

DEBATS LOCALS

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT

UNA FORMA DE PARTICIPAR



Idees per al debat



COMITÈ CIENTÍFIC

MARINA SUBIRATS*Regidora d'Educació i Cultura de l'Ajuntament de Barcelona***FERRAN MASCARELL***Regidor Ponent de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona***VLADIMIR DE SEMIR***Regidor Ponent de Ciutat del Coneixement de l'Ajuntament de Barcelona***FRANCESC COLOMÉ***Coordinador de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona***JOAN SUBIRATS***Catedràtic de Ciència Política i de l'Administració de la Universitat Autònoma de Barcelona***JOAQUIM PRATS***Catedràtic de Didàctica de la Història de la Universitat de Barcelona***MANUEL CASTELLS***Professor Sènior de la Universitat Oberta de Catalunya***ÁLVARO MARCHESI***Catedràtic de Psicologia Evolutiva de la Universidad Complutense de Madrid***MIQUEL MARTÍNEZ***Catedràtic de Teoria de l'Educació de la Universitat de Barcelona***NEUS SANTMARTÍ***Professora Titular de Didàctica de les Ciències de la Universitat Autònoma de Barcelona***MONTSERRAT MORENO***Professora de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona***SÍLVIA CARRASCO***Professora d'Antropologia Social- Programa de Multiculturalitat i Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona***JAUME BADIA***Sotsdirector Gerent del Centre de Cultura Contemporània de Barcelona*

COMITÈ D'ORGANITZACIONS

FERNANDO CASAL*Professor de Batxillerat. IES Joan Boscà***JOSEP MARIA FONT***Mestre de Primària. Escola Cases***DOLORS CASANOVES***Cap de Projecte d'Innovació i Qualitat Educativa
Direcció de Centres Educatius Municipals del IMEB***MARIA DOLORS MARTÍ***Secretaria General del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya***ROSA SECURÚN***Presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat***SR. JOAN COMA***President de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya***SRA. ELENA DINARÈS***Presidenta de l'Associació Catalana de Tècnics i Tècniques d'Educació de l'Àmbit Local Tekhnè***RAFAEL LÓPEZ***President del Col·legi d'Educatives i Educadors Socials de Catalunya***ANTONI MARTORELL***Tècnic d'Educació de la Federació de Municipis de Catalunya***BLANCA GALLO***Directora Tècnica del Taller de Músics
Portaveu del grup de treball de Llenguatges Artístics del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola***ANNA CABÓ***Directora Tècnica del Consorci de Biblioteques de Barcelona
Portaveu del grup de treball de Patrimoni del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola***CARME HERRERO***Tècnica de Direcció de Patrimoni de l'Institut de Cultura de Barcelona
Portaveu del grup de treball de Patrimoni del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola***ANTONI MARIA GALILEA***Responsable del Servei Pedagògic de Bombers de Barcelona
Portaveu del grup de treball de Prevenció del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola***ELENA BOADAS***Cap de Departament d'Educació de L'Aquàrium de Barcelona
Portaveu del grup de treball d'Educació Ambiental del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola***EUGÈNIA SÁNCHEZ***Tècnica de la Regidoria de Drets Civils
Portaveu del grup de treball Participació Ciutadana i Cultura Solidària del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola***MIQUEL MARTÍ***Coordinador del Pla d'Escoles Associades de la UNESCO***TERESA CLIMENT***Responsable de Programes d'Educació de la Fundació Bofill*

PONÈNCIES

Ponència I:*L'escola de la ciutat educadora***Ponència II:***Programes ciutat-escola: escenaris i experiències per a la construcció del coneixement***Ponència III:***Programes ciutat-escola: paràmetres de qualitat*

PONENTS

IGNASI GARCIA DE LA BARRERA*Director adjunt de Planificació Educativa i Coordinació Territorial***JESÚS RUL***Inspector d'Educació, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya**MONTSERRAT CASAS, Professora de Didàctica de les Ciències Socials, UAB**CARME TOMÀS, Professora de Didàctica de les Ciències Experimentals, UAB*

COMITÈ TÈCNIC

PER L'INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ DE BARCELONA

MANEL VILA*Director de Serveis Educatius de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona***ANTÒNIA HERNÁNDEZ***Cap del Servei de Promoció Educativa de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona***ESTEVE BARANDICA***Cap del Programa de Coneixement de la Ciutat de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona*

PER LA DIPUTACIÓ DE BARCELONA

TERESA COCH*Cap de la Secció de Serveis Educatius Locals de la Diputació de Barcelona*

DIRECCIÓ I PRODUCCIÓ

ARACELI VILARRASA*Directora del Fórum l'Escola i la Ciutat de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona***Ma ANTÒNIA COMPANYYS***Coordinació territorial.
Cap d'Unitat de Programes Educatius de la Diputació de Barcelona***ANNA ALONSO***Secretaria Tècnica i Científica del Fórum
QSL Serveis Culturals*

PRESENTACIÓ

Aquestes jornades clouen el procés de debat realitzat, des de desembre de 2001, per les 80 institucions del **Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola** i els 52 municipis que constitueixen la xarxa del **Fòrum l'Escola i la Ciutat**.

L'objectiu final és produir un document de conclusions, elaborat a partir del debat i el consens, que aportí criteris i orienti l'acció, al voltant de quatre qüestions clau en les relacions entre l'escola i la ciutat:

1. Com potenciar la complicitat entre l'escola i el territori a favor de l'escola de l'èxit?
2. Com utilitzar els escenaris i les experiències ciutadanes per a la construcció del coneixement?
3. Quins criteris de qualitat poden ajudar a millorar els programes ciutat-escola?
4. Com es pot contribuir a aquest procés des de l'Administració local?

CRIDA A LA PARTICIPACIÓ

INSCRIPCIONS: Per assistir a les jornades cal inscriure's omplint la butlleta adjunta o bé a través del lloc web.

PRESENTACIÓ D'EXPERIÈNCIES: Les experiències que es presentin s'integraran en una ponència amb l'objectiu de visualitzar les bones pràctiques i aportar exemples per a la reflexió i el debat. El contingut ha de fer referència explícita a la temàtica d'una de les ponències.

PRESENTACIÓ DE PÒSTERS: Cada institució ciutadana o ajuntament que ofereix un programa d'activitats als centres educatius pot presentar un pòster que reculli la seva oferta o algun dels aspectes específics que en vulgui subratllar. Els pòsters formaran part d'una exposició col·lectiva.

