les assignatures "de tota la vida" són com una mena de capsa d'eines per a aplicar cada un dels projectes de treball cooperatiu que duim a terme; si tu agafes una matèria com les matemàtiques o les llengües, quan l'apliques a un dels projectes de feina, li dónes un sentit, la relaciones amb la vida real, amb el dia a dia dels nostres alumnes.

La posada en marxa d'aquest projecte ha incidit, també, de manera positiva en la millora de la convivència en el centre?

Tot i que el nostre institut és un centre complicat, els casos de conductes molt greus són puntuals. També és cert que, des de fa molts d'anys, feim feina amb el conflicte entès d'una manera positiva. La implantació del treball cooperatiu per projectes és un element de canvi que ajuda a la millora en aquest aspecte i en d'altres; la nostra idea és que sigui com una mena de "taca d'oli" i es vagi estenent cada vegada més.

Quina mena de suport heu rebut per part de la Conselleria?

Des del primer moment, hem estat tractats des del respecte, el suport i el reconeixement de la nostra feina. A l'hora de dissenyar els Plans Integrals de Millora o d'elaborar el Pla per a la Convivència, des de la Conselleria han volgut saber la nostra opinió i ens han demanat la nostra col·laboració. En aquests moments, l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) dóna suport i assessora la Xarxa d'Instituts mitjançant activitats de transferència del coneixement i de suport a la innovació a través de la cooperació amb els grups de recerca del propi Institut.

En tot cas, el que ens agradaria és que la dotació de personal per a poder dur endavant els Plans d'Innovació Pedagògica, que inclou l'aprenentatge per projectes, fos molt més adequada a les necessitats dels centres docents que han optat per aquest nou model pedagògic. Trobam que està poc dotada, hi manquen professionals per a poder realitzar la tasca en condicions.

Quins centres formen part de la Xarxa d'Instituts Connectats pel Canvi?

Els centres que vàrem impulsar, de forma inicial, la Xarxa varen ser l'IES Antoni Maura, que com s'ha dit abans en fou el promotor; l'IES Porto Cristo, l'IES Pau Casasnoves i l'IES Juníper Serra. Aquest curs escolar s'hi han incorporat l'IES Guillem Cifre de Colonya i l'IES Sa Blanca Dona. En aquests moment, un total de sis instituts de les Illes Balears.

I quins són els objectius més destacats de la Xarxa?

Entre d'altres, l'impuls de la implantació de metodologies actives i de gestió d'aula, de models organitzatius i de gestió basats en la cultura cooperativa de centre; la recepció i la generació de formació, tant als centres com entre els centres; l'intercanvi de recursos per a la formació dels centres de la xarxa així com també d'experiències; el disseny i l'aplicació de sistemes d'avaluació del funcionament i de les activitats de la xarxa; i finalment la difusió de totes les bones pràctiques que feim. ■

S'OBRE EL TELÓ
Teatre a l'IES Guillem Sagrera

Professorat IES Guillem Sagrera

Quan un infant de 1r d'ESO (Sí, hem dit un infant) arriba a casa un dijous a les 15:30, després d'una sessió d'hora i mitja extra (això sí, totalment voluntària) de teatre solidari i - entre cullerada i cullerada de sopa- conta el que ha fet a l'institut amb un entusiasme absolut, alguna cosa passa!

Quan un nin, que no volia anar a escola perquè patia bullying, ara se sent com peix dins l'aigua amb els companys, no és per casualitat.

Quan una nina es presenta amb una llibreta plena de creacions i la mostra al professor per veure si poden servir per escenificar, és per alguna raó.

Quan un grup d'alumnes ha perdut la por i s'atreveix a manifestar tot allò que pensa i que sent, no és pura coincidència!

Quan un al·lot ha estat amonestat i li sap greu que l'hagin privat de participar del teatre, resulta un poc estrany si aquesta classe és el divendres a darrera hora.

Quan un grup de professors gaudeixen de fer la seva feina en equip i s'emocionen amb l'expressió d'un alumne, amb el moviment d'un altre, amb la creació del de més enllà – tot i que n'hi ha que fa més de trenta anys que es dediquen a l'ensenyament- ja podria considerar-se quelcom extraordinari.

Quan alumnes de 4t d'ESO actuen com a companys/tutors i dediquen part del seu temps a interactuar amb els més petits de la casa, això ja no té preu.

A l'IES Guillem Sagrera tot això entra dins la normalitat.

Aquest comença a ser el fruit del nostre Projecte de millora: S'OBRE EL TELÓ.

Com és sabut, el Sagrera és un centre d'una tradició teatral reconeguda. Joan Lacomba i tots els seus seguidors, com Joan Lluís Llinàs, en donen fe. Actors com Marta Barceló, Aina Jaggla, Juanma Palacios, Nabil Canyelles, Josep Ramon Cerdà, Lorena Faus i un llarg etc. Varen rebre els primers anys de formació al Sagrera Companyies com XICARANDANA o UN SOMRIURE, SI US PLAU han donat vida a Son Cotoner any rere any ,sense interrupció, des del naixement de l'Institut.

Al Sagrera es respira teatre per tots els costats i molts dels professors que l'habitam, n'hem fet una inspiració profunda i hem comprès que l'ensenyament -a través del teatre -és l'ensenyament que té sentit, perquè el teatre uneix, integra, enriqueix, millora la convivència i l'autoestima, afavoreix la participació activa de l'alumne en el procés d'aprenentatge... en resum: ensenya a ensenyar amb la mateixa mesura que ajuda a ajudar.

Tots el membres de l'equip educatiu de primer d'ESO posam en pràctica el

projecte de millora S'OBRE EL TELÓ, perquè estam convençuts que és possible ensenyar i educar a través del teatre.

Aquest projecte implica molta de feina d'equip, una bona coordinació i una vocació temerària.

Els tres tutors ens oferírem voluntaris per dur endavant aquesta tasca, perquè pensàvem que l'arribada dels nins i nines d'onze o dotze anys a un centre de Secundària no hauria de suposar un canvi tan radical. Els infants necessiten fer una transició menys traumàtica, més integradora i sobretot més agradable. Han de tenir contactes amb altres alumnes majors que els tutelin d'alguna manera i els mostrin la possibilitat de desenvolupar-se i moure's pel centre i realitzar aquelles activitats que aquest ofereix, que són moltes: Medi ambient, Parelles lingüístiques, Equip de mediació, La Revista del centre...

Cada dijous feim una sessió d'allò que denominam TEATRE SOLIDARI: És una tradició que va partir dels mateixos alumnes. Fou arran d'una actuació de clown. Els alumnes/actors volien formar part de LA SONRISA MÉDICA, però per anar a un hospital és necessita moltíssima formació. Aleshores els al·lots i al·lotes proposaren fer teatre per a fer SOMRIURE algú que ho necessitàs.

D'aleshores ençà hem actuat per LA SONRISA MÉDICA, CARITAS, BANC

D'ALIMENTS, ASPAPRODE, GASPAR HAUSER, UNICEF, LLARS D'ANCIANS, el GOB, ASPANOB, COMERÇ JUST, CENTRES DE DIA, ABDEM, etc. Cada any dedicam les nostres actuacions a una causa solidària, ja sigui per recaptar doblers, ja sigui per conscienciar la gent d'una realitat.

Aquesta idea va partir dels alumnes!

Nosaltres vàrem trobar que havíem de donar tot el nostre suport a aquesta iniciativa i des de llavors ençà feim TEATRE SOLIDARI.

Aquesta activitat és contínua i suposa una gran connexió entre alumnes de tots els nivells, professors de totes les matèries, pares i mares, exalumnes i exprofessors. Ah! I l'inspector.

(Alerta, estimats lectors, perquè a l'instant us hi haureu sumat vosaltres!)

Una trentena d'alumnes de primer s'han sumat enguany a TEATRE SOLIDARI .

Els alumnes d'ARTS ESCÈNIQUES cada divendres a darrera hora vénen a ensenyar teatre a tots els primers i, el que és més innovador: El professorat de cada matèria té en compte el teatre en la seva programació. Per exemple, el professor d'educació física a l'hora de treballar el salt ho fa tenint present que a l'obra de teatre s'escenificarà el salt de distints animals; també a tecnologia han dissenyat i fabricat les escales per accedir a l'escenari, a plàstica s'han fet titelles... a fi que tot estigui lligat i els alumnes puguin percebre de manera integral aquest concepte que tenim d'escola.

Ara entendreu, idò, el motiu pel qual els alumnes i els professors del Sagrera sortim del centre ben cansats, però amb un somriure als llavis.

Creiem en L'ENSENYAMENT, en el TEATRE i -sobretot- en les PERSONES. ■

L'itinerari tecnològic en ES LICEU

Miquel Piulats,
Cap d'estudis escola Es Liceu

Es Liceu és una escola amb 35 anys d'història on actualment s'imparteixen tots els nivells de l'ensenyament obligatori (infantil, primària i secundària) i diversos cicles formatius d'ensenyament postobligatori.

Els cicles formatius s'inicien en la seva modalitat d'FP Bàsica en les especialitats d'Informàtica i Comunicacions i Administració i Serveis.

L'oferta formativa de l'escola en grau mitjà està formada pel CFGM de Cures d'Auxiliars d'Infermeria (en torn d'horabaixa)i el CFGM en Sistemes Microinformàtics i Xarxes (en torn de matí i d'horabaixa). Estan adreçats a estudiants que volen continuar la seva formació després de l'ensenyament obligatori.

També s'ofereix dins l'oferta formativa el CFGS de Desenvolupament d'Aplicacions Web.

Amb aquest cicle l'escola reforça la seva oferta de Formació Professional i en especial la branca d'Informàtica i Comunicacions, on, juntament amb la Formació Professional Bàsica d'Informàtica i Comunicacions i el Cicle Formatiu de Grau Mitjà en Sistemes Microinformàtics i Xarxes, s'ofereix un itinerari complet de la mateixa branca.

El fet de poder oferir un itinerari complet dins un mateix centre amb les tres etapes formatives ens permet elaborar una formació més continuada centrada en el desenvolupament de les capacitats de l'alumnat.

FP BÀSICA

L'itinerari tecnològic de l'escola s'inicia ens alguns casos en aquest nivell formatiu d'FP Bàsica. L'alumnat, que ha de tenir entre 15 i 17 anys, majoritàriament no és propi del centre, és a dir, que ens arriba de molts altres centres de la zona o no. En quasi tots els casos són alumnes que han repetit almenys una vegada a secundària i en molts casos fins i tot dues.

L'arribada a la FP Bàsica es produeix per una recomanació de l'equip orientador de secundària que veu en aquest itinerari una via per a recuperar i/o motivar a l'alumne.

Les competències entre el mateix alumnat d'un grup són molt distants, donat que no només vénen de centres diferents sinó també de cursos diferents i, juntament amb l'alt percentatge d'alumnat amb necessitats educatives, converteix la docència en aquesta etapa en una autèntica atenció a la diversitat.

Per aquest motiu, totes les activitats que planteja l'equip docent són de caire molt pràctic i manual. Els materials oficials i el currículum estan molt distants de les possibilitats i formats d'aprenentatge de l'alumnat d'FP Bàsica. Especialment la quantitat de conceptes nous i dificultosos d'assimilar que s'introdueixen són més propis de Cicles Formatius de Grau Mitjà, o fins i tot de Cicles Formatius de Grau Superior.

Què feim per a convertir aquest continguts curriculars en assimilables per a aquest alumnat?

Bàsicament elaboram uns materials curriculars molt més senzills i

assimilables. Materials on no s'introdueixen un nombre tan elevat de conceptes de cop i a més donam la possibilitat d'assimilar-los en un temps major. Ens centrem en les competències bàsiques i en el comportament de cada alumne.

El treball per projectes ens permet treballar i desenvolupar les capacitats pròpies de cada alumne, a la vegada que assimila continguts curriculars. La branca concreta d'informàtica i la utilització implícita de les noves tecnologies ens permeten moltes possibilitats.

CFGM SISTEMES MICROINFORMÀTICS I XARXES

Aquest cicle formatiu té una durada de dos cursos escolars. Actualment l'escola ofereix aquest cicle tant en horari de matí com d'horabaixa.

Durant el segon curs escolar els alumnes realitzen estades de pràctiques a empreses. Aquest cicle ja fa diversos anys que s'ofereix en el nostre centre, i això ens ha permès desenvolupar una xarxa d'empreses per a la realització de les pràctiques dels nostres alumnes.

A mes a més, participam en el programa Erasmus Plus, conjuntament amb altres centres de les Illes Balears. Aquest programa el promouen els Serveis Lingüístics de la Conselleria d'Educació i Universitat i la seva finalitat és permetre als estudiants de CFGM de gaudir d'una beca per realitzar part de les pràctiques formatives en centres de treball (FCT) a empreses d'Europa.

Fins al moment el destí dels nostres alumnes ha estat Finlàndia i Itàlia, esperam ampliar aquesta oferta també a Alemanya i altres països de la Unió Europea.

Una beca Erasmus+ té aproximadament una durada de quatre o cinc setmanes, i es realitzen la meitat del total d'hores del mòdul de FCT; és a dir, entre 160 i 200 hores.

Aquestes beques estan orientades a conèixer el funcionament de les empreses de la resta d'Europa i donar als alumnes una altra perspectiva del funcionament del món laboral i cultural respecte del nostre. Tots els alumnes que hi han participat ho descriuen com una experiència única i que tornarien a repetir sense dubte.

Els alumnes valoren aquesta experiència d'una manera molt positiva ja que els permet conèixer altres entorns laborals i culturals a més de compartir moments amb estudiants d'altres indrets d'Europa.

L'escola també participa d'activitats pròpies per al professorat i l'intercanvi d'experiències.

CFGS DESENVOLUPAMENT WEB

El perfil d'alumnat que es matricula a l'escola del Grau Superior és un alumnat que prové o bé del Cicle de Grau Mitjà de la mateixa branca, o bé d'acabar els estudis de batxillerat.

Aquest fet també representa un repte en atenció a la diversitat en aquesta etapa educativa. Per un costat tenim l'alumnat de batxillerat, en què els seus punts forts són les matèries com les matemàtiques i/o el càlcul que els són de molta utilitat a l'hora d'entendre la codificació concreta d'algorismes informàtics. Per un altre costat tenim els alumnes que provenen del Cicle Formatiu de Grau Mitjà en què els seus punts forts són un major domini de les eines informàtiques i de la programació en termes més generals.

Aquest fet obliga a plantejar activitats de tipus pràctic que permeti tant a un tipus d'alumnat com a l'altre assolir les competències necessàries.

Una de les activitats que s'ha realitzat enguany de la qual adjuntam una fotografia i que ens serveix com a exemple és la programació i desenvolupament de la joguina SIMON.

Aquest joguina, que segurament coneixeu, reprodueix un seguit de colors i sons que després cal tornar a indicar en el mateix ordre. A poc a poc es va complicant amb la incorporació de nous colors i sons.

Amb aquesta pràctica, els alumnes treballen els conceptes fonamentals de la programació web en usabilitat i algorítmia, a la vegada que utilitzen les tecnologies que més s'ajusten al món empresarial actual.

El nostre alumnat, en acabar aquest cicle, pot optar per la seva incorporació al món laboral o bé per continuar els seus estudis a la Universitat en el Grau en Enginyeria Informàtica. ■

Torn: Simon

Taula de Ànking

Posició	Nom	Puntuació
1	Joan	19
2	Pere	17
3	Miquel	16
4	Ana	14
5	Pep	14
6	Cati	14
7	Guillem	12
8	Manolo	11
9	Xavi	11
10	Toni	11

Neteja Taula

EL PROCÉS DE CANVI DES D'UNA ESCOLA PETITA

Gabriel A. Gordiola,
Col·legi Santíssima Trinitat

EL Col·legi Santíssima Trinitat és una escola concertada d'una línia, situada dins del barri de Sant Jaume de Palma, on s'imparteixen les etapes d'infantil, primària i educació secundària obligatòria.

Les seves infraestructures , ubicades a l'antic palau de Can Forteza del Sitjar, tot i que han sofert adaptacions i reformes importants, han mantingut part de l'encant arquitectònic de l'edifici.

Ha plogut des de l'any 1934, quan les religioses trinitàries fundaren, al carrer Concepció, el Col·legi Santíssima Trinitat. D'aquelles primeres passes en què l'objectiu principal era l'ensenyament i formació de la dona fins a arribar, avui dia, a un tipus d'escola trinitària on una de les característiques més rellevants del seu tarannà educatiu és l'acollida familiar que rep la persona, dins un context que té present la complexitat de la pròpia realitat dels alumnes en constant procés de formació.