Al lloc web trobareu els criteris tècnics i de contingut per a la presentació d'experiències i pòsters, i també el formulari per a la inscripció.

www.bcn.es/escolaciutat

DIMECRES 10 D'ABRIL

16h **Recepció**

Arribada i lliurament de documentació
Sessió de presentació de pòsters i visita a les exposicions
Aperitiu de benvinguda

18h **Diàleg: Ciutat, experiència i aprenentatge**

John Elliot, professor d'Educació de la Universitat d'East Anglia, Norwich, Regne Unit
Ángel Pérez, catedràtic d'Educació de la Universitat de Màlaga

19.30h **Inauguració oficial del Fòrum**

DIJOUS 11 D'ABRIL

9h **Diàleg: L'escola de l'èxit: l'escola de la ciutat educadora**

Álvaro Marchesi, catedràtic de Psicologia Evolutiva de la Universitat Complutense de Madrid
Robert O. McClintock, professor de l'Institute for Learning Technologies de la Universitat de Columbia, Nova York

Ponència I: L'ESCOLA DE LA CIUTAT EDUCADORA

Grup I.1: L'ÀMBIT CIUTAT

Seu: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona

President de la taula: **Raimon Guàrdia**, president de la FAPAC

Ponència presentada per: **Ignasi García de la Barrera**, director adjunt de Planificació Educativa i Coordinació Territorial de l'IMEB

Moderador: **Marc Monells**, cap de Promoció Educativa, Ajuntament de Sabadell

Relatora: **Elena Dinarès**, presidenta de TEKINE, Associació Catalana de Tècnics i Tècniques de l'Àmbit Local

Grup I.2: L'ÀMBIT POBLE

Seu: Museu d'Art Contemporani de Barcelona

Presidenta de la taula: **Pilar Figueras de Diego**, directora general de la Federació de Municipis de Catalunya

Ponència presentada per: **Josep Lluís Campo García**, Director de l'IES El Calamot de Gavà

Moderador: **Jordi Vinyes**, tècnic de Cultura, Ajuntament de Vilassar de Mar

Relator: **Miquel Martí**, coordinador del Pla d'Escoles Associades de la UNESCO

Grup I.3: L'ÀMBIT DE LA DESCENTRALITZACIÓ URBANA (barris i districtes)

Seu: Museu d'Història de la Ciutat

Presidenta de la taula: **Carme Turó**, presidenta del Consell Escolar de Barcelona

Ponència presentada per: **Marleny Colmenares**, tècnica d'Educació del Districte de Ciutat Vella, i **Dolors Pellisa**, tècnica d'Educació del Districte de Santa Eulària, Ajuntament de Barcelona

Moderadora: **Carme Herrero**, tècnica de la Direcció de Patrimoni, ICUB

Relator: **Jordi Borrell**, tècnic d'Educació de la zona 3, Ajuntament de Badalona

11h

Presentació dels documents base de les ponències

Ponència I: L'escola de la ciutat educadora

Ponent: **Ignasi García de la Barrera**, director adjunt de Planificació Educativa i Coordinació Territorial de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona

Ponència II: Programes ciutat-escola: escenaris i experiències per a la construcció del coneixement

Ponent: **Jesús Rul**, inspector d'Educació, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya

Ponència III: Programes ciutat-escola: paràmetres de qualitat

Ponents: **Montserrat Casas**, professora de Didàctica de les Ciències Socials, UAB, i **Carme Tomàs**, professora de Didàctica de les Ciències Experimentals, UAB

GRUPS DE TREBALL

16h

Arribada i recepció de la institució amfitriona

Intervenció del representant de la ponència, que en contextualitzarà el contingut en l'àmbit del grup de treball

Comentaris signats

18h

L'estat de la qüestió: aportacions dels debats locals i estudis d'avaluació

Torn lliure d'intervencions

Ponència II: PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA: ESCENARIS I EXPERIÈNCIES PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

Grup II.1: EDUCACIÓ INFANTIL

Seu: El Far, Centre dels Treballs del Mar

Presidenta de la taula: **Montserrat Moreno**, professora de la Facultat de Pedagogia de la UB

Ponència presentada per: **Jesús Rul**, inspector d'Educació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Moderadora: **Teresa Batalla**, cap de Serveis d'Infància, Ajuntament de Cornellà

Relatora: **Teresa Climent**, responsable de Programes d'Educació, Fundació Jaume Bofill

Grup II.2: EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Seu: Aquàrium

Presidenta de la taula: **Silvia Carrasco**, professora d'Antropologia Social, Programa de Multiculturalitat i Educació, UAB

Ponència presentada per: **Manel Sorribes**, director del Centre de Recursos Pedagògics de l'Hospital de Llobregat

Moderadora: **Elena Boadas**, cap del Departament d'Educació de l'Aquàrium de Barcelona

Relator: **Joan Coma**, president de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

Grup II.3: EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Seu: Museu d'Història de Catalunya

Presidenta de la taula: **Magda Fernández**, responsable del Projecte Pedagògic del Museu de la Ciència i de la Tècnica de Catalunya

Ponència presentada per: **Jordi Pàmies**, cap d'estudis de l'IES Llobregat de l'Hospitalet de Llobregat

Moderadora: **Beatriz García**, tècnica d'Educació, Ajuntament de Rubí

Relatora: **M. Dolors Martí**, secretària general del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Ciències de Catalunya

DIVENDRES 12 D'ABRIL

CONTINUACIÓ DELS GRUPS DE TREBALL

- 9h Les bones pràctiques: exposició d'experiències
- 10.30h Presentació del text de proposta de conclusions per part del representant de la ponència
- 11.30h Debat obert i elaboració de conclusions

- 16h Presentació de conclusions
- 18h Conferència de clausura
- 19.30h Acte oficial de clausura del Fòrum

→ **PLENARIS I ÀGORA DE L'EDUCACIÓ:**
Drassanes Reials de Barcelona, Sala Marquès de Comillas

GRUPS DE TREBALL SIMULTANIS:
diferents seus del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola

ACTIVITATS SIMULTÀNIES EN EL MARC DEL FÒRUM

Grup de treball: El liderat educatiu dels ajuntaments
Coordinador i relator: Joan Subirats, catedràtic de Ciència Política i de l'Administració. Universitat Autònoma de Barcelona

Els programes ciutat escola. Exposició de pòsters

Aprendre a l'aula, aprendre a la ciutat: una mirada des de la història de l'escola. Exposició
Comissària: Mariona Ribalta, Programa per a la Recupera-
ció de la Memòria Històrica. IMEB

ÀGORA DE L'EDUCACIÓ

Ponència III: PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA: PARÀMETRES DE QUALITAT