En resum podríem dir que el creixement individual i social de l'alumne que promouen des del centre eductiu, les religioses trinitàries, és un desafiament envers l'educació que es limitava –temps enrere- a aconseguir que l'individu s'adaptàs a la vida social del seu temps, excloent la persona en procés d'aprenentatge de mantenir una presència activa i creadora.

El temps passa i aviat farà tres anys que la representant de la titularitat del centre, Francisca Berga, i la nova direcció pedagògica, formada per Immaculada Massutí i les cap d'estudis Marina Delgado i María José Asensio, ens proposaren, a l'equip docent, la conveniència de plantejar-nos un vertader canvi metodològic. Les pautes girarien al voltant del debat intern del claustre, la formació permanent del professorat i el compromís, per part de tothom, de donar senyals tangibles d'un inici en el procés de canvi.

El punt de partida fou l'anàlisi de la realitat del centre i de la línia educativa que oferíem aleshores. Preteníem, entre tots, entendre la situació més que cercar dreceres enlluernadores que no arribassin enlloc. Resultava evident que les receptes fàcils d'aplicar no serien del tot útils perquè desatenien el context concret i particular de la nostra escola que, al cap i a la fi, és on volíem aplicar els canvis en la forma de fer escola.

Com era obvi, en un primer moment, la majoria de nosaltres adoptà una actitud d'inseguretat en relació a la possibilitat de dur endavant certes innovacions metodològiques al centre. La majoria de les nostres pors no tenien cap secret i, gairebé, es fonamentaven en la incertesa que acompanya qualsevol canvi, quan les coses sempre s'han fet d'una manera durant molt d'anys i, un dia, es proposa un replantejament important a llarg termini. No mancaren les típiques confusions i malentesos. Alguns ens demanàvem per què havíem de fer canvis, d'altres no volien fugir de la comoditat que garanteix la rutina, però la reflexió, des del claustre, a poc a poc, ens anava allunyant dels vells prejudicis.

D'aquesta manera, dins el temps del debat, els primers mesos compartírem algunes inquietuds d'allò més normals, com per exemple, aquelles qüestions relacionades amb el fet de tornar a plantejar-se:

- L'atenció a la igualtat i la diversitat.
- L'escola i els mitjans de comunicació actuals.
- El tractament de les emocions a l'escola.
- La credibilitat social de l'escola avui en dia.
- La necessitat que les mares i pares estiguin implicats.
- L'espai propi de l'escola que volem ara i avui.
- Desmotivació de l'alumnat i certa apatia.
- L'índex de fracàs escolar (sobretot el rendiment acadèmic).
- Quines coses fèiem i crèiem vàlides, al nostre centre, tot i que ja complien amb la data de caducitat, etc.

En aquest procés, que havíem començat, només quedava clar que seria lent, però, a favor, teníem el motor principal: la il·lusió de debatre. El segon pas urgent era la formació del professorat, amb l'objectiu de reforçar el treball d'un equip docent més ben coordinat i conscient que els nous reptes de l'educació passaven necessàriament per una seriosa innovació pedagògica. La cura envers els canvis metodològics no només era qüestió d'anar arraconant les antigues classes magistrals per introduir les noves tècniques de l'aprenentatge cooperatiu, també havien de contemplar detalls significatius com, ara, la reestructuració dels pupitres dins les aules i el paper de la utilització de les TIC. Davant el paper de les TIC, en l'aplicació dels canvis metodològics, de seguida arribàrem a la conclusió que sempre han de prevaler els criteris pedagògics en el seu ús. En conseqüència són una eina, mai l'objectiu final quan s'hagin d'utilitzar. Hi haurà moments en què sembli oportú fer-les servir, com per exemple: material de suport, en el treball en grup, en el moment de la recerca individual, en la presentació i exposició oral dels treballs, etc.

Actualment, en el curs acadèmic 2016-2017, a educació infantil i en els tres primers cursos d'educació primària s'ha posat en marxa, dins l'àrea de matemàtiques, el programa EntusiasMAT, l'aprenentatge de la lectoescriptura també es fa amb el fonament de les intel·ligències múltiples, mentre que, en l'etapa de secundària, s'han introduït els PBL com una eina més, tant per matèria en l'àmbit interdisciplinari.

Després de tenir cura que la nostra tasca anava més enllà d'un conjunt de coneixements acadèmics i que l'aposta, per l'aprenentatge cooperatiu, era ferma, establírem les pautes a seguir a les diferents àrees i matèries, sense oblidar-nos que hi aprenen junts alumnes diferents. Aquestes pautes de la feina cooperativa les podem englobar en cinc apartats:

- Organització de la tasca i les activitats.
- Distribució i implicació dels alumnes.
- Tenir ben clar allò que es vol realitzar.
- Decidir com es fa i què ha de fer cadascú.
- Finalment, una petita valoració dels resultats.

Amb tot això què volem intentar aconseguir?

- Motivació dels alumnes participants.
- Comprensió del que es fa i del perquè es fa.

Finalment, però no menys important, resta posar en marxa els mecanismes per a avaluar la qualitat del treball i el domini dels procediments i conceptes emprats.

Fins ara, i només si haguéssim de fer balanç, podríem dir que hem millorat a l'hora d'agafar les unitats didàctiques i programacions per poder estructurar-les de manera que es desenvolupin en termes cooperatius. I tractam de diagnosticar, amb més precisió, els problemes que alguns alumnes tenen quan treballen conjuntament, a efectes de poder augmentar l'eficàcia de la feina en grup.

Ningú té la certesa per dir-nos si hem escollit el camí encertat per a demà, però, com a mínim, hem començat a donar les primeres passes per poder respondre a aquesta pregunta i, la veritat, això ja és molt. ■

Un projecte de la SALLE INCA seleccionat per a participar en un congrés de Bones Pràctiques TIC a Salamanca

La Salle Inca

El "V Encuentro de Buenas Prácticas TIC en la Educación" tingué lloc dia 12 de novembre a Peñaranda de Bracamonte, Salamanca. Aquest Congrés fou organitzat per la fundació Germán Sánchez Ruipérez.

"Be a Hero and save the Planet" és un projecte multidisciplinar en què intervenen 4 departaments (Plàstica, música, anglès i biologia-geologia) i 6 professors. En aquest projecte els alumnes s'han de posar dins la pell d'un superheroi o superheroïna i salvar el món dels desastres ambientals que l'afecten. Els superequips necessiten tenir una vestimenta adequada, un emblema que els identifica i un vídeo promocional que descrigui les seves habilitats. El projecte es dugué a terme a 1r d'ESO en el curs 2015-2016.

Els diferents departaments aporten el seu granet d'arena al conjunt del projecte. Els alumnes reben formació específica en temes com: problemes ambientals del planeta Terra (departa-

anomenada "Dos Manos, media hora" encaminada a fer campanyes de conscienciació, neteja i anàlisi de resultats envers un tema preocupant a les nostres platges: els plàstics. Al llarg de 3 dies els alumnes i ONDINE treballàrem conjuntament a la platges de Muro.

La presentació d'aquest projecte a Salamanca fou tot un èxit. Juntament amb 20 propostes més, "Be a Hero and Save the Planet" va suposar una experiència rellevant, original i creativa. La major contribució que el projecte va aportar fou el seu caràcter multidisciplinar. Posar en concordància quatre departaments i sis professors/es no fou una tasca fàcil. Acostar postures, plantejar objectius comuns, compartir espais i moments no són més que les conseqüències de voler centrar tots els esforços en els/les alumnes i fer que ells siguin els principals HEROIS/HEROÏNES d'aquesta aventura. ■

ment de biologia), guió i vídeogravació (departament d'anglès), emblemes i disfresses (departament de plàstica), banda sonora per l'spot publicitari (departament de música).

Un total de 15 spots publicitaris varen ser projectats. L'èxit del projecte radica precisament en aquesta participació massiva. Cada grup, dins el marc de les seves possibilitats, va presentar un spot.

Finalment, per acabar de manera tangible el projecte, contactàrem amb una ONG en favor de la protecció del medi natural. ONDINE treballa des de fa anys en la preservació dels ecosistemes marins i costaners. Tenen una iniciativa

L'ús dels blogs educatius com a recurs didàctic: algunes experiències al CEPA Pitiüses

Maximiliano Alcañiz i Anna Tur

L'EDUCACIÓ DE PERSONES ADULTES I EL CEPA PITIÜSES

L'educació de persones adultes ocupa un lloc perifèric dins del sistema educatiu. Aquesta posició explica, parcialment, el desconeixement que una part important de la ciutadania té respecte a aquests estudis, l'oblit de les Administracions educatives envers l'educació al llarg de la vida i la manca d'un paradigma propi que doni sentit als programes formatius d'aquests centres.

A l'illa d'Eivissa hi ha dos centres d'educació de persones adultes: el CEPA Sant Antoni i el CEPA Pitiüses. En aquest darrer centre, l'oferta formativa inclou: ensenyaments inicials, graduat en educació secundària, accessos als cicles formatius de grau superior i a la UIB, català i espanyol. Els objectius són, doncs, oferir la formació bàsica, facilitar la inserció laboral dels treballadors i treballadores i ajudar a construir una ciutadania activa.

EL CEPA PITIÜSES I LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

Des del CEPA Pitiüses, i ja des de fa uns cursos, hem engegat projectes que podríem qualificar d'innovadors. Ara bé, què entenem per *innovació*? Coincidim amb Carlos Magro a *La innovación no se prescribe* amb la idea que la innovació ha esdevingut els darrers anys un terme ubic (hi és per tot arreu) i esmunyedís (cadascú l'entén a la seva manera). Aquest autor concep la innovació com totes aquelles accions que donen resposta a les necessitats reals de l'alumnat i a la complexitat de la societat actual. En aquesta mateixa línia, al CEPA Pitiüses entenem la innovació com la reacció a la idea que "les coses ja estan bé com estan". La nostra és una innovació lenta, de proximitat, de Km. o i que busca un canvi positiu en l'alumnat i en la societat eivissenca tot mobilitzant els recursos que tenim a l'abast. Les tres línies innovadores del centre voldríem que fossin aquestes:

- *Obrir l'escola*. Proposam crear xarxes ciutadanes i escolars per a la "resiliència i transformació territorial" (F. Trujillo).
- *Aprofitar la saviesa col·lectiva*. Proposam crear xarxes de coneixement per a la cohesió grupal i la intel·ligència col·lectiva.
- *Treballar de manera diferent*. Proposam crear xarxes docents per a una cultura compartida de centre i per a la posada en marxa de projectes significatius i transformadors.

EL PAPER DE LES NOVES TECNOLOGIES EN LA INNOVACIÓ EDUCATIVA

Concebem l'alfabetització digital com un dels requeriments que la societat fa als centres d'educació de persones adultes. Amb altres paraules, les noves tecnologies haurien de formar part no

només de l'oferta d'aquests centres sinó de la manera de desenvolupar el currículum. Les noves tecnologies no han de ser una finalitat en si mateixes sinó un mitjà per a l'adquisició de més i millors aprenentatges. En aquest sentit, pensam que l'ús de les noves tecnologies s'ha d'humanitzar, és a dir, ha d'estar al servei de les persones.

Entre les noves tecnologies (encara que ja no podem parlar de tan *noves*) es troben els blogs. Per a nosaltres, han estat, i encara ho són, uns aliats ben útils per a la innovació educativa. Ens permeten obrir l'escola, compartir savieses i treballar d'una altra manera (més participativa, diversa i creativa). Tots els nostres blogs ens són útils en la mesura que ens permeten acostar-nos els uns als altres. És la manera que tenim de conjurar la distància i l'aïllament. És la manera que tenim de crear xarxes de coneixement: ciutadanes, escolars i docents.

EXPERIÈNCIES AMB L'ÚS DELS BLOGS

1. TRENCADÍS:
http://cepatrencadis.blogspot.com.es/

El blog *Trencadís* neix per fer visibles tres dels senyals d'identitat de l'escola: la participació, la diversitat i la creativitat.

La participació és una eina irrenunciable de ciutadania, a l'escola i a la societat. Qualsevol està cridat a participar. Aquí no hi ha ensenyants ni aprenents, tots ho som al mateix temps, intercanviant-nos els papers constantment, perquè a participar s'aprèn participant.

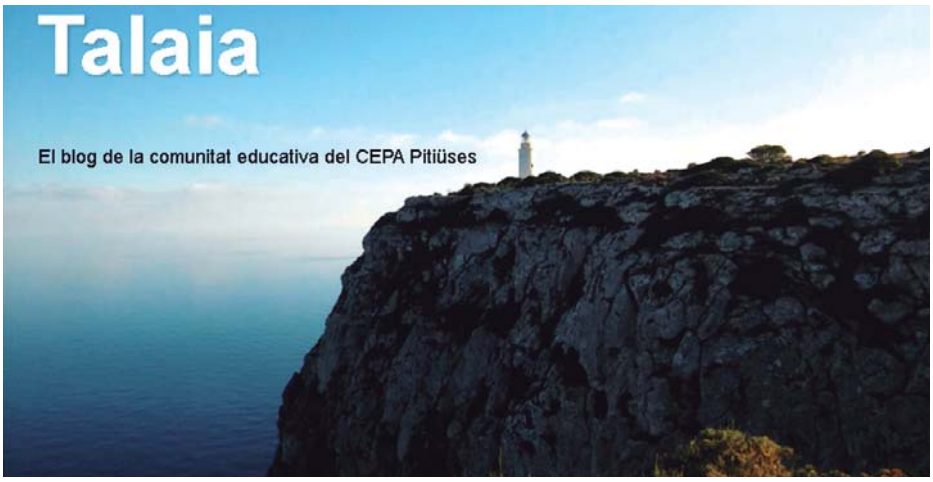
La diversitat és un tret inherent a l'educació de persones adultes. A l'escola conviuen persones de diferents edats, orígens, trajectòries vitals i interessos. Aquesta és la seva riquesa. El blog pretén ser-ne un reflex, per donar-la a conèixer i per potenciar-la, dins i fora de l'escola. D'aquí el nom triat, *Trencadís*, un mosaic colorit i divers del que som.

Crear les condicions més favorables perquè emergeixi la creativitat és també un dels reptes dels centres de persones adultes. Compartim les paraules del mestre Paulo Freire quan diu: "Tots nosaltres sabem alguna cosa. Tots nosaltres ignoram alguna cosa. Per això, aprenem sempre." En conseqüència, aquest blog pretén ser un espai en el qual conflueixin les nostres millors produccions (textos escrits, imatges, vídeos, presentacions...) per a mostrar-les, per compartir-les i per aprendre tots de tots.

Aquest espai virtual que comparteix l'alumnat del CEPA Pitiüses és una bona mostra de treballs i activitats diverses, realitzades dins i fora de l'aula, en què participa tot l'alumnat (ensenyaments inicials, ESPA, accés a CFGS i UIB, català i espanyol). Hi trobarem des de textos (on es reflexiona sobre temes de rellevància social, com la crisi dels refugiats o el dret a l'educació), fins a vídeos i imatges dels diversos tallers i actes realitzats durant les Jornades culturals i en dies assenyalats (Dia de la Dona, Dia del Llibre...). Una gran fotografia de qui som i del que feim.

Aquesta experiència ha estat reconeguda amb el segon premi (baldufa de plata) de la categoria de blogs d'alumnes majors de 16 anys de la X edició dels premis *Espiral Edublogs*. Aquests premis valoren la importància i repercussió dels blogs com a eina didàctica en l'educació. *Espiral*, l'entitat organitzadora, és un col·lectiu interessat en la promoció i l'aplicació de les tecnologies de la informació i la comunicació a l'educació. Rebre aquest premi ha estat un gran estímul per a l'alumnat de l'escola i ha permès visualitzar aquesta etapa tan desconeguda del sistema educatiu, l'educació de persones adultes.

Aquestes van ser les paraules de na Paqui Torres, alumna de 2n d'ESPA, en recollir el premi: *"És un premi per a Eivissa i Formentera, on hi ha moltes persones amb ganes de seguir formant-se i aprendre. És un premi per a la nostra escola, que enguany celebra el 30è aniversari, i per al professorat, que també necessita estímuls com aquest. I, per damunt de tot, és un premi per a nosaltres, els alumnes, que acudim cada dia a l´escola i que feim autèntics malabars per poder formar-nos a la vegada que treballam i tenim obligacions familiars. Tots ho hem fet possible."*



2. TALAIA
http://cepatalaia.blogspot.com.es/

Talaia, el blog de la comunitat educativa del CEPA Pitiüses, ha començat a rodar aquest curs. Dues són les diferències

principals d'aquest blog respecte del seu cosí germà *Trencadís*: ara el protagonista pot ser qualsevol membre de la comunitat educativa -i no només l'alumnat- i el focus està posat més en la vessant humana -i no tant en l'acadèmica-. D'aquesta manera, amb una periodicitat setmanal hi apareix una entrada dedicada a una persona del centre, tot posant de relleu una faceta personal que moltes vegades les dinàmiques escolars deixen de banda. Volem recuperar la dimensió més humana -més enllà del nostre rol al centre- i aprendre tots de tots. Així de ben segur descobrirem esportistes, artistes, persones amb una habilitat especial o amb una experiència vital remarcable...