Grup III.1: EDUCACIÓ INFANTIL

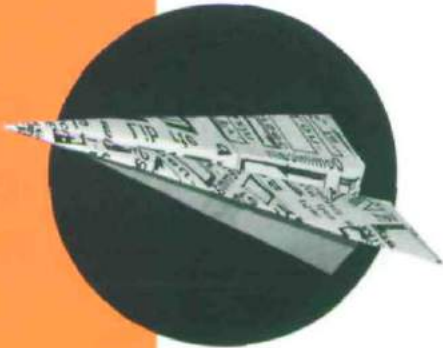
Seu: Port de Barcelona - World Trade Center
Presidenta de la taula: Marta Clari, gerent del Consorci de Biblioteques de Barcelona
Ponència presentada per: Blanca Moll, responsable de l'Àrea Educativa del Museu de la Ciència, Fundació La Caixa
Moderadora: Blanca Gallo, directora tècnica del Taller de Músics
Relatora: Rosa Securón, presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

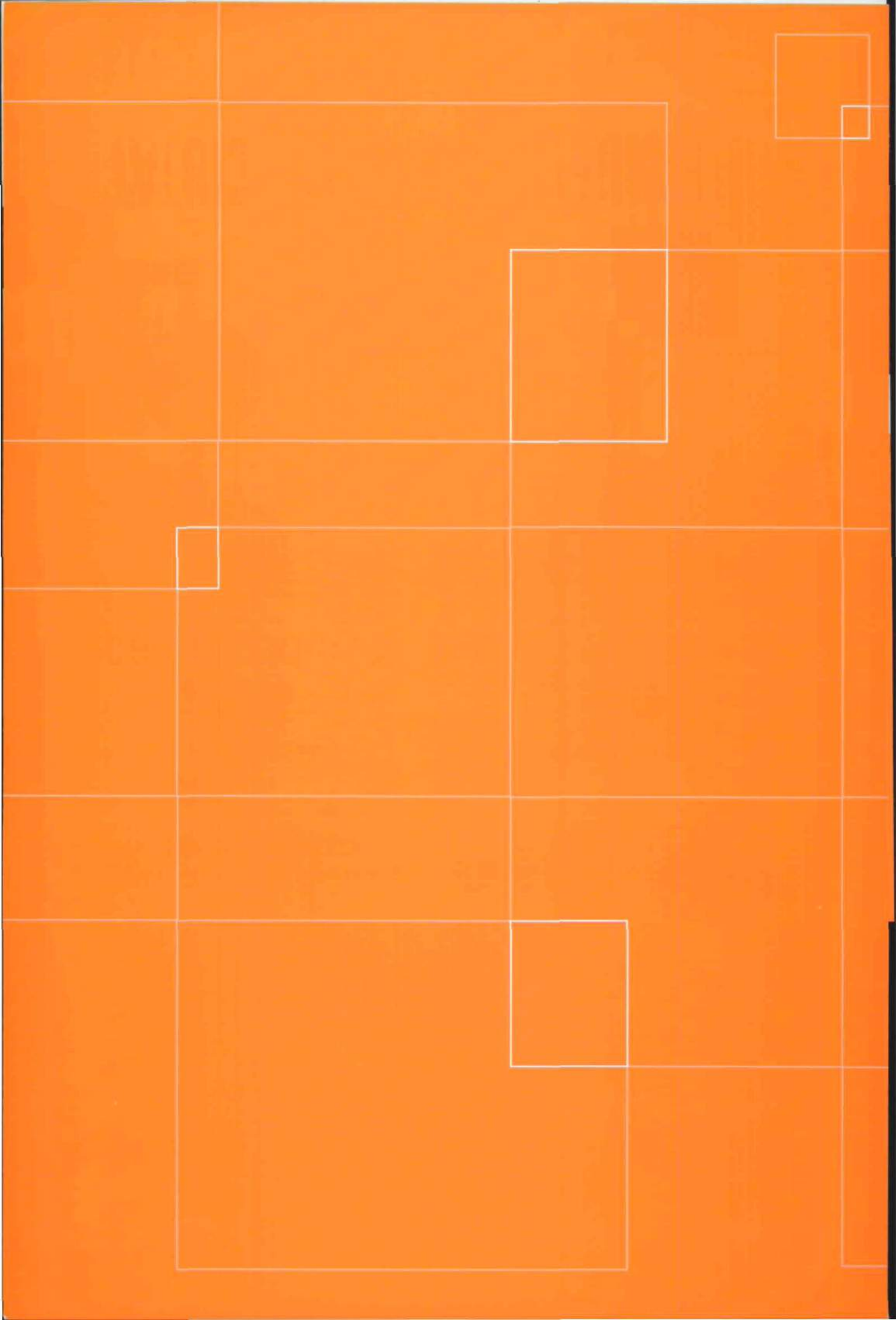
Grup III.2: EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Seu: Associació de Mestres Rosa Sensat
President de la taula: Jaume Badia, sotsdirector gerent del CCCB
Ponència presentada per: Carme Tomás, professora de Didàctica de les Ciències Experimentals. UAB
Moderadora: Eugènia Sánchez, tècnica de la Regidoria de Drets Civils. Ajuntament de Barcelona
Relator: Josep M. Font, mestre del CEIPM Escola Cases de Barcelona

Grup III.3: EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Seu: Port de Barcelona - World Trade Center
Presidenta de la taula: Neus Santmartí, professora de Didàctica de les Ciències. UAB
Ponència presentada per: Montserrat Casas, professora de Didàctica de les Ciències Socials. UAB
Moderador: Antoni M. Galilea, responsable del Servei Pedagògic de Bombers de Barcelona
Relator: Fernando Casal, professor de batxillerat de l'IES Joan Boscà de Barcelona





PRESENTACIÓ

pàg 4

pàg 7

FITXA RESUM DEL DEBAT

PONÈNCIA I

L'ESCOLA DE LA CIUTAT EDUCADORA

pàg 10

pàg 12

PONÈNCIA II

**PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA:
ESCENARIS I EXPERIÈNCIES PER A
LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT**

PONÈNCIA III

**PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA:
PARÀMETRES DE QUALITAT**

pàg 14

pàg 16

**MÉS INFORMACIÓ SOBRE
EL FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT**

EL FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT

Durant els darrers 10 anys molts ajuntaments han treballat a fons les relacions entre l'escola i la ciutat, creant programes que posen l'entramat institucional i associatiu de la ciutat al servei de l'escola.

El Fòrum vol obrir un espai de reflexió i debat que reculli aquesta experiència i la projecti de nou des dels nous reptes de la comunitat educativa: l'escola de l'èxit, l'escola de l'educació en valors, l'escola de la societat de la informació.

La finalitat d'aquest procés és produir un coneixement compartit, plasmat en la declaració final del fòrum, que serveixi per a orientar l'acció educativa en temes com les característiques de l'escola de la ciutat educadora, el desenvolupament local del currículum, la qualitat dels programes educatius que la ciutat ofereix a l'escola i el lideratge educatiu dels ajuntaments.

El procés de debat

El Fòrum proposa un ampli procés de debat que es desenvoluparà amb el següent calendari:

■ Novembre 2001

Inici del debat

Presentació de la publicació *Fòrum l'Escola i la Ciutat. Idees per al debat*

Presentació del web del Fòrum amb el Fòrum en línia

■ Del desembre de 2001 al 15 de febrer de 2002:

Realització de debats locals

■ 10,11,12 d'abril de 2002

Jornades del Fòrum l'Escola i la Ciutat: grups de treball i elaboració de conclusions

Idees per al debat

El debat està organitzat al voltant de **tres ponències**

■ Ponència I:

L'escola de la ciutat educadora

■ Ponència II:

Programes ciutat-escola: escenaris i experiències per a la construcció del coneixement

■ Ponència III:

Programes ciutat-escola: paràmetres de qualitat

A l'apartat corresponent a cada ponència hi trobareu:

- una llista numerada de qüestions per al debat.
- algunes idees que poden servir per a emmarcar cada tema.

Aquestes *Idees per al debat* volen ser només un instrument per facilitar la participació de tota la comunitat educativa. No es tracta de respondre a les preguntes com si es tractés d'un qüestionari. Cada col·lectiu pot seleccionar la ponència i els temes que siguin del seu més gran interès i també afegir-ne d'altres.

Les qüestions per al debat van adreçades a tots els participants. És important el punt de vista de tots els col·lectius, tot i que alguns temes puguin semblar (i segurament ho són) més específics d'un col·lectiu que d'un altre.

Qui pot prendre la iniciativa d'organitzar un debat?

- les institucions, associacions i empreses, públiques i privades que realitzen programes educatius per a escolars i col·laboren en els projectes de les escoles.
- les escoles i centres educatius de tots els nivells i modalitats
- les associacions de pares i mares, de professionals i d'alumnes
- els serveis educatius
- els centres universitaris
- els ajuntaments

A qui es pot convidar a participar?

Segurament el debat resultarà més interessant com més heterogeni sigui el grup. La composició del grup de debat convocat per iniciativa d'una escola, d'una entitat o d'un ajuntament hauria d'ajudar a establir un diàleg entre col·lectius diversos.

Com recollir els resultats del debat

És important que, al final de cada debat, es plasmin per escrit les principals conclusions o propostes i que ens les feu arribar en la fitxa resum.

La data termini per enviar la fitxa resum del debat és el **15 de febrer de 2002**.

La fitxa resum s'ha d'enviar, preferentment per correu electrònic, a:

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT

Institut Municipal d'Educació

Plaça d'Espanya, 5

08014 Barcelona

Fax 93 402 36 10

adreça electrònica: escolaciutat@retemail.es

Per què es recullen els resultats del debat?

Els resultats dels debats seran exposats al Fòrum com a punt 0 del treball de cada ponència.

Els resultats que s'hagin rebut per correu electrònic es publicaran al web del Fòrum.

El debat al Fòrum en línia

**També podeu participar
individualment o
col·lectivament al
debat en línia que
trobareu al web del Fòrum**

www.bcn.es/escolaciutat

1

DADES IDENTIFICATIVES

Nom del centre o entitat

Tipologia dels centres o entitats que han participat en el debat

- | | | |
|--|---|---|
| ☐ Escola Infantil | ☐ Museus i altres entitats de difusió del patrimoni | ☐ Associació de pares i mares |
| ☐ Centre d'Ensenyament Primari | ☐ Empreses i serveis, públics i privats | ☐ Associació d'alumnes |
| ☐ Centre d'Ensenyament Secundari | ☐ Biblioteques i arxius | ☐ Associació professional |
| ☐ Centre d'Ensenyament Professional | ☐ Associacions i ONG | ☐ Servei municipal d'educació |
| ☐ Centre d'Educació de Persones Adultes | ☐ Institucions i administracions | ☐ Centres de Recursos Pedagògics |
| ☐ Centre d'Educació Especial | ☐ Teatres i altres entitats de promoció cultural i artística | ☐ Centre Universitari |
| ☐ Altres Centres docents | ☐ Empreses industrials | |

nombre de persones que han participat directament

- ☐ 2-10
- ☐ 11-25
- ☐ més de 25

nombre de persones a les que representen

- ☐ 50-100
- ☐ 100 a 500
- ☐ 500 a 1000
- ☐ més de 1000

Nom i telèfon de la persona de contacte

2

CONCLUSIONS PER PONÈNCIES (vegeu el full següent)

3

CONCLUSIONS GENERALS

Anoteu els problemes més crítics que hagueu detectat durant el debat i les intervencions més importants i immediates que caldria dur a terme.

PONÈNCIA	TEMES TRACTATS	PROBLEMES DETECTATS	PROPOSTES

qüestions per al debat

P O N È N C I E S

algunes idees de context

L'ESCOLA DE LA CIUTAT EDUCADORA

L'objecte d'aquesta ponència és plantejar les característiques que hauria de tenir un model d'escola que s'integra en la xarxa d'agents educadors de la ciutat i que estableix amb el territori una estratègia de complicitat i col·laboració per al desenvolupament del projecte educatiu de ciutat.

Ciutat: Entenem aquest terme en el sentit més ampli, com l'entramat d'associacions, institucions i empreses que, més enllà de si el municipi és gran o petit, expressen les relacions socials que es donen en el territori.

Qüestions per al debat

- 1 La ciutat i l'escola col·laboren per tal de formar una ciutadania responsable? Comparteixen els objectius educatius? Quines dificultats hi ha?
- 2 Qui té més credibilitat davant dels joves per transmetre valors, les famílies, l'escola, els joves, els mitjans de comunicació o els grups d'amics?
- 3 La família, l'escola i la ciutat actuen en sintonia a l'hora d'educar valors? Quins problemes es detecten? Quins mecanismes hi podrien contribuir?
- 4 Què podria aportar l'entorn social de l'escola a la igualtat d'oportunitats? Quins recursos pot aportar el territori? Quines actuacions de les institucions ciutadanes poden ajudar a millorar la qualitat de l'escola?
- 5 Quin paper ha de tenir l'escola en relació amb els altres serveis públics d'atenció a la infància?
- 6 Creieu que el territori ha de participar en la definició i en la garantia de continuïtat dels itineraris escolars?
- 7 L'oferta educativa que es realitza fora del temps lectiu està prou coordinada amb els projectes educatius de les escoles i els instituts?
- 8 Qui us sembla que ha de tenir més pes en l'elaboració de l'oferta d'estudis de Formació Professional, el municipi –o federacions de municipis– o la Generalitat?
- 9 Creieu que la vinculació de l'escola al territori ha de plantejar la transformació dels calendaris, l'horari o l'ús dels espais escolars? Per què? En quin sentit?
- 10 Creieu que l'autonomia dels centres és important en aquest procés d'acostament entre l'escola i la ciutat? Amb quines limitacions? Com hi pot contribuir la descentralització administrativa del sistema educatiu? Esteu a favor de l'augment de les competències educatives dels ajuntaments? Quina és la vostra visió del tema?