En definitiva, allò que som i que molt sovint roman amagat a l'escola.

3. BLOGS PER A LA LECTURA

Mitjançant l'ús del blog hem portat a terme el projecte "Escoles enllaçades", una experiència de lectura compartida. El blog ens ha permès crear una xarxa lectora més enllà del territori. Lectors i lectores de dues escoles de persones adultes (l'EPA Vicent Ventura de València i el CEPA Pitiüses d'Eivissa) amb un propòsit comú: la lectura de la novel·la *El temps de cada cosa* (RBA La Magrana) de l'escriptora valenciana, Raquel Ricart, i el relat *Les formigues d'or* (II Premi de relats curts Joan Castelló) de l'escriptora eivissenca Fani Tur.

L'ús del blog ha facilitat el comentari de la lectura pas a pas dels lectors i lectores d'ambdues escoles, així com també el fet de poder comptar amb la col·laboració d'una de les autores, la Raquel Ricart. Aquestes lectures compartides han acabat amb una trobada virtual, via Skype.

EPA Vicent Ventura (València)

CEPA Pitiüses (Eivissa)

Aquests són els blogs: eltempsdecadacosa.blogspot.com (*El temps de cada cosa*) i lesformiguesdor.blogspot.com (*Les formigues d'or*). El projecte de les *Escoles enllaçades* continua aquest curs amb el llibre de relats *Noves dames del crim:* novesdamesdelcrim.blogspot.com amb la intenció que cada vegada siguem més les escoles enllaçades a través de la lectura.

Algunes conclusions

Pel que fa a l'alumnat, entenem que els blogs són una eina molt útil, ja que permeten visualitzar de manera ràpida la feina feta i reflexionar al voltant de les seves produccions. A més, fomenten l'autoestima en veure els treballs publicats i rebre comentaris. L'alumnat s'esforça més perquè sap que la seva feina no només la valora el professorat, sinó també els companys i tots aquells que hi accedeixen. A banda d'això, el blog també facilita que l'alumnat conegui tota l'oferta formativa de l'escola, ja que tots els cursos hi poden participar, és a dir, ens permet anar més enllà de l'aula i crear un sentiment de pertànyer a una comunitat educativa.

Pel que fa al professorat, els blogs poden ser un bon recurs per a la reflexió i l'avaluació de la pràctica docent. També permeten conèixer el que fan els companys del centre i de fora del centre. En definitiva, els blogs poden esdevenir l'espai virtual on el professorat pot confluir i fer realitat les paraules de Joan Domènech quan diu que "una escola funciona quan el mestre entén que ho és de tot el centre i no de la seva classe".

En conclusió, els blogs ens serveixen per donar-nos a conèixer i per construir l'escola que volem: una escola oberta a l'entorn, que valora els sabers de tothom i que treballa de manera diferent. En definitiva, una escola participativa, diversa i creativa.

Per saber-ne més

- Altres blogs (directori comunitat docents): http://www.pearltrees.com/educadultos/blogs-fadultos/id16198987)
- Podcast Educadultos "Nunca es tarde" Trencadís i los blogs de aula para personas adultas: https://www.ivoox.com/nunca-es-tarde-t01-e02-trencadis-y-audios-mp3_rf_11715915_1.html
- Ressò a la premsa:
  - o Adults entre trencadissos i baldufes: http://www.diariodeibiza.es/pitiuses-balears/2016/07/03/adults-trencadissos-i-baldufes/852320.html
  - o Premi al blog *Trencadís* (carta de los lectores): http://www.diariodeibiza.es/cartas-lectores/2016/06/19/premi-blog-trencadis/849404.html
  - o *Trencadís*, el blog de l'alumnat del CEPA Pitiüses, entre els guanyadors dels premis *Espiral Edublogs*: http://www.noudiari.es/2016/06/trencadis-el-blog-de-lalumnat-del-cepa-de-les-pitiuses-entre-els-guanyadors-dels-premis-espiral-edublogs/
- Article "Escoles enllaçades", Revista T.E. (Treballadors de l'Ensenyament del País Valencià): https://drive.google.com/open?id=0B4bbilGeX_iiUmlHZHpOUlRBMEk
- Presentació de l'experiència a l'Escola d'estiu 2016 "Transformar l'educació d'adults" a Barcelona: https://docs.google.com/presentation/d/1blQqmqA7E01k8shSEl74U0N5CTop1yeokoV2XKEGMjw/edit#slide=id.g147987ac74_0_0. ■

La situació de l'ensenyament de la MÚSICA A SECUNDÀRIA

Karmele Vigara,
profesora de música

La situació de l'ensenyament musical dins els ensenyaments de règim general i, en particular, a l'educació secundària a l'Estat és tristíssima, però a la nostra Comunitat autònoma és devastadora. La Conselleria actual pot argumentar que estam millor del que ens va concedir l'anterior Govern, i això és tot. És a dir: una petita almoina que permet a uns pocs menjar avui però ja veurem demà què passa; i que, per suposat, no garanteix en absolut la formació musical dels nostres alumnes, que és el que ens hauríem de plantejar en el moment d'elaborar els currículums.

Per quin motiu és necessari que els alumnes estudiïn música a l'educació obligatòria?

Estam cansats de repetir els beneficis que la música pot aportar a la formació general de les persones: reforça altres àrees, contribueix a la consecució de totes les competències clau, resulta motivadora per a l'alumnat, presenta continguts que treballen l'atenció, la concentració, l'esforç i la perseverança, etc. Fins i tot hi ha una autèntic allau d'articles en què es constaten els beneficis neurològics que la pràctica de la música pot tenir sobre l'individu. Però l'argument més important és molt més simple: els alumnes han de treballar música i plàstica a l'escola pel mateix motiu que han de treballar ciències naturals o ciències socials: perquè els hem de garantir una formació bàsica. Els hem de garantir una formació artística de la mateixa manera que els garantim una formació científica i humanística. I això no s'està fent, ni per part de l'Estat, que amb la LOMCE ha demostrat com li preocupen de poc aquestes qüestions, ni per part del nostre Govern, que no ha estat capaç de garantir un currículum coherent per a aquesta assignatura. A continuació explicaré el perquè d'aquesta última afirmació.

La LOMCE relega els ensenyaments artístics al calaix de les assignatures específiques, i deixa a les Comunitats que determinin els continguts, els objectius, etc. i la seva distribució horària setmanal i per nivells. El currículum bàsic decretat pel Ministeri no determina cap mínim per a aquestes assignatures, de manera que alguna Comunitat podria decidir que aquestes assignatures fossin totalment optatives; és a dir no hi ha obligació de cursar cap hora d'aquesta assignatura a secundària, mentre d'altres n'obliguen a cursar fins a sis hores.

D'aquesta manera, el Govern del Partit Popular va decidir que no era necessari que els alumnes de les Illes Balears cursassin cap mínim obligatori de música a secundària, situació que sembla que l'actual Govern veu corregida amb l'obligatorietat de tres hores a primer d'ESO.

Si observam aquesta taula, elaborada amb dades extretes dels decrets de currículum publicats per les diferents Comunitats autònomes que podeu trobar a l'enllaç del Ministeri, Balears és, juntament amb Canàries, la Comunitat

COMPARATIVA PER COMUNITATS AUTÒNOMES
HORES OBLIGATÒRIES DE MÚSICA I EDUCACIÓ PLÀSTICA, VISUAL I AUDIOVISUAL

	1 ESO		2 ESO		3 ESO		TOTAL	TOTAL
	EPVA	MÚSICA	EPVA	MÚSICA	EPVA	MÚSICA	EPVA	MÚSICA
ILLES BALEARS	3	3					3	3
ASTURIES	2	2		2	2		4	4
CANTABRIA	3	3		3	3		6	6
GALÍCIA	2			2	2	2	4	4
NAVARRA	2/3*	2 o 3			2	2	4 o 5*	4 o 5*
PAÍS BASC	2	2	1	1	1	1	3**	3**
LA RIOJA	3			3			3	3
CATALUNYA	2	2		2	2		4	4
ARAGÓ	3	3		3	3		6	6
CASTELLA I LLEÓ	3	3					3	3
CASTELLA LA MANXA	2	2	2	2			4	4
EXTREMADURA	2			3	3	2	5	5
ANDALUSIA	2	2	2	2			4	4
MÚRCIA	2		2	2		2	4	4
VALÈNCIA		2	2	2	2	2	4	6
MADRID	2		2	2		2	4	4
ILLES CANÀRIES								***

LES DADES HAN ESTAT OBTINGUDES DE DOCUMENTS OFICIALS DE LES DIFERENTS COMUNITATS: BUTLLETINS OFICIALS FONAMENTALMENT I INSTRUCCIONS EMESES PELS GOVERNS DE LES CCAA

* Segons projecte lingüístic

** Mínim 3 hores entre primer i tercer, l'horari de referència, proposa quatre. (Autonomia de gestió)

*** Sense dades

autònoma que menys hores dedica a música de manera obligatòria. També tenim el dubtós honor de ser l'única Comunitat que disposa totes les hores obligatòries en el mateix nivell. És a dir: poc i malament.

Poc: mentre Comunitats autònomes com ara Extremadura i Aragó dediquen cinc i sis hores, els nostres alumnes només en disposaran de tres obligatòriament. A més, mentre aquells alumnes tenen l'opció de cursar la segona llengua estrangera, a més de la música, els nostres no. És sabut que la nostra circumstància de Comunitat autònoma amb llengua pròpia ens complica la distribució horària, (cosa que indefectiblement han de pagar els alumnes amb l'educació artística, pel que sembla), però Comunitats autònomes amb llengua pròpia com aradediquen quatre i cinc hores obligatòries per a l'assignatura de música (sembla que si ells poden, nosaltres també podríem). És, simplement, una qüestió de voluntat.

Malament: com que l'únic curs en què els alumnes estan obligats a fer música és primer d'ESO, en teoria tots els continguts del currículum s'han de treballar en aquest nivell.

Un fet que és pràcticament impossible per dues qüestions: la densitat del currículum i el grau de maduresa dels alumnes, que, pel fet de ser els més petits, no permet que segons quins continguts es puguin treballar de manera significativa amb una certa garantia de qualitat (per exemple, aquells relacionats amb història de la música o els del bloc de música i tecnologies).

Un cas pràctic: en fulanito està interessat per la música, la vol agafar a segon d'ESO, però la seva família vol que comenci alemany per a introduir-lo en una segona llengua estrangera. Si li va bé l'alemany, ja no tornarà a cursar música més, ja que aquestes assignatures se solapen a tercer i a quart. Si li va malament, pot tornar a cursar música a tercer (a no ser que la seva família vulgui provar amb emprenedoria), o a quart (si té sort i surt un grup de música, ja que el número d'específiques d'aquest nivell és tal que no en poden sortir ni la meitat). Això sí, en "fulanito" podrà cursar llenguatge i pràctica musical i anàlisi musical a primer de batxillerat si vol cursar el batxillerat artístic (esperem que se'n recordi d'alguna cosa de les que va fer a primer d'ESO, fa quatre anys).

Conclusió: si està interessat en que el seu fill tengui un mínim de formació musical (no dic ja que s'hi dediqui professionalment) l'haurà d'apuntar a alguna activitat extraescolar; l'escola no li'n garanteix.

Articles diversos sobre aquesta qüestió:

- https://www.diigo.com/profile/pacocarpena/beneficios_educ_musical
- https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=Music%20Making%20as%20a%20Tool%20for
- %20Promoting%20Brain%20Plasticity%20across%20the%20Life%20Span
- http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.668.9241&rep=rep1&type=pdf
- andrea giraldez http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/entrevistas_217.htm
- https://www.youtube.com/watch?v=VvM585rjzrc el cerebro de los músicos. ■

Un cas de problemes de comportament: *DEL PERQUÈ* al com

David Riera Riu i Anna Sala Ferran

Si una àrea de la psicologia infantil està especialment sotmesa a tòpics sobre l'etiologia dels seus problemes, aquesta és la dels trastorns del comportament. *"La culpa la tenen els pares", "el problema el causa el sistema educatiu d'avui dia, molt pitjor que el d'abans"* o *"tot això ho provoca un excés de tecnologia i l'accés indiscriminat a tot tipus d'informació"* són algunes d'aquelles explicacions causa-efecte que, a part de ser empíricament difícils de contrastar, ens aporten poca cosa pel que fa a les formes de resoldre les problemàtiques dins aquesta àrea.

Des del nostre punt de vista, per investigar sobre els problemes de comportament amb un mínim **rigor científic**, haurem de renunciar a la recerca de les causes directes dels esmentats "trastorns". En aquest sentit, convé recordar que, de fet, s'empra el terme *trastorn* i no el de *malaltia,* ja que el primer no inclou el requisit d'una etiologia coneguda. Tot i això, un dels mites de la ciència sosté que per resoldre un problema, n'hem de conèixer la causa. Però fins i tot en un camp com el de les matemàtiques, el *perquè* no és l'objecte d'estudi. Desenvolupant acurats anàlisis, les afirmacions matemàtiques s'entenen millor com a elements interrelacionats dins un sistema, si prescindim d'explicacions sobre l'origen o les causes. En aquesta direcció hem observat que, quan en la nostra tasca clínica atenem una família que ens presenta un problema de comportament, la incògnita sobre les causes d'aquest, mai s'allarga massa si aconseguim quelcom que consideram clau: extreure de la seva pròpia experiència canvis que expliquin el **funcionament del problema** que ens exposen, canvis que, a més de resoldre'l, ajudin a entendre'n el mecanisme i modificar-lo. És a dir, l'objectiu serà la solució del problema i l'explicació de la seva resolució (i no de la seva causa).

COM TREBALLAREM?

En el cas que presentam, una vegada més hem treballat amb els adults implicats (pares i professionals de l'educació) sense la participació directa del nin. Precisament, quan el problema és de comportament i de conflicte amb l'autoritat, pot representar una greu ferida per aquesta, qüestionar-la delegant-la a figures que no l'exerceixen com a "*educadors naturals*" (i que ens perdoni la *Supernanny* per aquesta afirmació de la qual n'estam convençuts).

D'aquesta manera, la metodologia que exposam representa una intervenció **breu**, plantejada des d'un enfocament **estratègic** i **indirecte**, és a dir, sense treballar de forma directa amb el nen en el context del servei d'atenció

psicològica. Novament ressaltam que, en l'aplicació de la intervenció, és perfectament possible ajudar un nen a resoldre el seu problema sense que hagi d'assistir-hi.

També en aquest cas destaquem l'enfoc teòric que subjau en aquestes intervencions com un recull d'aportacions oferides per models **sistèmics** i **constructivistes** de la teràpia psicològica breu. Insistim en que aquests models permeten un abordatge de les problemàtiques que consideram especialment apropiat en la infància. El treball indirecte permet evitar, a més de l'esmentada ferida a l'autoritat dels educadors, un dels causants d'un bon nombre d'*efectes secundaris adversos* dels tractaments psicològics amb nens: els **diagnòstics**.

DESCRIPCIÓ DEL PROBLEMA

Segons les classificacions diagnòstiques de trastorns mentals, el cas que exposarem a continuació s'identifica com un **trastorn negativista/oposicionista desafiant**. Dit això, mirarem de fer una descripció més operativa i funcional amb l'objectiu d'afavorir el plantejament per a la resolució del problema.

Es tracta d'un nin de 9 anys que presenta una tendència a comportar-se de forma rebel amb una sèrie de figures adultes i les normes que aquestes intenten establir. Tant els pares com la tutora escolar, descriuen un seguit d'episodis que darrerament es donen amb una creixent freqüència i intensitat. Els pares ens expliquen com, a casa, des de fa ja uns mesos, tota ordre provinent d'ells, representa el provable desenllaç d'un conflicte greu amb el nen. La negativa a obeir es dóna, bàsicament en **dues modalitats**: no obeir quan hi ha la demanda per part dels pares en fer alguna cosa o no fer-ho quan aquests demanen que aturi un comportament concret. En el primer grup s'hi inclouen comportaments típics dins les rutines dels nins en aquests moments evolutius (fer les tasques escolars, arraconar l'habitació, comportaments relacionats amb els hàbits d'higiene i cura personal, etc.). En el segon grup, habitualment s'identifiquen les activitats lúdiques que han de ser abandonades en un moment determinat (jocs de vídeoconsoles, mirar la televisió, marxar d'un lloc agradable i divertit com el parc, etc.). El problema no representa només la desobediència freqüent en diverses d'aquestes situacions, sinó l'escalada d'enfrontaments que, entre el nen i els pares, s'origina diverses vegades al dia. La situació s'ha agreujat de tal manera que els pares admeten un nivell de sensació d'impotència que, en el cas de la mare i segons l'especialista en psiquiatria que l'atén, ha causat un trastorn d'ansietat que requereix tractament farmacològic.

En el context escolar, els pares ens relaten problemes similars. La desobediència en ambdues modalitats (*"no vull fer"* i *"no vull parar de fer"*) es dóna amb elevada freqüència. Aquí podem afegir-hi la problemàtica d'**interacció social** amb la resta del grup-classe que els pares només ens esmenten però, com veurem en la part d'intervenció amb l'escola, requereix un abordatge específic. El rebuig directe d'un bon nombre de nens i nenes integrants del grup es manifesta sovint amb la negativa a voler compartir activitats amb ell, els continus conflictes per faltes de respecte i actituds molestes cap als demés i les freqüents "denúncies" provinents dels altres nens que la tutora rep. Aquí es desencadenen els respectius "judicis" que no sempre tenen en compte la "presumpció d'innocència" del nen. Fins i tot, ha arribat al punt on diversos pares de la resta del grup-classe han demanat a la direcció del centre, mesures immediates per resoldre el problema o, més ben dit: les conseqüències d'aquest sobre els seus fills.

Un cop completada la descripció del problema i de forma conjunta amb els pares, definim com a objectiu la dissolució d'aquest comportament desafiant fins al punt que permeti evitar la majoria dels conflictes actuals. També

acordam la fita d'adquirir noves formes de comunicació que permetin l'obediència i l'adquisició de rutines que redueixin la necessitat d'emetre tantes ordres, cercant també d'aquesta manera un canvi en l'**estil educatiu** dels pares.

FINS ARA, QUÈ HEM FET PER RESOLDRE EL PROBLEMA I NO HA FUNCIONAT?

Quan els pares ens plantegen aquesta problemàtica, i com sempre feim, però especialment en l'àrea del comportament, passam a fer una anàlisi exhaustiva sobre els intents de resoldre el problema que s'han mirat d'introduir en els diferents contextos on aquest es dóna. Volem saber què han fet les persones adultes que han intervingut amb un afany de resoldre'l.

Entre aquests intents de solució, els pares ens descriuen com, tant ells com la mestra, han intentat respondre a l'actitud del nin amb diverses accions que es poden considerar "de sentit comú", entre elles: ignorar les seves provocacions, reflexionar conjuntament per fer-lo raonar, demanar que aturi el seu comportament, avisar, avisar de càstigs i castigar. Res ha tingut un efecte positiu mínimament perdurable i, per tant, no ha resolt el problema. A més, aquest seguit d'accions ha conduït la situació a un escenari on el nen és protagonista i obté, així, les avantatges secundàries en forma d'"*atencions especials*" cap al seu comportament. Aquesta descripció, per tant, ja ens aclareix quines intervencions no han resolt el problema i aplicades d'una forma repetida, possiblement l'han mantingut i fet empitjorar. És a dir, amb això sabem quines han estat les **solucions intentades** del cas.

ESTRATÈGIES PER RESOLDRE EL PROBLEMA

D'aquesta manera, en la primera entrevista ja tenim feta una descripció del problema, un primer objectiu, una anàlisi de les solucions intentades i ens situem davant la primera presa de decisió quant a maniobres terapèutiques. Com feim habitualment, quan el problema que se'ns exposa afecta també el context escolar i des d'aquest, es demana ajuda i assessorament, oferim als pares l'opció

d'establir un primer contacte amb els professionals de l'educació implicats. En aquest cas, doncs, intervindrem simultàniament amb els mestres i els pares, amb estratègies dissenyades per al bloqueig del problema en cadascun dels dos contextos.

Dit això, tornem al desenllaç de la primera entrevista amb els pares. Necessitam una primera intervenció que ens permeti un canvi positiu inicial, encara que no sigui gaire generalitzat. Basarem aquesta primera intervenció en dues maniobres. En primer lloc, instruïm als pares perquè, en les properes dues setmanes exercitin una nova manera de demanar les coses al nen. Els suggerim que en diverses ocasions mirin d'emprar el següent format: *"m'agradaria que fessis això (o deixassis de fer allò), però com que crec que segurament no seràs capaç, tranquil si no ho aconsegueixes, no passa res"*. Prèviament a aquesta proposta hem analitzat conjuntament amb els pares com la tendència del nen a inclinar-se sempre per l'opció contrària a la que ells demanden va sempre precedida d'una mena de preparació o posició per part d'ells del tipus *"ara et manaré quelcom que has de fer, i jo insistiré molt encara que t'hi oposis"*. Aquest missatge, transmès sovint mitjançant comunicació no verbal, detona una reacció imminent d'oposició per part del nen, que representa el principi de l'escalada simètrica d'enfrontaments amb la figura que l'imposa. Òbviament, la formulació que els proposam bloqueja aquesta posició. Per inconvenients d'aplicació fàcils de deduir, no podrem treballar amb aquesta mateixa estratègia en el context escolar i amb el grup-classe com a espectador.

La segona maniobra que proposam als pares consisteix en l'encàrrec d'observar les pròpies actituds educatives. El ***registre d'ordres*** consisteix en demanar als pares que triïn dos dies de la setmana, representatius en el que a ordres i hàbits per fer complir es refereix, i anotin des del matí fins a la nit totes les ordres donades incloent en dita anotació les vegades que han hagut de repetir, recordar o insistir en cadascuna d'elles. Suggerim que confeccionin una llista individual cadascun dels pares. Els plantejam la tasca d'aquest registre com una mera recollida d'informació sobre "com es dóna" el problema i no anticipam el descobriment que ells faran en l'experiència de la seva aplicació.

CANVIS ASSOLITS EN LA SEGONA SESSIÓ

Dues setmanes després tornam a entrevistar els pares, havent iniciat ja el treball amb els professionals de l'educació que exposarem més endavant. Aprofitam per informar-los d'aquesta coordinació i passam a l'anàlisi de l'evolució del comportament del nen. De l'efecte de les dues maniobres proposades, ens informen com han aconseguit un canvi més

positiu del que esperaven (tot i que no absolut) mitjançant la fórmula *"m'agradaria que fessis això però com que segurament no ets capaç..."*. Ens relaten com, en diverses ocasions, han vist que aquesta sol·licitud ha suposat un autèntic repte per al nen, que ha volgut desafiar la part de *"com que segurament no podràs"* i ha complert l'ordre, ara disfressada de suggerència o proposta .

Pel que fa al registre, la seva confecció sembla haver suposat una descoberta interessant: *"dels quatre registres que hem fet, els darrers són molt més breus tant en ordres donades com en vegades que hem hagut d'insistir"*. Vet aquí l'efecte terapèutic d'un registre que no només pretenia recollir informació. Ha servit perquè els pares s'hagin fet conscients de les vegades que manen i repeteixen ordres i d'aquesta manera han *sentit* que eren excessivament nombroses i espontàniament han començat a autocorregir aquesta tendència. Ara sí, els confessam l'objectiu autèntic de la tècnica perquè entenguin el funcionament del problema de manar excessivament i repetir les ordres. Ells mateixos ens aporten les argumentacions i explicacions del funcionament del problema de *manar massa.* Així els predisposam a l'aplicació de la nostra següent proposta, aquesta de forma més directa, ja que comptam amb un primer canvi que els ha engrescat força pel que fa a l'efecte del tractament i la confiança cap a aquest. Passam doncs a proposar la tècnica del *manar poc per obeir a la primera*. Consisteix en aplicar de forma metòdica quelcom que, com hem dit, ja han començat a fer de forma espontània. Demanam als pares que, durant les properes dues setmanes, triïn cada dia un petit nombre d'ordres que considerin imprescindibles de les quals han anotat al registre. Un cop feta la tria, han d'intentar passar tota la jornada només manant en aquests casos i deixant que el nen actuï sense cap imposició directa en la resta de coses. Aquí també pretenem que els pares descobreixin com, engegada la dinàmica d'un canvi positiu en el seu comportament, el nen, espontàniament, complirà amb diverses de les seves responsabilitats sense requerir tantes ordres per part dels pares.

I ara prestem atenció a la part d'*obeir a la primera* de la consigna. A partir d'aquest moment han de ser estrictes en la següent norma: si manen una cosa, no poden repetir-la una segona vegada, ni òbviament deixar que l'ordre no sigui complida. Si el nin no acata han d'actuar i ho poden fer acompanyant-lo a executar l'ordre, avisant que hi haurà un càstig si no l'obeeix, despistant-lo per fer-lo complir, etc. D'alguna forma, demanam als pares que manin poc però siguin molt estrictes quan ho facin. Ja hem comprovat moltes vegades com aquest canvi suposa una disminució de la tensió en tot el sistema familiar. El fet de ser estricte quan es mana no acaba representant un problema de sobreexigència perquè es mana poc i la predisposició a l'obediència és major que si el nen ha estat rebent ordres (i desobeint-les) durant tota la jornada. Amb la manera antiga d'obeir, a més, el nen es troba amb la paradoxa de que quan més vegades se li repeteix l'ordre més difícil és obeir-la, pel simple fet de que quan l'acata després de diverses repeticions ha de contradir la posició que ha anat afiançant en els anteriors intents. L'obediència en aquest sentit pot ser fins i tot considerada un hàbit i no és difícil imaginar actituds parentals on hi ha una clara tendència a repetir ordres sense esperar una resposta per part dels fills, cosa que habitua al nen a no obeir a la primera. Aquest fet s'exemplifica clarament en l'acudit de l'adolescent que diu: *"la meva mare sempre m'ha de repetir moltes vegades que baixi a sopar. Jo ho faig quan l'he sentit replicar-ho cinc o sis cops. De fet, un dia vaig baixar a la primera i el sopar ni tan sols estava fet."*

INTERVENCIÓ DINS EL CONTEXT ESCOLAR

Com hem dit, entre la primera i la segona sessió vam iniciar el treball d'assessorament als professionals de l'educació que treballaven amb el nen. En aquesta primera entrevista amb l'equip educatiu, comprovam com hi ha peculiaritats de l'entorn escolar en la definició del problema. Sovint, una preocupació dels pares cap a la rebel·lia i mal comportament del nen és ampliada des del punt de vista de l'escola a un problema de relació social, que pren en aquest context un caire prioritari. En aquest cas, fins i tot els mestres, ens descriuen el problema donant molt més èmfasi als aspectes socials que al comportament negativista. Així doncs, després d'una nova anàlisi dels **intents de solució** portats a terme, veiem com des de l'escola han mirat de reconciliar-lo amb els demés, agrupar-lo en diferents formats i grups, apartar-lo per evitar els conflictes i sovint jutjar el seu comportament com a no respectuós i poc empàtic amb els altres. Aquesta situació ha portat el nen a una contínua justificació dels seus actes, negant sempre qualsevol responsabilitat i amb freqüents acusacions als companys. Gradualment ha assolit el paper d'*"enemic de tothom"*, mestres i companys de classe i tothom espera d'ell reaccions i enfrontaments cada cop pitjors.

Decidim, per tant, proposar dues maniobres per a la intervenció. En primer lloc, l'estratègia d'***observador del comportament del grup***. El tutor li explicarà al nen que darrerament està analitzant els problemes de comportament dels nens de la classe per mirar de fer alguna cosa i intentar promoure'n la seva resolució. Amb aquest pretext, demanarà al nen que l'ajudi a observar com es donen aquests problemes en la resta del grup fent una tasca d'investigació en què proporcionarà petits informes orals al mestre al final de cada jornada escolar. Li demanarà precisament a ell, perquè *"sé que tu has tingut conflictes, tot i que ara ja has millorat força, (encara que no sigui així) i això ens ajudarà a poder-los observar amb més detall, millor, des de la perspectiva de l'alumne, etc."*. La informació pot ser anònima pel que fa a qui ha tingut el conflicte, però ha de ser molt detallada en com s'ha actuat, com s'han sentit les persones que l'han tingut, com ho han resolt, com ho hauria fet ell, etc. És clau evitar jutjar i, sobre tot, fer paral·lelismes entre les actituds observades i el seu comportament habitual. La lògica d'aquesta estratègia parteix de dos supòsits, en primer lloc: la dificultat afegida que representa a l'hora d'iniciar conflictes, el fet de ser nomenat l'observador d'aquests. En segon lloc, la relació complementària de col·laboració mestre-alumne per a aquest objectiu, també dificulta la simetria dels enfrontaments entre ambdós. D'alguna manera "*ara el nostre enemic són els conflictes de la classe i tu i jo (alumne i mestre) l'hem de combatre*". Si l'enemic són els conflictes, els enfrontaments nen-mestre ja no són la primera preocupació i si desviam l'atenció cap al comportament del grup, tindrem també més possibilitats de començar a desfer el conflicte entre ambdós.

A continuació, i després de comprovar com els enfrontaments que el nen té sovintegen no només amb els adults sinó també amb els mateixos companys, demanam als mestres l'aplicació d'una segona maniobra terapèutica: ***el regal ocult***. Com a solucions intentades, veim com el mecanisme habitual d'aquests enfrontaments continuats acostuma a basar-se en una comunicació mútua, molt carregada de missatges de rebuig i desafiament, tant de llenguatge verbal com no verbal. En aquest punt, qualsevol petit malentès és suficient per detonar un gran conflicte. Ambdós intercalen constantment posicions defensives i d'atac. La tècnica per bloquejar aquesta escalada d'enfrontaments consisteix en que el mestre parli amb un dels dos alumnes confrontats i li entregui un petit obsequi que li presentarà com a un regal provinent de l'altre nen/a. Pot dir-li *"en Joan m'ha donat aquest obsequi per a tu. Tenia moltes ganes de fer-te un regal però com que s'avergonyeix m'ha demanat que te'l doni jo. De fet, si vas a agrair-li, segurament negarà que te l'hagi fet ell, no ho voldrà reconèixer, ja ho veuràs..."* D'aquesta manera tenim la certesa de que si l'alumne que rep l'obsequi vol comprovar el petit engany, la resposta que obtindrà confirmarà que no ho és (no ho reconeixerà, com ha advertit el mestre). En aquest punt, l'alumne que rep l'obsequi tindrà una situació d'incertesa en la relació amb l'altre nen, que dificultarà els atacs i fins i tot l'actitud defensiva. Per ell serà considerablement més difícil agredir o atacar algú que l'ha obsequiat. Aquesta maniobra representa per tant, una primer pas per desfer un conflicte entre iguals.

Després d'unes setmanes, els mestres ens relaten els efectes positius d'aquestes dues maniobres. De la tasca d'*observar el comportament del grup*, han vist com el nen inicialment va entregar autèntiques perles en forma d'informe. Més endavant, va començar a avorrir la tasca. Els mestres no tenen cap dubte que hi ha hagut un canvi en la seva percepció dels conflictes i relaten un canvi positiu en el seu comportament. Els seus enfrontaments amb la resta han disminuït de forma considerable i, quan encara es donen, ho fan amb una intensitat més lleu que fa unes setmanes.

Pel que fa a la tècnica del *regal ocult*, l'han aplicada en les dues direccions, és a dir, regals cap a nens del grup provinents del nen pel qual ens consulten i regals d'aquest provinents de diferents nens del grup (amb els que té més enfrontaments). Han comprovat també com el fet de rebre el regal dels altres l'ha deixat confús, en una situació incòmoda i lògicament gens favorable per a l'assetjament de qui li envia obsequis. Per altra banda també, altres nens s'han sorprès pel seu *ocult* obsequi i han començat a tenir una actitud de menor rebuig cap a la seva intervenció dins el grup.

Tot això ha permès una *reconstrucció* de la dinàmica de la classe on ara és possible establir unes normes sense una contínua lluita amb el nen. Els mestres ens descriuen la situació que ha comportat el canvi com *"un context on ara es pot treballar amb el grup"*.

CONSOLIDACIÓ DEL CANVIS

En la tercera sessió amb els pares, veim com les coses han anat força bé amb la consigna de *manar poc per obeir a la primera.* Ens descriuen l'actitud del nen com a *"més relaxada"* i, tret d'algun episodi al principi de la seva aplicació, estan molt satisfets amb el nivell d'obediència de les ordres que han assolit (tant en la forma *has de fer* com en la de *has de parar de fer*). Ara recolzarem la nostra intervenció en la tècnica del ***com empitjorar***, *demanant* als pares que una vegada al dia es preguntin què haurien de fer per tornar a l'estat anterior en el comportament del nen. D'aquesta manera els conduïm a un recordatori constant de les solucions antigues que van mantenir i empitjorar el problema i que ara, per consolidar el canvi, han de ser evitades.