Algunes idees de context

El desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació, així com les transformacions en l'organització familiar i social, són noves formes de complexitat que es dibuixen en la ciutat del present i que introdueixen canvis en les relacions entre l'escola i el seu entorn social

Les tecnologies de la informació i la comunicació:

- El seu fort desenvolupament ha posat en conflicte els sabers que tradicionalment transmetia l'escola; i no únicament quant als seus continguts, sinó també quant a l'estil de comunicar-los.
- L'escola viu, en l'actualitat, uns moments de desconcert davant d'uns continguts que ja no motiven gaire l'alumnat i un professorat que en conjunt no acaba de sentir-se còmode amb les noves eines.
- D'altra banda, les tecnologies trenquen murs entre l'escola i el món de més enllà de l'escola, amb els aspectes positius que això comporta o bé creant diferències que es poden convertir en desigualtats.

On és l'equilibri necessari entre els sabers tradicionals i les noves tecnologies?, entre la presència de l'entorn i les exigències de la mundialització?

L'organització familiar i social:

La transformació/crisi de l'organització familiar –amb una important pèrdua d'hores d'estada junts dels seus membres– fa que aspectes educatius que tradicionalment eren competència seva, com la transmissió d'hàbits lligats a valors morals, puguin ara quedar desatesos. Aquesta situació, que pot esdevenir origen d'importants desequilibris socials, planteja uns nous reptes educatius

- L'escola ha passat de ser un àmbit aïllat i separat en què només participaven sectors minoritaris de la societat a trobar-se en la vida quotidiana de milers de famílies.
- Garantir la qualitat i avançar cap a la igualtat han de ser els dos grans objectius de l'escola de la ciutat educadora.

En bona mesura, aquestes qüestions depenen de diferents equilibris. Com a mínim, d'un equilibri de sabers: tradició i noves tecnologies; d'un equilibri d'espais: el barri, la ciutat i el món; i d'un equilibri de poders: l'escola, la família, la societat civil i el territori.

PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA: ESCENARIS I EXPERIÈNCIES PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

Aquesta ponència pretén plantejar, en la teoria i en la pràctica, les relacions entre l'experiència i l'aprenentatge escolar; entre allò que poden aportar les institucions i els objectius, d'aprenentatge i educació, que vol aconseguir l'escola.

Els programes ciutat-escola: amb aquest nom ens referirem a tots aquells programes d'activitats per a escolars que les escoles realitzen en partenariat amb institucions, entitats, empreses i tota mena de grups socials, externs al sistema educatiu. Visites, sortides, tallers d'experimentació i projectes de cooperació formen part del gran ventall d'aquests programes caracteritzats perquè es realitzen durant el temps lectiu, dins o fora del aula, i per comptar amb el suport d'alguna entitat ciutadana.

Qüestions per al debat

- 1 Els programes ciutat-escola són una oportunitat d'experiència i d'aprenentatge per als nens i els joves? Quina és la teva visió del tema? Com ho descriurieu?
- 2 Quines característiques haurien de tenir els programes ciutat-escola per millorar la seva capacitat educativa? La seva funció principal és suscitar l'interès dels alumnes? Han d'afavorir també la construcció de significats? Han de promoure l'acció? Com es pot potenciar tot plegat?
- 3 Quines relacions es poden establir entre les activitats educatives de ciutat i el programa educatiu de l'escola?
- 4 Com es pot afavorir el contacte entre les escoles i les entitats ciutadanes? Quines informacions haurien d'aportar els programes educatius de les institucions ciutadanes per garantir una selecció adequada per part de les escoles? Com hauria de ser la seva publicació i difusió?
- 5 Quina ha de ser la implicació de les escoles i dels docents en la definició, programació, desenvolupament i valoració dels programes ciutat-escola?
- 6 Com es poden millorar els mecanismes de coordinació entre les escoles i les institucions que produeixen programes ciutat-escola? Què haurien de fer les escoles? Què haurien de fer les institucions ciutadanes? Què haurien de fer els ajuntaments?
- 7 Estaríeu d'acord que els programes ciutat-escola participin d'un nou model d'aprenentatge superador de la divisió entre escola i entorn? Quines actuacions són més urgents en l'àmbit escolar per desenvolupar la idea de ciutat educadora?
- 8 Com creieu que els programes ciutat-escola poden contribuir a l'educació pel civisme i la ciutadania?
- 9 Quins són els nous valors que s'han de desenvolupar que potenciïn noves percepcions i responsabilitats de la joventut sobre l'entorn social i natural?
- 10 Quines accions de ciutat poden tenir potencial educatiu i no estan presents adequadament en les propostes actuals dels programes ciutat-escola?

Algunes idees de context

- Les ciutats, entenent aquest terme en sentit molt ampli, són espais densos en recursos i en relacions humanes. La ciutat és el lloc on es desenvolupa la vida, el treball i un munt de relacions afectives, amistoses, comercials i culturals de moltes persones.
- Darrerament una idea s'imposa amb força: les ciutats són espais d'aprenentatge i d'educació per a les persones.
- Avui sabem que l'aprenentatge i, d'una forma més general, l'educació és un important recurs que enriqueix la vida i les relacions de les persones. Tant és així, que, en el marc de la societat de la informació en què vivim, el potencial més gran de les ciutats i de les nacions és l'educació dels seus ciutadans: el que saben, el que saben fer, els seus valors, les seves expectatives...
- La qualitat del dia a dia a les ciutats depèn en gran mesura de la qualitat de les persones que hi viuen. En efecte, l'educació dels ciutadans està relacionada amb els projectes que s'impulsen, la qualitat dels serveis, la responsabilitat dels professionals, la bonhomia i la civilitat.
- La contribució de la ciutat a l'educació de la ciutadania i, especialment dels nens i dels joves, té una forma privilegiada a través dels programes que les institucions ciutadanes ofereixen a l'escola. Aquests programes, posen a l'abast de les escoles escenaris i recursos d'un munt d'institucions públiques i privades, multiplicant les oportunitats d'aprenentatge, directament relacionades amb els continguts curriculars de les àrees de l'educació infantil, primària i secundària.
- Aquests programes són un potent recurs que obre vies a l'observació, l'experiència i les relacions amb altres realitats, produint un efecte d'ampliació de l'horitzó i de la perspectiva sobre els fenòmens naturals i socials, que connecta directament amb els objectius generals de l'educació.
- L'oferta dels programes ciutat-escola s'emmarca en un model d'aprenentatge que integra en un tot les activitats educatives que tenen lloc a l'escola i les que es fan aprofitant les oportunitats de l'entorn, superant així la dicotomia entre l'escola i l'entorn. Tot aquest bagatge qualifica les experiències viscudes pels alumnes, i contribueix així a la construcció dels coneixements i dels valors.

Aquesta ponència es planteja avançar en la identificació de bones pràctiques en la manera com es realitzen els programes ciutat-escola, per exemple les sortides, i proposar criteris generals que puguin actuar com a paràmetres de qualitat

Qüestions per al debat

- 1 Creieu que són rendibles els esforços que representen les sortides escolars per a l'aprenentatge? (dedicació de temps lectiu, costos econòmics, riscos, canvis d'horaris...) Per què?
- 2 Fins a quin punt els recursos didàctics que proporcionen les tecnologies de la informació i la comunicació poden substituir les experiències de vida que proporcionen les sortides i els programes ciutat-escola? Per què? Com les poden complementar?
- 3 A quines àrees curriculars s'acostumen a vincular les sortides? Per què? Què sol esperar i valorar l'escola quan s'apunta a una activitat que ofereix una institució?
- 4 En quin moment del treball d'un tema a l'aula penseu que és millor fer alguna sortida? Per què? Quin tipus d'activitats valoreu més en les sortides i en funció de què?
- 5 Quins avantatges i inconvenients tenen les sortides i activitats que ofereixen els programes de les institucions respecte a les que organitza l'escola, sense el suport de cap institució?
- 6 Quines gratificacions i dificultats troba el professorat en la realització d'una sortida? Expliciteu els principals condicionants de la vostra resposta.
- 7 Les escoles acostumen a tenir una programació de sortides de tota l'etapa o cicle vinculades al projecte curricular de centre. Expliciteu els avantatges i els inconvenients de tenir aquesta programació.
- 8 Els centres educatius haurien de suggerir als seus alumnes que facin visites (a museus, exposicions, concerts, teatres, etc.) sols o amb els seus familiars i amics, en horari extraescolar? Podríeu concretar en quines circumstàncies es fa?
- 9 Què valora l'alumnat de manera explícita o implícita de les sortides i altres programes ciutat-escola? i el professorat? i les famílies?
- 10 Si utilitzeu l'oferta d'activitats del Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona: trieu les 10 activitats que us resulten més interessants per a l'alumnat. Què destacaríeu de forma especial en cadascuna?

Algunes idees de context

- Durant el segle xx les sortides escolars han estat una de les característiques fonamentals de la renovació pedagògica. En la dècada dels vuitanta es produeix un fet paradoxal: mentre la pràctica de les sortides es generalitza i apareixen els programes d'activitats que les institucions ciutadanes ofereixen als escolars, es comença a qüestionar la seva utilitat didàctica, bàsicament com a conseqüència de les dificultats organitzatives que comporten (horaris, cost econòmic i personal, responsabilitats, etc.)
- Tanmateix aquestes activitats són a la base de la millora de la qualitat didàctica i de la definició d'un nou model educatiu, perquè treballar en contacte amb el medi facilita al ciutadà del segle ^{xxi} la comprensió de la permanent interacció i interdependència entre les dimensions local i global.
- Un bon aprenentatge es fonamenta en la relació entre els continguts d'ensenyament i les experiències viscudes per l'alumnat. L'escola ha de tendir a compensar el bagatge desigual d'experiències que han viscut els seus alumnes i que és a la base de la jerarquització social.
- La falta d'autonomia de l'alumnat, molt especialment en els espais urbans, limita una relació espontània i activa amb l'entorn. L'escola no es pot limitar a tenir en compte les experiències de vida de l'alumnat; cal que en faciliti de noves, enriquidores culturalment.
- Si les sortides han de tenir una funció didàctica, d'acord amb els punts anteriorment apuntats, ens podem plantejar diferents tipus de sortides per fer en diversos moments de la planificació d'un treball sobre un tema.
- El projecte educatiu de l'escola d'avui perd el sentit si no s'inscriu en un marc educatiu més ampli, en què siguin presents els diversos agents educatius que actuen en el territori.
- Els programes ciutat-escola constitueixen una estratègia rellevant de la relació entre l'escola i la societat per a l'educació democràtica del ciutadà.

MÉS INFORMACIÓ SOBRE EL FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT**10,11 i 12 d'abril de 2002****Drassanes Reials de Barcelona**■ **DIÀLEGS**

La ciutat i l'escola: conflicte i trobada

Aprenentatge, experiència i comunitat

L'escola de l'èxit, l'escola de la ciutat educadora

■ **GRUPS DE TREBALL SOBRE LES PONÈNCIES****Ponència I:** L'escola de la ciutat educadora

Ponent: Ignasi Garcia de la Barrera

Ponència II: Programes ciutat-escola: elements d'integració curricular

Ponent: Jesús Rul

Ponència III: Programes ciutat-escola: paràmetres de qualitat

Ponents: Montserrat Cases i Carme Tomàs

■ **Grup de treball:** Grup de treball *El liderat educatiu dels ajuntaments*.

Coordinador i relator Joan Subirats

■ **Exposició de pòsters.** Els programes ciutat-escola

Si us interessa participar-hi i voleu rebre més informació del Fòrum, envieu les vostres dades, preferentment per correu electrònic, a **escolaciutat@retemail.es**

Nom i cognoms:

Càrrec:

Entitat:

Adreça:

CP: Localitat:

Telèfon:

Correu electrònic:

☐ Vull rebre'n informació periòdica☐ Vull organitzar-hi un debat☐ Vull presentar-hi una experiència☐ Vull presentar-hi un programa

Per presentar una experiència o un pòster consulteu les orientacions al nostre web

www.bcn.es/escolaciutat

CONTACTEU AMB:

Secretaria Tècnica del Fòrum l'Escola i la Ciutat
QSL Serveis Culturals

Duc de la Victòria, 6, pral. 1a

08002 Barcelona

Tel. 93 301 00 60

Fax. 93 301 73 88

escolaciutat@retemail.es

Visiteu el nostre web
www.bcn.es/escolaciutat



ORGANITZA:

INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ DE BARCELONA
Consell de Coordinació Pedagògica