Com sempre en aquests tipus d'intervencions, les darreres sessions van dirigides al seguiment i l'explicació completa i detallada de les maniobres utilitzades, amb l'objectiu que els pares en coneguin a fons el mecanisme i d'aquesta manera, també, entenguin l'engranatge que mantenia el problema. Des dels enfocaments de la teràpia breu se sosté que els problemes s'expliquen a través de les seves solucions i que la pròpia intervenció és sempre la millor forma de conèixer-los. Mitjançant la intervenció en el problema de comportament del seu fill, veim com aquests pares que ara saben més sobre *com* funciona el problema, ja no es demanen *per què* es dóna i aquest pas del *perquè* al *com* és possiblement el que millor caracteritza un bon resultat terapèutic. ■

Cap a on va la 'NOVA' innovació educativa

Rosa Cañadell*

L'autora es pregunta si el programa Escola Nova XXI suposa una nova onada innovadora o simplement ens trobam davant l'intent d'introduir els principis més neoliberals a l'educació.

La innovació educativa està de moda i això és una bona notícia. De fet, la innovació dins els centres educatius no s'ha aturat mai: millor o pitjor, en la bona línia o en l'equivocada, a les aules, sempre s'acaba innovant. Entre altres coses, perquè constantment hi ha canvis: el perfil de l'alumnat, l'equip directiu, les normatives, les noves tecnologies, els nous problemes, etcètera. Per tant, sempre s'ha d'adaptar la tasca educativa a la realitat que hi ha a l'aula, al centre i a la societat.

El debat, ara, ha sortit de l'aula i comença a aparèixer als mitjans de comunicació, a les xerrades i les jornades, a la formació. Hi ha un munt de propostes: escoles lliures, educació viva, educació emocional, escoles Waldorf, treball per projectes, gammificació, classe invertida, educació maker, programa Magnet, Design for Change,... i un programa que sembla aglutinar diferents propostes al voltant del que han anomenat Escola Nova 21. Un programa patrocinat per la Fundació Bofill, La Caixa, la Universitat Oberta de Catalunya i el Centre UNESCO de Catalunya.

Aquest programa ja aplega vint-i-sis centres públics i privats considerats avançats i es proposa estendre la innovació a tot el país. De moment, gairebé cinc-cents centres de primària i secundària han sol·licitat formar part del programa, inicialment previst per a dos-cents. Sembla que tothom vol innovar o tothom vol que li posin el segell d'escola avançada.

Realment, estam davant d'una nova onada innovadora o estam assistint a la introducció dels principis més neoliberals a l'educació sota el paraigües de la innovació?

Alguns articles han comparat l'actual embranzida d'innovació educativa amb les que hi va haver en temps de la República i, més endavant, en plena transició. No dubto del bon treball que es fa a molts dels nostres centres educatius ni de la importància de la innovació, però hem d'anar amb compte amb com la feim i els perills que pot comportar.

ELS PRESSUPOSTOS

No deixa de ser curiós que, en un moment en què la despesa destinada a educació ha disminuït de manera exponencial fins a situar-nos a la cua de tota la Unió Europea, en què s'ha augmentat el nombre d'alumnes per aula, s'ha disminuït el professorat, s'han augmentat les hores lectives i s'han congelat els sous, emergeixi la necessitat imperiosa d'innovar. **No devem estar promocionant que no cal invertir més, sinó canviar les metodologies per millorar**

l'educació? No estam rentant la cara a un Departament que inverteix en educació menys de la meitat que la mitjana europea?

La qüestió és que moltes de les noves metodologies que promociona el programa Escola Nova 21 no són tan noves. Ja s'havien duit a terme a molts centres i s'han deixat de fer, entre altres raons, perquè les condicions no ho permetien: el gran nombre d'alumnes a l'aula feia molt difícil un treball cooperatiu i individualitzat, els espaïs no eren els apropiats per a algunes d'aquestes pràctiques, la normativa feia difícil canviar molts paràmetres, les avaluacions externes no acabaven de quallar amb aquests principis. Com es poden discutir quines metodologies van millor per a l'alumnat si el professorat no té temps ni espais per trobar-se i coordinar-se? Com pot aprendre noves tècniques pedagògiques, el professorat, si s'han retallat 21,6 milions d'euros dels diners destinats a la formació permanent dels docents?

L'ESCOLA PÚBLICA I LA PRIVADA

Les innovacions educatives, tant a l'època de la República com durant la Transició (Declaració de l'Escola d'Estiu Rosa Sensat de 1976), estaven intrínsecament lligades a la defensa de l'escola pública, laica, plural i democràtica, amb una preocupació especial per arribar a les classes populars i pal·liar les desigualtats. En les etapes anteriors, la innovació anava molt lligada no només a la metodologia, sinó també a les qüestions socials i a l'objectiu de "formar ciutadans i ciutadanes lliures, crítiques i capaces de transformar la societat".

No queda clar que els objectius de la nova innovació també siguin aquests. Per començar, entre els centres escollits com a avançats, n'hi ha de públics, però també de privats concertats, fet que obvia la segregació social que implica la doble xarxa o la concentració d'un sol tipus d'alumnat en alguns centres educatius i, d'aquesta manera, avala la privatització. Tampoc no sembla que es pugui promocionar una escola laica, plural i democràtica en centres que són religiosos, seleccionen l'alumnat i no es gestionen democràticament.

LES EMPRESES PRIVADES

Les innovacions educatives sempre havien partit dels mestres i el professorat, des de les primeres Converses Pedagògiques dels anys 30 fins a les Escoles d'estiu de Rosa Sensat. Ara, en canvi, sembla que són organitzacions privades les que decideixen i promocionen la innovació i tot plegat sense que el Departament d'Ensenyament, màxima autoritat en l'educació d'aquest país, hi digui gran cosa. Així, no estam promocionant que siguin aquestes entitats les que marquin l'agenda de l'educació i s'encarreguin de la formació del professorat? No és privatització això?

Les empreses i els bancs tenen uns interessos molt concrets i no són precisament un model de comportament ètic i solidari. Què fa Telefónica oferint formació al professorat? Què fa La Caixa subvencionant la innovació? Es tracta que els centres educatius aprofitin la generositat dels bancs i les empreses o que els bancs i les empreses aprofitin les escoles i els instituts per vendre els seus productes (mòbils, ordinadors, tauletes) i els seus valors (individualisme, competitivitat, submissió)?

LA CLASSIFICACIÓ DE CENTRES I LA DESIGUALTAT

Quan feim públic el nom d'aquelles escoles que es consideren innovadores i avançades, quin missatge donam sobre la resta. Són... retardades? Antiquades? Això és una

manera molt subtil de crear una competitivitat entre els centres que és totalment contradictòria amb l'esperit del treball en xarxa o l'aprenentatge entre iguals que precisament defensa aquest projecte.

Etiquetant els centres educatius en diferents categories s'esmicola la xarxa pública i se sotmet l'educació a les lleis del mercat. Diferenciar els centres perquè els pares i les mares puguin escollir el projecte que més els agrada és contrari a oferir igualtat d'oportunitats a tot l'alumnat. Tothom sap que, en una societat tan desigual com la nostra, no totes les famílies tenen la formació ni el temps ni la informació per poder escollir en igualtat de condicions.

LA GESTIÓ VERTICAL

Les noves innovacions, ens diuen, necessiten d'un lideratge fort i d'un projecte de centre propi. Això no vol dir donar suport a la gestió vertical, en què les direccions tenen el poder d'implantar projectes de centre i d'escollir el professorat que creguin convenient? On queda la democràcia i la participació? On queda la diversitat, si tots els centres han d'innovar tal com ho fan aquests vint-i-sis centres? On queda la diversitat pedagògica i la iniciativa dels docents? On queden els criteris objectius de selecció de professorat? Per què, per innovar, és necessari implantar una gestió dels centres públics com la dels centres privats? Caldria recordar que el període en què més es va innovar a Catalunya, després de la Dictadura, va ser precisament el període en què es va abolir el cos de directors i es va democratitzar la gestió.

EL TIPUS D'INNOVACIÓ

Qui ha decidit quins són aquests vint-i-sis centres avançats? La Fundació Bofill? La Caixa? El Departament? Una comissió...? Amb quins criteris han decidit que són aquests i no uns altres. Hi ha hagut algun tipus de concurs públic?

A partir de quina avaluació, quina evidència o quins estudis s'ha decidit que el que fan aquestes escoles és el millor? No dubto gens que es fan coses molt interessants, de fet, en conec algunes, però amb això no n'hi ha prou per decidir que, ara, per ser una bona escola o institut, s'ha de treballar d'acord amb els principis d'aquests centres. Caldria haver fet algun estudi o alguna avaluació per poder afirmar que la seva metodologia, els seus principis i la seva organització escolar són les millors. I també tenir clar amb quina finalitat: per disminuir el fracàs escolar? Perquè els nois i noies siguin més feliços? Per treure més bona nota als rànquings PISA? Per fer joves més crítics? Més savis? Més competitius?

En definitiva, cal innovar, sí, però cal fer-ho amb recursos, amb democràcia, sense privatitzacions, sense bancs ni empreses, a tots els centres i a poc a poc, contrastant allò que funciona i allò que no funciona, amb formació, amb la participació del professorat i sense imposicions.

Malgrat tot, aquest rebombori pot portar a una bona reflexió sobre quin model educatiu ens cal per donar resposta no només a allò que demana l'OCDE, les empreses i els bancs, sinó a les necessitats de l'alumnat que haurà d'enfrontar-se a una societat cada cop més desigual i més injusta. Cal que avancem cap a un model educatiu que, a més de noves metodologies, aposti per la igualtat social, per la justícia i per oferir una educació que serveixi per entendre la realitat i doni eines per millorar-la. Cal disminuir i abolir les diferències educatives i desterrar la competitivitat entre els centres. Cal que desapareguin els centres privats finançats amb fons públics. Cal una inversió en educació a l'alçada de la UE i unes condicions de treball del professorat que facin possible aquestes i moltes altres innovacions.

* Rosa Cañadell és psicòloga i professora. Exportaveu del sindicat USTEC-STEs i membre de la Comissió Promotora #ILPeducacio

ELS JOCS DE CARTES: MÀGIA I MATEMÀTIQUES

Francesc Xavier Alomar Novila,
mestre de primària

"La magia no tiene trucos, por la razón de que todos sabemos que sí que los tiene." (Juan Tamariz)

A un altre article (PISSARRA 147) vaig escriure sobre l'ús de la màgia a l'aula de manera genèrica. Amb el present vull concretar sobre dos aspectes de la màgia: la **cartomàgia** i la **matemàgia**, ambdós conceptes íntimament relacionats. Per una banda, la primera fa referència a la utilització dels jocs de cartes per a dur a terme els trucs, que és un dels aspectes més atractius i coneguts de la màgia; i la segona es relaciona amb l'aplicació de principis matemàtics al desenvolupament de determinats jocs. Si juntam els dos conceptes podrem treballar a la nostra aula d'una manera diferent, motivadora i engrescadora, i presentar els números i operacions d'una manera divertida.

Enfront dels jocs de màgia on es necessita una certa habilitat amb la manipulació dels materials (aparició de monedes, canvi de colors de mocadors, etc.) hi ha una altra manera de fer màgia que té la seva base en procediments automàtics que parteixen de principis matemàtics; n'hi ha de molts simples i altres de gran complexitat. Són molts els autors que han treballat sobre aquest aspecte: mags com Dai Vernon (que curiosament era conegut com "el professor"), o el gran Juan Tamariz han treballat amb les cartes i l'aplicació de principis matemàtics. De la mateixa manera ens trobam amb docents que han treballat amb l'aplicació al món de l'educació de rutines màgiques basades en els números, com poden ser Pedro Alegría, Fernando Blasco o Miquel Capó entre d'altres.

Principis matemàtics com el principi de Jordan, el principi de simetria, el principi de Hummer, principi del nou, principi dels nombres primers, els codis binaris, entre d'altres, són la base de moltes manipulacions que permeten dur a terme determinades accions que fonamenten gran quantitat de jocs de màgia.

La cartomàgia es pot realitzar amb molt poc material -basta un joc de cartes-, sense escenari ni taula i en qualsevol moment; així mateix és una de les disciplines de la màgia que fa que la manipulació amb les mans desenvolupi de manera clara la psicomotricitat fina. Encara que hi ha infinitat de tipus de baralles: l'espanyola (ors, bastos, copes i espases), l'alemanya (cors, aglans, campanes i fulles), etc. En aquest article ens centrarem amb l'ús de la baralla francesa (les cartes co-

L'extensió de cartes superior mostra l'ordenació **"Stebbins"**, en contraposició a l'extensió inferior on l'ordre de les cartes és aleatori.

negudes com a "cartes de poker"), el motiu és la possibilitat d'utilitzar el color a més dels pals. Les seves 52 cartes estan repartides en quatre pals, dos negres (piques i trèvols) i dos vermells (diamants i cors). Cada pal té 13 cartes: un as (A), una jota (J), una reina o dama (Q), un rei (K) i nou cartes rotulades amb els números del 2 al 10. La jota, la dama i el rei són les cartes conegudes com a figures. El joc es complementa amb 2 cartes independents conegudes com a "jòquers" o comodins.

Per presentar el joc de cartes als infants podem partir d'una curiositat d'aquest tipus de cartes, ho podem presentar com un calendari:

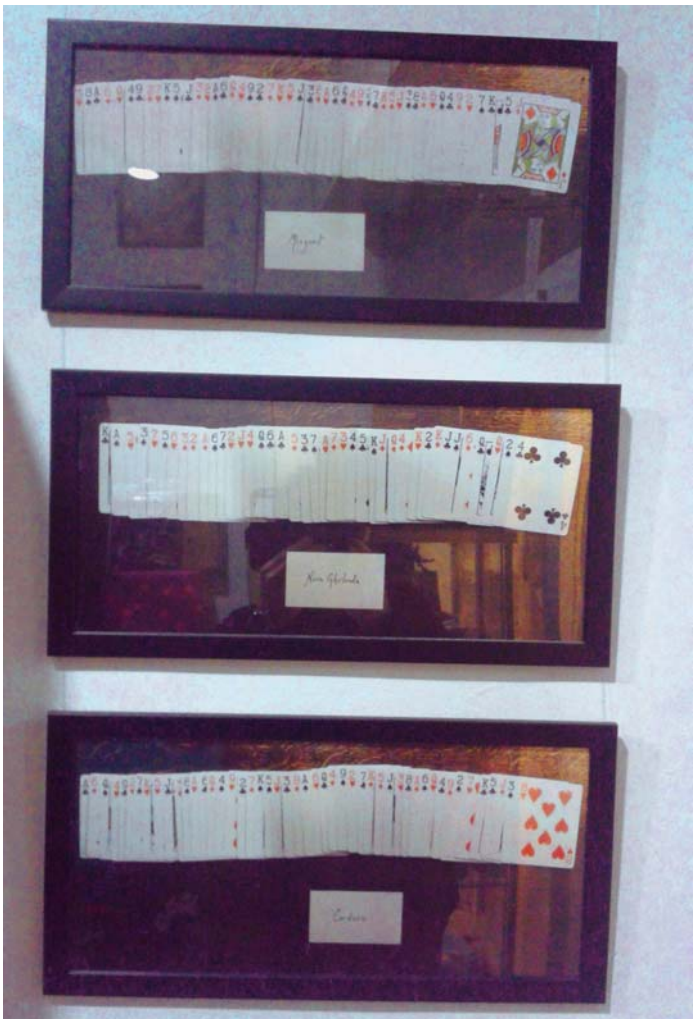
- Les 52 cartes simbolitzen les 52 setmanes que té l'any.
- Els 4 pals són les 4 estacions de l'any.
- Hi ha 12 figures en total que són els 12 mesos de l'any.
- La suma de tots els índex de la baralla de l'As al Rei (91 punts per 4 pals) és de 364 que amb el jòquer sumen 365, que són els dies de l'any, i un segon jòquer que sumarà 366 per anys bixests
- Cada pal té 13 cartes que simbolitzen els 13 cicles lunars.

Aquestes curiositats, a més d'ajudar-nos a presentar les cartes, també ens permetran construir una història que permetran la memorització de la baralla.

Una vegada que les cartes són familiars entre els infants podrem reforçar els aprenentatges matemàtics amb activitats manipulatives i lúdiques basades en jocs, i incidir molt en els continguts procedimentals i actitudinals. Aspectes aritmètics, d'ordenació, divisibilitat i molts d'altres que poden ser aprofitats a l'aula per animar l'alumnat a investigar el que no es veu del truc (el que podríem anomenar "currículum ocult" de la producció màgica). Les propietats matemàtiques confereixen a aquests jocs de cartes un automatisme que fa que el nostre alumnat els pugui utilitzar encara que, a vegades, les seves destreses manuals no siguin massa bones. I a la vegada, per tal que el resultat sigui el desitjat, necessiten d'una execució sistemàtica seguint les regles; per tant, podem inculcar una certa disciplina d'execució. Una vegada que tinguem dominada la tècnica, podrem dissenyar la presentació del joc per dur a terme la producció màgica amb la conseqüent sorpresa dels nostres espectadors.

Amb les cartes podem treballar conceptes i procediments propis de les matemàtiques:

- Reconèixer la representació dels números.
- Treballar amb els números parells i senars.
- Recollir dades.
- Treballar la classificació, i establir un ordre jeràrquic.
- Treballar la seriació d'elements.
- Fomentar el càlcul mental. Cercar estratègies de càlcul mental.
- Iniciar i desenvolupar estratègies resolutives: plantejaments, deduccions, induccions...
- Treballar operacions: suma, restes...
- Treballar conceptes: múltiples i divisors, fraccions...
- Treballar les magnituds: tamanys, etc.
- Treballar els colors.



Ordenacions de cartes n'hi ha moltes i variades, normalment aquesta rep el nom del mag que la va dissenyar. A la fotografia detall de diferents ordenacions (tenda de màgia "Enzo màgia" a Palma).

Una de les tècniques que ens permetrà dur a terme moltes activitats matemàtiques i amb les quals podrem desenvolupar trucs de màgia són les **baralles ordenades** de manera parcial o total. Una ordenació parcial és un grup de cartes ordenades d'una manera específica i amb una finalitat concreta normalment col·locant aquestes cartes a la part superior (en "top") o a la part inferior (en "bottom"). L'ordenació completa consisteix en el muntatge o ordenació de les 52 cartes de la baralla d'una determinada manera.

Hi ha molts tipus d'ordenació, tal volta la més bàsica i que ens pot servir com a exercici de numeració és d'AS (A) a REI (K); és tal volta la més simple i lògica i a partir d'aquesta podem complicar l'ordenació aplicant operacions matemàtiques com pot ser una suma o bé utilitzar una alternança de pals.

Les baralles amb ordenacions aritmètiques permeten mitjançant l'aplicació d'una senzilla formula conèixer quina posició ocupa una carta determinada a la baralla gràcies al seu número. Són de fàcil aprenentatge i obligaran els infants a realitzar càlculs mentals que

Diferents tipus de jocs de cartes: una baralla de pòquer "jumbo", una baralla clàssica, una minibaralla de pòker i un joc de cartes espanyoles.

hauran de practicar per poder executar els jocs amb rapidesa.

Vegem algunes tècniques màgiques que es fonamenten en principis matemàtics:

UN FORÇATGE DE CARTA I LA SEVA EXPLICACIÓ MATEMÀTICA

Molts trucs de màgia es basen en que l'espectador tria una carta a l'atzar de dins la baralla. Una manera de controlar la carta és que el mag la "forci", és a dir que indueixi a triar una determinada carta a l'espectador. Les maneres de fer aquest forçatge són moltes i la màgia precisament és que aquesta intencionalitat del mag passi desapercebuda per l'espectador. Un forçatge "matemàtic" i, per tant, automàtic és el següent, podríem titular-lo **" Pensa un número ni molt petit ni molt gran"**. El docent tindrà dins un sobre una predicció d'una carta que prèviament depositarà sobre la taula o donarà a un dels infants que la guardi i proposarà al grup classe que és un gran mag que pot endevinar coses. Sol·licita a un infant que digui en veu alta, o millor que pensi, un número ni massa gran, ni massa petit (entre 10 i 20). Ara l'infant va contant cartes de sobre de la pila i va fent un altre caramull fins que arribi al número de cartes pensat. Ara li deim que sumi les dues xifres del número pensat i torni comptar cartes del caramull que ha resultat de comptar les cartes d'abans sempre de damunt. En arribar al número pensat, la carta serà la predicció. **EL SECRET**: la carta que volem forçar, és a dir, la carta sobre la qual farem la predicció ha d'estar situada en el número 10 del joc de cartes inicial. D'aquí es pot deduir que serà necessari una preparació prèvia de la baralla de cartes. **L'EXPLICACIÓ**: Quan l'infant pensa el número n, pensa amb n=10+m on m és 0<m<10. Llavors quan fa el primer caramull de n cartes damunt la taula, s'inverteix l'ordre, de manera que la primera carta passa a ser la número n, la segona passa a ser n-1 y, en general, la carta k passa a ser n+1-k. La carta número 10 passa a ser la número n+1-10=n-9=10+m-9=1+m; és a dir justament la suma de les xifres del número n. El truc funciona, sempre i quan l'infant triï un número entre el 10 i 20, del número 11 al 19, inclús funcionaria si triàs el 10.

UNA ORDENACIÓ MATEMÀTICA DE LA BARALLA DE CARTES

Una de les ordenacions de cartes més conegudes és l'anomenat sistema Stebbins. És un sistema molt simple d'ús i maneig. **LA PREPARACIÓ**: Es tracta d'una progressió aritmètica amb alternança de colors i pals. Per fer l'ordenació Stebbins farem la següent seqüència de cartes:

1T, 4C, 7P, 10D, 13T, 3C, 6P, 9D, 12T, 2C, 5P, 8D, 11T

1C, 4P, 7D, 10T, 13C, 3P, 6D, 9T, 12C, 2P, 5D, 8T, 11C

1P, 4D, 7T, 10C, 13P, 3D, 6T, 9C, 12P, 2D, 5T, 8C, 11P

1D, 4T, 7C, 10P, 13D, 3T, 6C, 9P, 12D, 2T, 5C, 8P, 11D

(Hi ha una alternança de pals **T**: trèbol, **C**: cor, **P**: piques, **D**: diamant i una ordenació numèrica consistent en sumar 3 a la carta anterior)

L'EFECTE: Amb aquesta seqüència sempre podem saber quina carta va abans o després d'una carta escollida. **EL SECRET**: Mitjançant l'aplicació d'una fórmula matemàtica (sumar 3) i la seriació de pals (TreCoPiDi, regla mnemotècnica per recordar l'ordre dels pals) podem tallar el caramull per on volguem, basta amb mirar una carta per saber quina és la següent. Evidentment es necessitarà un cert entrenament mental. A més la tècnica té un avantatge, i és que l'ordenació no es romp malgrat es talli la baralla, així que permet la mescla de les cartes amb la tècnica coneguda com a "mescla per talls".

Aquest article només vol ser una pinzellada de l'aplicació de la cartomàgia a les matemàtiques per motivar aprenentatges o reforçar continguts, els exemples i continguts fan referència a primària encara que podem trobar activitats per a tots els nivells educatius. Per saber més podem trobar llibres com: "El país de las mates", "100 problemas de ingenio" o "Atrévete con las mates" de Miquel Capó Dolz; "Matemáticas por principios" de Pedro Alegría; "Cartomagia fundamental" de Vicente Canuto; "¿Odias las matemáticas?" de A. Vallejo Nágera entre d'altres.

"Si un paquet de cartes classificades en vermelles i negres -alternades una a una- es talla en dos paquets, amb una carta negra en la cara d'un dels paquets i una carta vermella en la cara de l'altre paquet, i es mescla a l'americana cada parell de cartes consecutives del joc així mesclat estarà format d'una carta vermella i una negra".

1r principi de Gilbreath. Norman Gilbreath (matemàtic i mag) ■

ÀNGEL GUIMERÀ i la seva producció literària

Carles Cabrera,
doctor en filologia catalana

Àngel Guimerà i Jorge és un illenc en el sentit que va néixer a unes Illes que no són les nostres, sinó les Canàries. Concretament, ho va fer a Santa Cruz de Tenerife l'any 1845, fill de mare canària i pare català. A la seva partida de baptisme, tanmateix, no hi consta ni el cognom del seu pare ni tampoc el de sa mare, perquè no eren casats. Quan ja tenia quatre anys, Margarita Jorge, la mare del dramaturg, el va reconèixer com a fill. Passaren quatre anys més. La família Guimerà es traslladà al poble patern del Vendrell, i fou llavors que Agustí Guimerà es declarà davant notari com a pare legítim de Guimerà. Quatre mesos més tard, contragueren matrimoni. Aquest fet biogràfic degué marcar profundament el nostre escriptor perquè, com veurem, el farà present en les seves obres més celebrades, en què apareixen personatges orfes com Maria Rosa, Marta i Àgata de *Maria Rosa*, *Terra baixa* i *La filla del mar* respectivament, la seva famosa trilogia dramàtica. L'altre element de xoc serà el seu transplantament de les Canàries al Principat essent infant, que també reflecteix en obres com ara *Mar i cel*.

Durant aquests anys de joventut, també arribà el seu primer i únic amor conegut. Pel que sembla, les famílies de tots dos enamorats s'oposaren a la relació, la qual cosa menarà el nostre escriptor a un estat de tristor i decepció bastant intensos. Fou llavors que, tant per la salut de son pare com per allunyar-lo d'ella, la família es traslladà a viure a Barcelona. Guimerà i la seva enamorada es prometeren en secret, però resolgueren no fer res fins que els pares de tots dos haguessin traspassat. Però a trenta anys, Maria Rubió contreia matrimoni amb un comerciant del seu poble. Aquesta notícia copejaria de ple Guimerà, que mai aconseguiria oblidar-la i quedaria fadrí de per vida. Un cop Rubió restà vídua, els dos antics promesos reconsideraren la idea de casar-se, però decidiren deixar-ho córrer.

Guimerà començà la seva vida literària en castellà, amb la seva primera composició publicada, però ben aviat es féu conèixer pels articles catalans apareguts a *La Jove Catalunya*. Optava així per la llengua catalana, opció que mantindria molt ferma al llarg de la seva existència. El 1871 fou un dels fundadors del setmanari *La Renaixença*, d'orientació autonomista i federal i de la qual, posteriorment, un cop convertit en diari, n'esdevingué el director. Bo i compaginant-ho amb aquesta tasca, Guimerà desplega tota una activitat poètica que el duu a ser premiat amb un accèssit als Jocs Florals de 1875 amb

Guimerà, dibuixat per Ramon Casas

el seu poema *Indíbil i Mandoni*; dos anys després, obté els tres premis ordinaris del certamen (la flor natural, la viola i l'englantina) i esdevé, en conseqüència, Mestre en Gai Saber. A partir d'aquí va renunciar a participar en cap altre concurs, tot i que continuà escrivint poesia, perquè centrà els seus esforços a escriure dramatúrgia. Malgrat tot, la seva obra poètica el situa com un dels grans poetes de la literatura catalana del vuitcents juntament amb Verdaguer i Costa i Llobera. Efectivament, el 1879 debutava amb *Gal·la Placídia,* tot iniciant una prolífica carrera teatral que el convertiria en el millor dramaturg teatral català del segle XIX i un dels més excelsos de tota la literatura catalana.

Durant la dècada dels noranta començà a fer la seva contribució en tasques polítiques. Va participar al Primer Congrés Catalanista organitzat per Valentí Almirall. Catalanista i conservador, el seu enorme prestigi el va fer figurar a primera fila del moviment polític nacionalista fins esdevenir un dels oradors més notoris del país: fou un dels portadors, amb Verdaguer i Oller entre d'altres, del *Memorial de Greuges* a Alfons XII, que s'havia gestat des del Centre Català fundat per Almirall. Guimerà a més en féu la crònica per a *La Renaixença*. Fou també president de l'Ateneu Barcelonès i la Unió Catalanista. Entrà, igualment, com a membre numerari de l'Institut d'Estudis Catalans, malgrat ser refractari a la reforma gramatical que s'havia dut a terme fins al punt que el 1923, en publicar-se la novel·leta *Rosa de Lima*, exigí que es publicàs amb ortografia pre-fabriana.

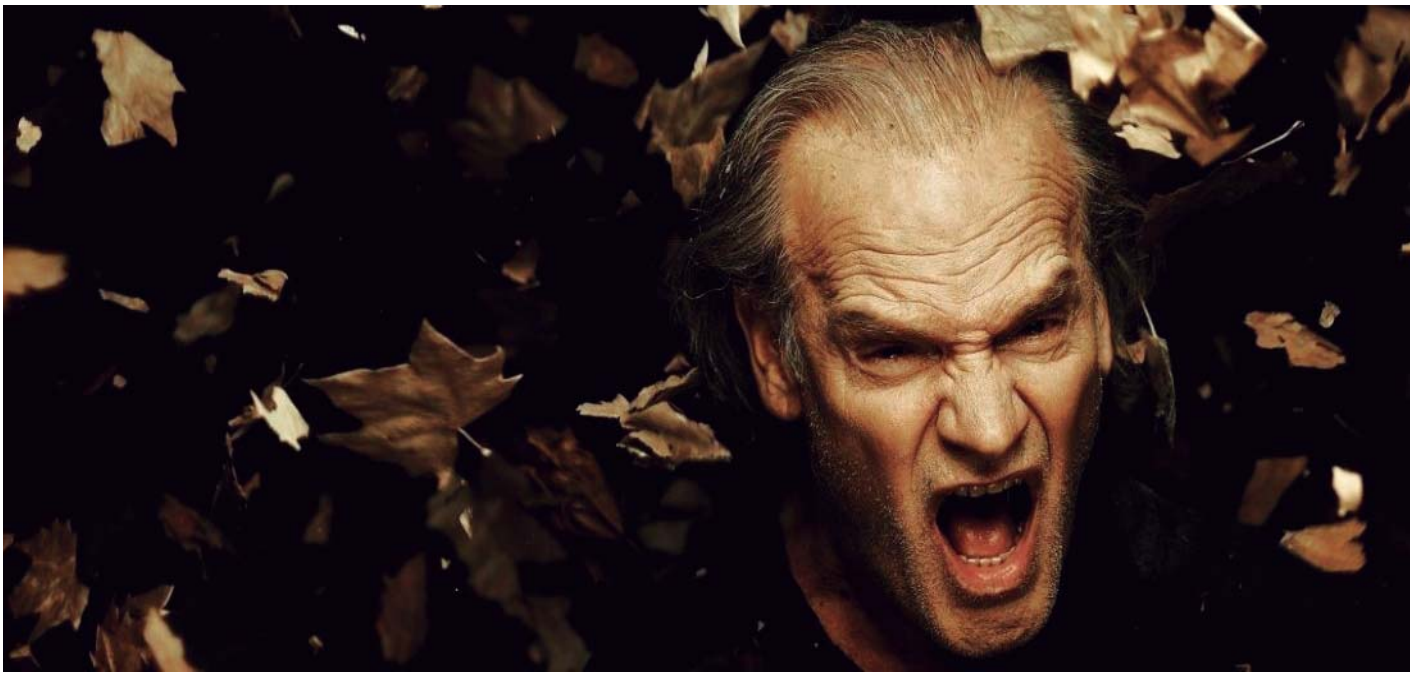
LA POESIA

Una de les característiques de la producció poètica guimeraniana és la combinació que s'hi produeix entre el to èpic i el lirisme més íntim. És cert que, en algunes composicions, un d'aquests dos aspectes eclipsa l'altre, però que en la majoria l'interès l'aporta precisament la combinació d'aquests dos vessants. Això ja ho havia advertit Josep Yxart al pròleg del volum *Poesies* (1887) de Guimerà, que en situava el vers en els corrents romàntics tal com Victor Hugo els havia descrit. El tret més característic, tanmateix, és el seu caràcter narratiu i argumental; és a dir, es tracta d'una poesia que explica fets, que fuig de l'abstracció, cosa que, d'altra banda, no és exclusiva de Guimerà. En efecte, la poesia catalana de la segona meitat del segle XIX i de les primeres dècades del segle passat es caracteritza justament per aquest caràcter narratiu que la poesia europea coetània només presenta molt excepcionalment. A més d'aquesta disposició argumental, la producció poètica del nostre autor se singularitza per un to patriòtic i combatiu, la grandiositat i la força de les descripcions, la gran habilitat dramàtica, el diàleg, la concepció èpica i colossal dels temes, etc.

La seva poesia, dispersa per diaris i revistes, fou aplegada més endavant en llibre: ja n'hem assenyalat un, però cal afegir també *Segon llibre de poesies* (1920) amb un preàmbul de Lluís Via. La seva extensa producció en vers, de temàtica i to variat, es pot classificar en: *a*) Poemes històrics aliens al passat català que, efectistes i dramàtics, li atorgaren gran popularitat, com per exemple "L'any mil" ; *b)* poemes religiosos que van des de la temàtica més exòtica a la més tradicional (el Cant del Diable); *c*) poemes d'experiència personal de diversa índole, amorosos, elegíacs, d'evocació o idealització de la vida infantil o rurals; *d)* poemes narratius de costums que oscil·len entre el romanticisme i els propis de la tradició oral, com "Reu de mort" , i *e)* composicions civils i patriòtiques, la part més extensa, de rememoració i exaltació del passat o d'afirmació patriòtica com "Darrer plant d'en Claris" .