Plaça d'Espanya 5

08014 Barcelona

Tel.: 93 402 36 63

Fax: 93 402 36 60

imebatencio@mail.bcn.es

www.bcn.es/imeb

Amb la col·laboració de



museu marítim
ORGANISME REGULAR DE BARCELONA

NSSELL DE COORDINACIÓ PEDAGÒGICA BARCELONA A L'ESCOLA 3 per Tr3s (Tricycle, Dagoll Dagom, axa) Aeroport de Barcelona Amical de Mauthausen Àrea de Relacions Públiques i Protocol Àrea Metropolitana de Barcelona. Entitat del Medi Ambient Arxius Municipals de Districte Associació per a les Nacions Unides a anya Autoritat Portuària de Barcelona Banda Municipal de Barcelona Bidó de Nou Barris Casa Golferichs ntre de Cultura Contemporània de Barcelona Centre Unesco de Catalunya Cibernàrium Consell Municipal Districte de Gràcia Consell Municipal del Districte de Les Corts Consell Municipal del Districte de Sant dreu Consell Municipal del Districte de Sant Martí Consorci de Biblioteques de Barcelona Consorci del Parc Collserola Direcció de Serveis de Transports i Circulació Direcció d'Esports de l'Ajuntament de Barcelona c Màgic El Far. Centre dels Treballs del Mar El Periódico de Catalunya ETANE Federació Catalana de Vela deració Catalana d'ONG per al Desenvolupament Federació Catalana d'ONG per als Drets Humans Fundació toni Tàpies Fundació Barcelona Olímpica. Galeria Olímpica Fundació Col·lecció Thyssen-Bornemisza Funda- Francisco Godia Fundació Joan Miró Fundació Mies van Der Rohe Fundació Orfeó Català-Palau de la Música talana Fundació RACC Gran Teatre del Liceu Guàrdia Urbana de Barcelona Imax Port Vell Institut de Cultura Barcelona Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona-Direcció de Serveis Educatius Institut Municipal Mercats de Barcelona Institut Municipal de Salut Pública Intermón Oxfam Jardí Botànic de Barcelona L'Aquà- m de Barcelona (Mundo Submarino S.A.) Las Golondrinas L'Auditori Manteniment i Serveis. Ajuntament de rcelona Marinva. Serveis i Projectes, SL Mercat de les Flors Món-3 Museu Barbier-Mueller Museu d'Arqueo- ja de Catalunya Museu d'Art Contemporani de Barcelona Museu de Ciències Naturals de la Ciutadella Mu- u de la Música Museu d'Història de Catalunya Museu d'Història de la Ciutat de Barcelona Museu de les Arts llicades Museu Egipci de Barcelona Museu Etnològic de Barcelona Museu Frederic Marès Museu Marítim useu Nacional d'Art de Catalunya Museu Picasso de Barcelona Oficina Municipal d'Informació al Consumidor rc Zoològic de Barcelona Parcs i Jardins de Barcelona, Institut Municipal Planetari Municipal-IMEB Poble panyol de Montjuïc, SA Servei de Prevenció i Extinció d'Incendis i Salvament SOS Racisme Taller de Músics atre Nacional de Catalunya Teatre Zona Nord Transports Metropolitans de Barcelona Turisme de Barcelona

ARXA DE MUNICIPIS DEL FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT Abrera Arenys de Munt Badalona Cabrils Canovelles rdedeu Castellbell i el Vilar Centelles Cercs Corbera de Llobregat Cornellà de Llobregat El Prat de obregat Esparreguera Fonollosa Gavà Igualada L'Hospitalet de Llobregat Llinars del Vallès Manlleu anresa Masquefa Mataró Molins de Rei Mollet del Vallès Montcada i Reixac Rubí Sabadell Sant Adrià del sòs Sant Cugat del Vallès Sant Fost de Campsentelles Sant Vicenç de Montalt Sant Vicenç dels Horts nta Coloma Gramenet Santa Margarida de Montbui Santa Margarida i els Monjos Santa Perpètua de oguda Sitges Súria Terrassa Tordera Viladecans Vilafranca del Penedès Vilassar de Dalt Vilassar de Mar



relt

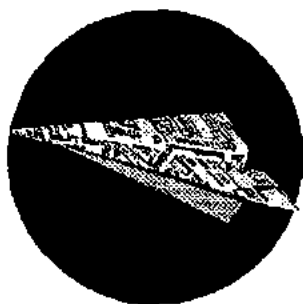
FÒRUM
L'ESCOLA I
LA CIUTAT

DOCUMENTACIÓ

Ajuntament  de Barcelona
Institut d'Educació

Diputació  Barcelona
xarxa de municipis
Àrea d'Educació

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT



Ponència I
L'ESCOLA DE LA CIUTAT EDUCADORA



BIBLIOGRAFIA: PONÈNCIA III

DEWEY, J. (1965)

La educación hoy. Buenos Aires, Losada.

DRIVER, R. (1986)

"Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos".
Enseñanza de las Ciencias. vol. 4. núm. 1. pàg. 3-15.

WASS, S (1992)

Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria.
MEC - Ediciones Morata, Madrid.

JOSUHA, S.; DUPIN, J.J. (1993)

Introduction a la didactique des sciences et des mathématiques. Paris, PUF.

SOLER, J. (1993)

"Excursionisme: sortir de l'escola". *Perspectiva escolar* núm. 173, pàg. 2-9.

FIGUERAS, TOMÁS, VILARRASA, (1995)

"La escuela y la Ciudad Educadora". Iber.
Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 3 (genèr), Barcelona, Pàg. 57-65.

INSTITUT MUNICIPAL D'EDUCACIÓ DE BARCELONA (1995)

Barcelona a l'Escola, Consell de Coordinació Pedagògica.
Direcció i Coordinació: Direcció de Serveis Pedagògics Ed.
Ajuntament de Barcelona ISBN: 84-7609-749

SÁNCHEZ, A. (1995)

"El trabajo de campo y las excursiones". Dins: **A. MORENO, i MARRÓN M^aJ.**
Enseñar geografía de la teoría a la práctica. Madrid, Síntesis.

BENEJAM, P. (1996)

"Repàs a les sortides. Els objectius de les sortides". *Perspectiva Escolar*, núm. 204.

CASAS, M i TOMÀS, C. (1997)

"La Escuela y la Ciudad colaborando para establecer un eficaz diálogo educativo".
Organización y Gestión de Centros Educativos. Barcelona. Ed. Praxis-Wolters Kluwers, pàg. 84/15 a 84/31.

CASTELLS, M. (1997)

La era de la información: economía, sociedad, cultura.
La sociedad red. Madrid, Alianza Editorial.

COLL, C. (Coord.) (1999)

Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria.
Barcelona, ICE-UB- Horsori.

VILARRASA, A. (1999)

"Les sortides escolars: viatge cap al coneixement". *Guix*, núm. 251, pàg. 41-46.

GARCÍA, J. EDUARDO i GARCÍA, FRANCISCO F. (2000)

Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación.
Diada, Sevilla.