EL TEATRE

Quan comença a escriure teatre ja té trenta-quatre anys i és, juntament amb Verdaguer, el poeta més cèlebre de Catalunya. Però la màxima celebritat la concedia la dramatúrgia i Guimerà, esperonat pels amics, decidí provar-hi sort. I de la mateixa manera que en poesia optà pels cànons romàntics, en teatre seguí la mateixa estètica, essent la tragèdia romàntica, d'una banda, inusual en un país dominat pel sainet i



Mar i Cel, de Dagoll Dagom, representada a l'Auditòrium.

el drama rural, i que d'altra banda constituïa un anacronisme en l'escena europea —*Els bandits* de Schiller es remuntava al darrer terç del segle XVIII, el teatre de Victor Hugo feia quaranta anys que havia periclitat i el teatre romàntic espanyol en feia trenta que havia exhaurit tots els temes. El 1879, l'any de *Gal·la Placídia,* a Europa triomfa el realisme i comencen a sonar els noms d'Ibsen i Zola. Xavier Fàbregas afirma que aquest retard provocarà vacil·lacions en tota la producció guimeriana i que aquests dubtes s'aguditzen a partir del 1900 fins esdevenir la tònica general. El nostre dramaturg ja no serà capaç de remuntar el vol pus mai.

Malgrat ser un romàntic, Guimerà és al mateix temps un renovador. La seva és una innovació feta des de dins el romanticisme i que afecta sobretot els aspectes formals. Adoptà el vers decasíl·lab que abans d'ell s'havia emprat molt esporàdicament, i això li permeté una riquesa de ritme i un joc molt superior a la cotilla de l'heptasíl·lab que cenyia tots els dramaturgs catalans anteriors. D'acord amb Fàbregas, la seva producció dramàtica la podem dividir en quatre etapes.

La primera l'ocupa la tragèdia romàntica, que ja comptava amb algun precedent il·lustre en la literatura catalana com la *Lucrècia* de Joan Ramis o les *Tragèdies* de Víctor Balaguer, tant l'una com moltes de les altres de tema igualment romà. Fent-se ressò però de les idees de Victor Hugo, i també del teatre de Shakespeare, Guimerà va estrenar-se amb *Gal·la Placídia*, de tema romà i visigòtic. Frederic Soler, que ben aviat el veié com un rival, va posar entrebancs a la representació del drama, però la crítica en destacà un fet positiu: el futur esperançador del nou dramaturg. Les altres quatre tragèdies d'aquesta etapa són *Judith de Welp* (1883), *El fill del rei* (1886), *Mar i cel* (1888) i *Rei i monjo* (1890). Tenen totes trets molt semblants a la primera, època remota i personatges nobles, i són escrites en vers blanc o rima assonant. La crítica ha destacat *Judith de Welp* i sobretot *Mar i cel*, la més aplaudida, repetidament reeditada i estrenada d'aleshores ençà —i en part famosa pel musical de Dagoll Dagom del 1988 que contínuament tornen a reposar i que ha estat vist per més de 500.000 espectadors.

En les obres d'aquesta primera etapa s'hi identifiquen algunes de les constants que seran permanents en la producció posterior de Guimerà, com ara els amors indestructibles com el de Tristany i Isolda o la barreja de cultures, en la qual aquelles persones més bescantades per la societat resultaran ser les més nobles i de més bon cor. Amb la darrera peça d'aquest primer període, *La boja* (1890), la producció guimeraniana vira per cercar un canvi de rumb.

En aquella dècada, Guimerà es compromet activament amb el catalanisme, i aquesta atitud personal es reflecteix clarament en els seus productes. Així, en aquesta segona etapa, la seva dramatúrgia se centra en problemes de la història contemporània, mentre resta en segon terme l'interès per la història passada.

En Pólvora (1893) certifica aquest canvi. Ara, a través del drama realista (síntesi de tragèdia romàntica i costumisme) construirà la part més vàlida del seu teatre. A més, comença a usar la prosa i escriurà en aquesta o en vers segons les exigències de cada obra. *En Pólvora* i *La festa del blat* (1896), que tracten de la qüestió anarquista en un moment en què aquests han passat a l'acció directa i era un dels problemes que més amoïnaven la societat barcelonina, provocaren un cert escàndol arran de l'estrena. Guimerà, impregnat d'un cert rousseaunisme, denuncia la violència i esclavitud de la feina i proposa unes solucions que predicaven la bondat i que, lògicament, no satisferen les parts implicades.

Però el moment de més plenitud creadora s'escau amb *Maria Rosa* (1894), *Terra baixa* (1897) i *La filla del mar* (1900), en què apareixen uns herois romàntics que protagonitzen accions dramàtiques fatals moguts per la passió, el desig de justícia o la venjança d'un crim ocult, del despotisme d'un cacic o d'una suposada traïció amorosa respectivament. Són drames en què els protagonistes, gent senzilla en un medi rural, contrasten amb la col·lectivitat mesquina que els envolta. Totes tres presenten una tècnica similar. I en totes es repeteix el triangle amorós protagonista, que potser Guimerà arrossegava de la seva pròpia experiència vital: a *La filla del mar* dues dones i un home; i a les altres dues, dos homes i una dona. Després d'exposar el tema, cada una es condensa fins que al tercer acte exploten tots els conflictes acumulats. Els herois, caracteritzats molt hàbilment, encarnen en unes passions individuals tot un seguit de violències col·lectives que després provoquen al darrer acte la mort d'un dels personatges en litigi (dos a *La filla del mar* que, no debades, ha estat considerada la tragèdia més autèntica per tal com hi mor la protagonista). Aquest problema, que Fàbregas el considera de possessió amorosa , els emmena a una situació límit que culmina en el desenllaç amb l'obtenció de la dona per part d'un dels dos homes a *Maria Rosa* i *Terra baixa*, i de l'home a *La filla del mar*. No obstant

això, aquest conflicte en duu d'altres de secundaris com ara l'econòmic a *Terra baixa* o el de la discriminació racial de la protagonista Àgata, creguda filla de musulmans, a *La filla del mar* —d'aquí el títol de l'obra. D'aquesta manera, la peça també empelta amb la prèvia *Mar i cel* i la biografia del mateix Guimerà, com dèiem més amunt.

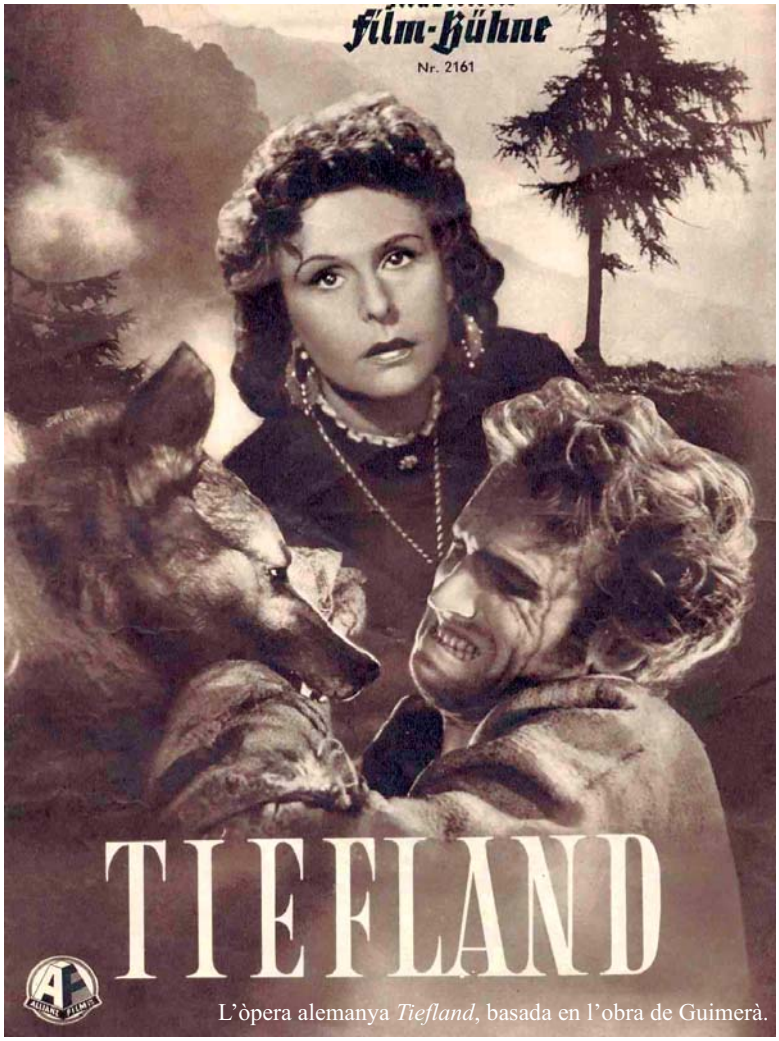
De la tercera etapa guimeraniana, sols una o dues obres són salvables per a la posteritat. La crítica ha posat en relleu l'interès del drama burgès —Fàbregas parla, més aviat, de drama realista (cosmopolita i convencional) —, aleshores molt en voga sobretot a França i Itàlia, a *Arran de terra* (1901) en què Guimerà abandona aquella síntesi romanticorealista. En aquesta època, Guimerà és proposat tres cops per al Nobel, diversos artistes europeus de renom li demanen drames seus per representar, i Fructuós Gelabert duu a terme versions cinematogràfiques tant de *Terra baixa* com de *Maria Rosa* el 1907 i 1908 respectivament —Guimerà, que n'assistí a la projecció, va quedar-ne molt satisfet. Totes les obres del període obeeixen a la necessitat compulsiva de cercar noves formes. A *L'aranya* (1905), per exemple, prova sort amb el drama naturalista, i a partir del 1907 comença a escriure drames amb elements modernistes de caire simbolista com *La santa espina* (1907), apta per a la representació musical. I també intenta reincidir en la tragèdia romàntica sense assolir, en cap cas, l'excel·lència del primer període.

A la quarta i darrera etapa, el dramaturg encara tingué temps d'escriure cinc peces més i de deixar inacabada *Per dret diví*, finalitzada pel seu amic el poeta Lluís Via, on torna a posar en escena allò que tant li retreien els modernistes: reis i noblesa. *Indíbil i Mandoni* (1917) i *L'ànima és meva* (1920), tanmateix les més notables, no aporten cap novetat literària.

A TALL DE CONCLUSIÓ

Convé d'insistir en un seguit de constants del teatre de Guimerà que revelen les seves més fondes preocupacions i que constitueixen la seva visió del món. Les fonamentals són tres: *a*) la seva qualitat de fill natural : el fet que els seus pares no es casassin fins després que ell hagués nascut el dugué al límit de falsejar fins i tot la seva partida de baptisme, i molts dels seus personatges també arrosseguen aquesta taca (destaca la Marta de *Terra baixa* o Àgata, *La filla del mar*); *b)* la seva qualitat de pervingut: Guimerà s'immergí en una Catalunya encara pràcticament monolingüe en català quan ja tenia vuit anys. Això l'emmena a accentuar encara més la seva catalanitat. Es crea així un complex de mestissatge que resta ben explícit en els seus drames en personatges com Raimon, de *L'ànima és meva* que, tot i ignorar-ho, essent fill d'un turc, esdevé un heroi en la lluita contra els turcs, o sobretot el Saïd de *Mar i cel*, fill de sarraí i cristiana, que es troba lligat entre dos mons que provoquen la tragèdia, i *c)* el seu fracàs amorós en l'adolescència, que el menà a bolcar tota la seva estimació en la mare, essent els seus personatges femenins els més ben caracteritzats i molts dels quals donen títol a les seves obres: *Gal·la Placídia*, *Judith de Welp*, *Maria Rosa*, *La filla del mar*...

D'altres, tanmateix, no es poden explicar psicològicament a partir de la seva biografia. **Guimerà, per exemple, té una concepció del món que parteix de la bondat natural de l'home i de l'efecte corruptor de la civilització,** seguint la teoria de Rosseau. D'aquí que sigui àrduament complicat trobar personatges intrínsecament dolents en el seu teatre, i que més aviat el que faci és presentar personatges que mereixen més compassió que càstig, com l'amo en Sebastià de *Terra baixa* o en Marçal de *Maria Rosa*. Però sobretot *Terra baixa* és una mostra paradigmàtica d'això que diem. La terra alta, l'Arcàdia on viu Manelic, és el lloc no contaminat en què el pastor, en contacte amb la naturalesa i no amb la resta dels mortals, manté la seva bondat primitiva, mentre que la terra baixa del senyor Sebastià el degradarà moralment i és on es cometrà l'engany, la traïció, les corrupteles i l'assassinat final, i Marta vindrà encara d'una terra més baixa (Barcelona, sens dubte) perquè els seus orígens són de misèria, pederàstia i prostitució. El combat final es produirà entre els dos homes, o entre l'home i el llop, tant se val si ens atenem a la filosofia de Hobbes que "l'home és un llop per a l'home". Per a Manelic, matar el llop significa el premi perquè aquest gest a ell sempre li ha estat recompensat; ell no fa altra cosa que matar un llop que posava en perill Marta, entesa com la seva propietat. ■



L'òpera alemanya *Tiefland*, basada en l'obra de Guimerà.

L'EDUCACIÓ com a mecanisme de COOPERACIÓ per a impulsar el desenvolupament a GUATEMALA

Mario Rodríguez Acosta,
Instituto Guatemalteco de Economistas (IGE)

Guatemala és un país contradictori que, amb un desenvolupament desigual generat per una estructura econòmica històricament excloent, va signar la pau el 1996 i clogué així un conflicte armat que va durar trenta-sis anys i que va deixar milers de morts i de desapareguts, sense que els acords hagin modificat gens l'estructura econòmica que va ser l'origen de la guerra interna.

És just reconèixer que la Unió Europea va tenir un rol important en els processos de pacificació de la regió centreamericana, i la seva cooperació en el diàleg polític va ser decisiva per impulsar els processos d'implementació de la pau després de la signatura dels acords.

Però amb el temps l'estratègia de cooperació ha patit canvis significatius. Aquests canvis es varen començar a percebre a partir de l'any 2010, quan la

Unió Europea va definir com a pilar fonamental en matèria de cooperació per a la regió d'Amèrica Central l'Acord d'Associació, que no és res més que una versió europea de la política de liberalització econòmica que s'impulsa a tot el món pels principals blocs econòmics.

Per entendre el recorregut que ha tengut la cooperació per al desenvolupament de la Unió Europea a Guatemala i, en general, a Amèrica Central, és important recuperar allò acordat per ambdues regions l'any 1993, amb l'Acord Marc de Cooperació que va establir les bases del procés actual en reforçar i ampliar els àmbits en els quals s'havia de desenvolupar la cooperació i que se sintetitzen en els següents aspectes:

Fomentar l'estabilitat política i social a través de la democràcia, del respecte dels drets humans i del bon govern.

Aprofundir el procés d'integració regional entre els països centreamericans per contribuir a un creixement econòmic més gran i a una millora gradual de la qualitat de vida dels seus pobles.

Reduir la pobresa i fomentar un accés més equitatiu als serveis socials i als fruits del creixement econòmic, garantint un equilibri adequat entre els components econòmics, socials i mediambientals, en un context de desenvolupament sostenible.

La revisió d'aquests tres punts permet establir que l'esmentada cooperació va respondre, inicialment de manera molt significativa, durant l'etapa de transició post bèl·lica que va viure la regió centreamericana. Més tard, amb els processos de reconciliació que es varen seguir a tots els països de l'àrea, la cooperació internacional es va concretar en impulsar els processos d'estabilitat política, de respecte dels drets humans i de lluita contra la pobresa i l'exclusió social, que segueixen essent línies vàlides en les actuals condicions sociopolítiques de la regió.

Però la cooperació, encara que reconegui una nova configuració sociopolítica a la zona, s'inclina per prioritzar els mecanismes que facin visible el tema comercial de l'Acord d'Associació dins de l'esquema del lliure comerç neoliberal. Tant els programes de cohesió social com els d'impuls als processos d'integració, duen implícita una perspectiva centrada primordialment en el tema econòmic, en la promoció de l'obertura comercial i en la construcció d'una institucionalització regional que els ajudi. L'objectiu de la cooperació dins de l'Acord d'Associació és fer operatiu el component comercial de l'esmentat acord, i garantir les inversions a la regió.

La pobresa, agreujada per la situació econòmica, el problema de la delinqüència i del crim organitzat, vinculat en molts aspectes al tràfic de droga, troben un estat dèbil, amb poc gruix institucional i amb una corrupció generalitzada, fets que provoquen un deteriorament de les condicions del sistema de justícia i, per tant, de la impunitat existent. Això fa que aquest context encara sigui més conflictiu i que requereixi una altra perspectiva, i no el reduccionisme de la cooperació actual vinculat al tema comercial i de seguretat.

El disseny i l'aplicació dels mecanismes de cooperació a la pràctica contradiuen les línies generals, el context de la intervenció i els objectius que es persegueixen. La pobresa no es pot combatre exclusivament donant suport a programes d'enfortiment de les capacitats empresarials orientades a facilitar l'intercanvi comercial, amb la finalitat de promoure el creixement econòmic, perquè el problema radica en les desigualtats que existeixen i en la manca de polítiques redistributives de la riquesa creada, no en la manca de capacitat per generar-la.

Aquesta evolució de l'estratègia de cooperació, que ara també inclou el diàleg polític, reflecteix el pensament i l'orientació que existeix en els Governs dels actuals països membres de la Unió Europea, una orientació marcadament neoliberal. Per això, els nous temes són una part important en l'estratègia de cooperació i han de ser observats com a mecanismes d'implementació de l'Acord d'Associació.

En aquest sentit, s'ha de reiterar que l'enfocament principal de la cooperació ha de ser la lluita contra la pobresa, la lluita contra l'exclusió social i la manca d'equitat, el perfeccionament de la democràcia, el compliment dels objectius de desenvolupament sostenible, els drets humans i la millora de les condicions de vida dels pobles.

No obstant, els canvis del context, especialment la recessió mundial i l'afectació econòmica que viu la Unió Europea, constitueixen un perill per a la cooperació en general, si no es corregeix el rumb i s'adopten noves modalitats que orientin millor els processos. No s'ha d'implementar un model de cooperació en què es prioritzin els interessos econòmics de les grans empreses o que es concebin els fluxos de la cooperació com a mecanismes per fer sortir de la crisi els propis països d'origen.

De tots els actors involucrats en l'àmbit de la cooperació internacional, les organitzacions no governamentals –ONG–, ara representen una de les expressions més interessants de solidaritat en la recerca de mecanismes que permetin construir un món més just, humà i equitatiu. Les accions que desenvolupen persegueixen promoure el desenvolupament i el benestar de les persones a partir de l'ampliació de les capacitats humanes actuals i futures, donant suport a aquells processos que permetin generar una acció redistributiva que promogui el desenvolupament social.

Accions com les que impulsen l'STEI Intersindical i Ensenyants Solidaris en l'àmbit educatiu s'han convertit en noves formes de cooperació nord-sud que tenen un gran impacte en societats com la guatemalenca, ja que permeten la participació directa dels actors, no només com una suma d'activitats i formes d'actuació, sinó que contribueixen a prendre consciència d'una ciutadania global que dóna pautes per a la participació ciutadana.

Això no es pot menystenir, ja que en el camp educatiu és on es pot observar millor la petja de la dominació i de la discriminació que reflecteix i explica la Guatemala actual, si tenim en compte que 3,5 milions de nins, nines i joves en edat escolar actualment estan exclosos de les aules, fet que afecta principalment els pobres i els indígenes. Aquesta situació és el reflex de l'abandonament de l'educació pública que provoca la visió neoliberal.

L'orientació actual de les polítiques educatives ha estat la creació d'organismes externs. En el cas guatemalenc el Banc Mundial, l'Agència Internacional per al Desenvolupament del Govern dels Estats Units d'Amèrica US AID i la cooperació alemanya són els que han tengut la influència suficient, si tenim en compte el grau de dependència econòmica en els darrers anys dels Governs guatemalencs, en l'orientació de la reforma educativa.

La reforma educativa va comptar amb el suport de tots els sectors socials i va ser producte d'una àmplia agenda sorgida arran dels Acords de pau, el pilar fonamental de la qual era la reconciliació nacional. Ha obtingut resultats contradictoris a causa de l'orientació neoliberal que va assumir i que permeten que els privilegis de classe es manifestin en el sistema escolar en conjunt.

L'aportació per al desenvolupament que fan les organitzacions socials europees en l'àmbit educatiu i, especialment, l'STEI Intersindical i Ensenyants Solidaris, pot no ser tan rellevant pel que fa a la inversió, però és més àmplia pel que fa als seus efectes, comparada amb els processos de cooperació bilateral i multilateral d'organismes internacionals i d'estats, ja que el seu impacte dins l'àmbit social és més ampli i perdurable, i assoleix una influència i un suport més grans entre les organitzacions de base que els programes governamentals en curs.

Els problemes socials no es resolen si no hi ha voluntat política per encarar els reptes i les condicions necessàries per resoldre les causes que els provoquen. La cooperació per al desenvolupament actualment s'encarrega de pal·liar els efectes socials i, per tant, les crisis són recurrents, ja que no s'arriben a desactivar les condicions que les provoquen. Els processos educatius crítics són clau per generar un desenvolupament inclusiu, sostenible i que generi benestar per a tots. ■

Creació de la Secció de persones jubilades de l'STEI

Àngels Cardona Palmer,
membre de la Secció de persones jubilades de l'STEI Intersindical

En el darrer Congrés de l'STEI Intersindical del mes de maig de 2016, es va votar la creació d'una Secció específica de persones jubilades en el si del sindicat.

L'objectiu d'aquesta Secció és donar visibilitat a aquest col·lectiu i oferir la possibilitat a les afiliades i afiliats en situació de jubilació de seguir participant de la vida sindical en diferents aspectes com el sociopolític, el cultural, el lúdic i el reivindicatiu.

Les persones assistents coincidiren en que la creació d'aquesta Secció és un fet molt positiu, perquè jubilació no vol dir desaparició, i dones i homes jubilats poden aportar encara moltes coses al sindicat i a la societat en general.

Les notícies sobre pensions i el seu manteniment o la Llei de dependència, o els serveis socials, o els serveis sanitaris, són temes que necessiten una intervenció activa de les persones que els patim.

Darrerament, s'ha creat un nou vocable per referir-se a les persones que estan en aquesta etapa: madurescència.

Abans jubilació volia dir retirar-se del món, com si l'única raó de viure hagués estat, fins a aquest moment , el treball remunerat, i esperar a passar a millor vida mentre donàvem menjar als coloms des d'un banc del parc.

Hi ha hagut molts canvis produïts per dues qüestions molt importants:

L'augment de l'esperança de vida.

L'augment de la qualitat de vida de les persones majors.

Segons dades del Ministeri de l'any 2014, l'esperança de vida de les dones és de 86 anys, i la dels homes és de 80 anys. Això vol dir que, si la jubilació és als 66 anys, se suposa que queden per a les dones 20 anys per dedicar-se a donar menjar als coloms i per als homes 14 anys.

Les condicions de vida també han canviat, la qualitat és superior i aquest fet ens permet situacions abans impensables.

D'aquí sorgeix la paraula "Madurescència", com una nova etapa a considerar i a emplenar de significat, amb molts reptes per davant .

La Secció ja s'ha constituït i les reunions tendran lloc el primer dimecres de cada mes a la seu de l'STEI Intersindical.

La persona que servirà de baula de transmissió amb el sindicat s'ha decidit per unanimitat que fos Pere Polo, i formarà part del Consell Plenari Intersindical de l'STEI.

L'organització dels temes en els quals es vol incidir és la següent:

1.- Mesures de conciliació: padrines i padrins en la cura d'infants.

2.- Anàlisi de la realitat social i política.

3.- Pensions i Llei de dependència:

a) Manteniment de les pensions i el seu increment d'acord amb l'índex dels preus.

b) Establiment de mecanismes compensatoris per a les pensions baixes.

c) Establiment de dotacions suficients socials i sanitàries per a persones jubilades, residències, serveis socials, etc.

d) Compliment de la Llei de dependència.

e) Manteniment de la jubilació voluntària als 60 anys en els col·lectius que la tenen.

f) Manteniment de les jubilacions anticipades per malaltia.

4.- Activitats lúdiques: cine fòrums, recitals, etc.

5.- Participació en la revista Pissarra amb una secció específica.

6.- Celebració del 40è aniversari de l'STEI Intersindical.

7.- Establir contactes amb: Universitat Oberta per a persones majors, Germandat de mestres jubilats, Jubilats per Mallorca i altres associacions afins.

Des d'aquí volem engrescar totes les jubilades i jubilats de l'STEI Intersindical a formar part d'aquesta nova Secció a i emplenar-la de sentit.

Nous reptes per a noves etapes. ■

REPTES DE FUTUR

Ramon Mondéjar,
Secretaria d'ensenyament privat concertat

Reproduïm en la seva integritat el Pla de feina de la Secretaria d'ensenyament privat concertat aprovat en el darrer Congrés de l'STEI Intersindical que, per una errada tècnica, no va aparèixer en la seva totalitat a l'anterior número de Pissarra.

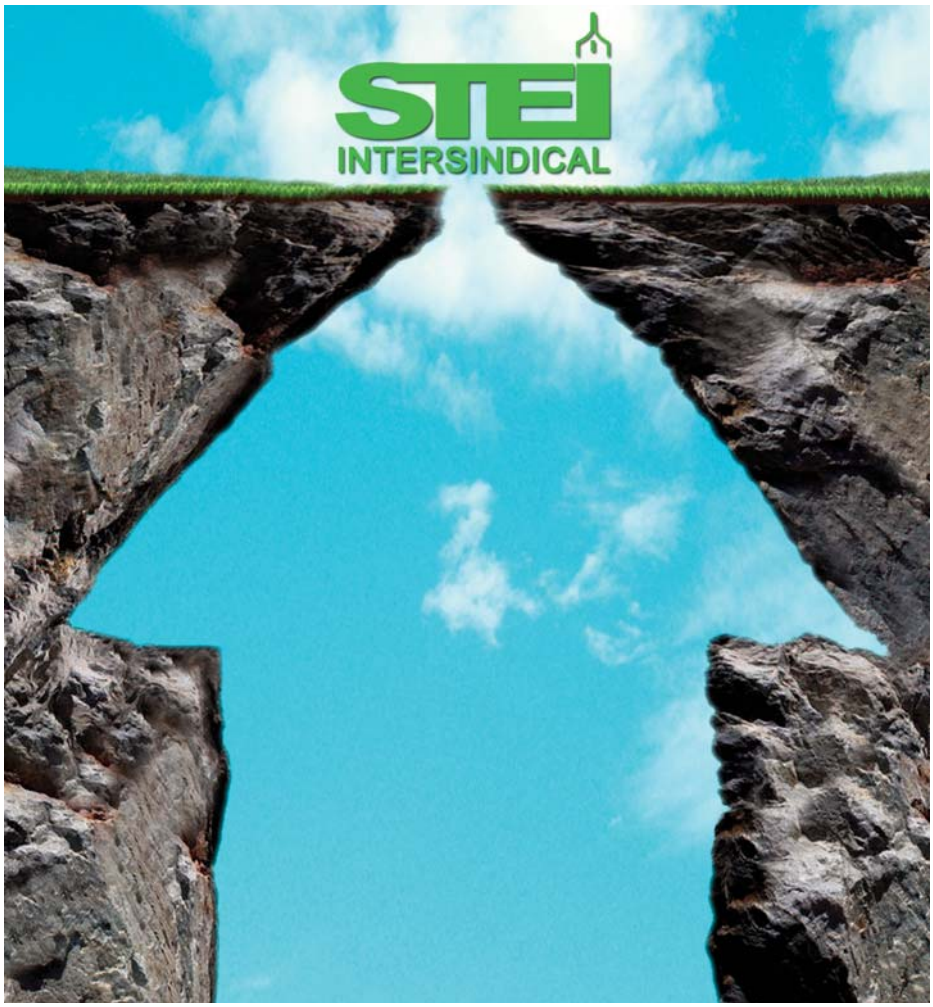
Un any després de les eleccions autonòmiques, podem dir que les relacions i negociacions tan malmenades a l'època anterior del Govern de José Ramón Bauzá han millorat moltíssim, i podem assegurar que en un any s'ha avançat molt més que en els 4 anys anteriors. Ara bé la predisposició de la Conselleria per posar al dia tots els temes de l'ensenyament concertat és patent però, així i tot, entenem que encara no han captat el que és en si l'ensenyament concertat i tot el que l'envolta, estan massa condicionats pel funcionament del sector públic, cosa que hem de intentar reconduir.

La part més positiva de tot és la renegociació de l'Acord de 2008 i la seva reactivació, en relatiu poc temps, encara que amb algunes errades, que han distorsionat un poc el conjunt del nou Acord

Tota la política educativa relacionada amb la LOMQUE condiciona el dia a dia educatiu per la incertesa de la situació i, també, afecta d'una manera important el sector privat concertat

Pel que fa als reptes de futur per alsl propers 4 anys, aquest són:

- Continuar reclamant una revalorització de la docència a l'ensenyament concertat.
- Avançar cap a una progressiva millora de les mesures de conciliació laboral i familiar, dins el context d'una millor qualitat educativa i laboral.
- Fer feina per aconseguir la màxima dignificació del treball i el respecte a les persones que fan feina dins el nostre sector.
- Fer un seguiment exhaustiu de l'Acord signat el febrer de 2016 , i treballar per la seva aplicació en tot el seu conjunt.
- Treballar perquè la negociació del 2n, 3r, 4t i 5è sexenni sigui una realitat durant aquesta legislatura.
- Seguir reivindicant la negociació del Conveni d'àmbit autonòmic.
- Aconseguir una implicació més activa de les persones afiliades i delegades amb la tasca sindical en cada un dels seus centres.
- Seguir incidint en les visites a centres, i potenciar el tracte amb les persones normalment més oblidades com són el personal d'administració i serveis.
- Fer un ús pràctic de les noves tecnologies combinades amb la tasca fonamental d'incentivar les relacions directes amb les afiliades i afiliats.
- Potenciar el treball al sector de l'ensenyament infantil tant a Mallorca com a les Pitiuses, amb el model menorquí com a marca impulsada per l'STEI en els darrers anys.
- Incidir de la manera més pràctica dins el sector de l'ensenyament d'educació especial, i fer-li arribar el nostre model sindical. ■



ATLANTIS

El servei assegurador d' STEI INTERSINDICAL

Avantatges i descomptes especials en assegurances per a afiliats/ades

Salut

Assegurança completmedic:

Totes les visites, especialistes i hospitals sense esperes ni tràmits.

També cobreix, entre altres: urgències, mitjans de diagnòstic, quimioteràpia i rehabilitació.

Exemple de primes:

EDATS	Prima/assegurat
De 00 a 02 anys	47€/mes
De 03 a 49 anys	45€/mes
De 50 a 64 anys	50€/mes

Dental

Assegurança dentalmedic:

- Sense declaració de salut.
- Sense carències*.
- Garantia opcional en cas d'accident dental greu.

- **Fins als 15 anys: tots els actes sense cost** (exceptuant únicament les ortodòncies)
- **A partir dels 16 anys: sense cost** els actes per a conservar la peça dental natural i **45% de descompte** mitjà sobre la tarifa dels professionals del quadre mèdic per **a pròtesis, implants i ortodòncies.**

* Excepte endodòncies i obturacions (2 mesos a partir de 16 anys d'edat)

Decessos

S'ocupa de tot quan tu no pots fer-ho, cuidant dels teus per tu.

- Servei fúnebre
- Trasllat nacional i internacional i assistència en viatge
- Assistència psicològica al dol
- Elaboració de testament: advocat i notari (inclou tasses)

I opcionalment:

- Repatriació al país d'origen
- Garantia de defunció i invalidesa per accident

MARIBEL HOMAR
Tel. 971 71 86 81
maribel.homarthomas@atlantisgrupo.es

Els productes distribuïts sota la marca ATLANTIS estan assegurats per les entitats de Grupo ACM España:
- Assegurances de Danys: AMGEN Seguros Generales, Compañía de Seguros y Reaseguros, S.A.U., CIF A-59575365 - Assegurances de Vida i Estalvi Atlantis: ATLANTIS VIDA, Compañía de Seguros y Reaseguros, S.A., CIF A-61944203 - Assegurances de Decessos i Mascotes: AMSYR Agrupació Seguros y Reaseguros, S.A., CIF A-79202420 – Assegurances de Salut i Estalvi: Agrupació AMCI de Seguros y Reaseguros, S.A., CIF A-65782807 - Plans de Pensions: Agrupación Pensiones, EGFP S.A.U., CIF A-08605396. Domicili social de totes les companyies: Ctra. Rubí, 72-74, 08174 Sant Cugat del Vallès.