VILARRASA, A. (2002)

"Las salidas escolares: una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local".
Educación primaria. Recursos y orientaciones. Barcelona, Cisspraxis



Ponència I
L'ESCOLA DE LA CIUTAT EDUCADORA
Ignasi Garcia de la Barrera

El context (on som)

1. El sistema educatiu
2. Els canvis socials
3. El segle XXI

Què hem de fer

1. Indicis
2. Per on podem avançar

L'escola de la ciutat educadora
ha de ser una institució escolar

1. La zona escolar i els seus centres educatius
2. Què és una institució escolar

La ciutat a l'escola

El Projecte ÈXIT

1. Objectius de caràcter general
2. Objectius de caràcter específic
3. Les actuacions del programa

Conclusions



L'educació de les criatures i els nois i noies d'una ciutat, benauradament, no depèn exclusivament del sistema educatiu que regeix en el país al qual pertanyen; i potser ni tan sols dels projectes escolars concrets de les seves escoles i instituts. El Projecte Educatiu de la Ciutat i el model d'organització de cada zona educativa —on estan situats els centres educatius i els seus serveis— són, en aquests moments, factors determinants per mesurar la qualitat educativa d'una escola o d'un institut; i també per garantir l'èxit escolar del seu alumnat.

En aquest sentit, el contingut d'aquesta ponència es pot concretar en dos punts:

1. Actualment, el avenços en el món educatiu van més lligats a les millores —adequacions— de l'organització escolar que no al canvi del sistema educatiu. Això s'explica pel fet que els límits del nostre sistema educatiu encara no han estat superats pel model de societat vigent.
2. La gran transformació que ha patit la nostra societat urbana demana un nou model d'escola, entès més com a institució educativa que com a centre escolar. La institució educativa és el resultat de la coordinació planificada i organitzada de tots aquells agents que intervenen en els processos d'aprenentatge.

El context (on som)

1. El sistema educatiu

L'aprovació de la Constitució de 1978 marca l'inici de la modernització del sistema educatiu espanyol, que després es va anar concretant en diferents lleis orgàniques, molt especialment la LOGSE de l'any 1990. Els trets fonamentals d'aquesta modernització són els següents:

- Extensió de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys.
- Ampliació de l'ensenyament bàsic a la Secundària.
- Reforma i modernització de la Formació Professional.

2. Els canvis socials

Des de l'aprovació de la Constitució i de l'inici d'aplicació de la LOGSE, la societat espanyola ha sofert canvis profunds; podríem expressar aquests canvis dient que les ciutats s'han tornat més complexes i que han desenvolupat formes de diversitat no previstes en el moment de plantejament i redacció de les grans lleis educatives. Aquests canvis socials s'emmarquen en els àmbits següents:

- **Canvis demogràfics:** diversificació del significat del concepte de família i creixement exponencial de la immigració estrangera.
- **Canvis urbanístics:** d'una manera molt espectacular en l'àrea metropolitana de la ciutat de Barcelona a partir dels Jocs Olímpics.
- **Canvis en el món del treball:** incorporació de la dona al món laboral, transformació de l'atur i de les seves conseqüències, primers senyals de la societat del coneixement.

La ciutat ha d'assumir aquests canvis malgrat un parc escolar desenvolupat en un altre moment i amb un model d'organització escolar absolutament descontextualitzat:

- L'actual ubicació de les escoles i instituts no respon a criteris de planificació —es van construir als anys 60 i 70—, sinó a la disposició de solars en barris perifèrics.
- El model d'organització escolar manté fonamentalment l'estructura de la Llei del 70.



3. El segle XXI

L'inici d'un nou segle sempre ha anat envoltat d'una atmosfera de canvis. Factors que van començar a desenvolupar-se en l'últim terç del segle XX esdevenen trets d'identitat d'un segle que encara està per encetar:

- **La globalització.** La interdependència de les economies i dels mercats financers de tot el món (la *societat xarxa* de Manuel Castells) introdueix una nova relació entre economia, Estat i societat; i modifica tant les relacions amb el medi com les relacions humanes. El sistema educatiu no són aliens a aquests efectes: aprenentatges, com ara les llengües estrangeres –especialment, l'anglesa–, el coneixement medioambiental o l'educació en valors comencen a prendre el relleu a altres disciplines.
- **Les noves tecnologies.** Internet ha de ser el motor que faciliti el trànsit de la didàctica tradicional al constructivisme (així ho veuen autors com Robert McClintock). Les noves metodologies possibiliten formes revolucionàries d'abordar l'aprenentatge i d'atendre la diversitat. Els ordinadors no trigaran a portar canvis espacials en les aules estàndards, canvis en la planificació escolar i canvis organitzatius, amb noves funcions per als equips docents i amb un alumnat més autònom, més actor del seu procés d'aprenentatge.
- **Les expectatives d'un nou mercat laboral.** El fet que l'Estat del benestar hagi arribat al seu límit planteja noves formes d'organització social. Sembla que en un futur immediat ens trobarem davant de noves formes de mercat laboral, ben diferent del treball fix i inalterable que teníem fins ara (Martin Carnoy parla de *treball flexible*). És segur que els nous plantejaments laborals han de tenir efectes en els sistemes educatius: canvis en els continguts, metodologies i objectius. Aprendre al llarg de la vida serà una constant en l'ensenyament del futur.

Què hem de fer

La LOGSE té un valor paradigmàtic per al nostre sistema educatiu; en el sentit que l'objectiu fonamental que planteja –la universalització de l'escolarització fins a setze anys– encara no ha estat depassat pel nostre model de societat. Això té dos efectes que no es poden obviar:

- a. Plantejar un escurçament del tram d'edat d'ensenyament obligatori 6/16 només podria interpretar-se –per la ciutadania en conjunt– com una involució del nostre model de societat.
- b. La plena execució de l'objectiu fonamental de la llei encara no està lliure de problemes. Fer realitat la universalització de l'ensenyament fins a setze anys ha tret a la llum velles contradiccions de la nostra organització escolar i ha fet que n'apareguessin de noves.

Aquest fet complex, que impossibilita el pas enrere i fa complex el pas endavant, és la prova de la vitalitat de la LOGSE. Ara bé, analitzat el context on es produeix la seva implementació, semblen imprescindibles canvis radicals en l'organització escolar.

1. Indicis

Des de l'aprovació de la LOGSE han aparegut reflexions força importants que donen pistes per aconseguir que la modernització del sistema educatiu sigui també una modernització de l'organització escolar:

- Informe J. Delors
- Informe E. Morin
- Alguns treballs, com ara R. McClintock, N. Postman, M. Carnoy, A. Marchesi...



Davant la incertesa del present, la temptació de tornar enrere és forta. La temptació consisteix a replantejar-se el sistema educatiu i no pas el model d'organització escolar. Les estratègies pedagògiques tradicionals continuen semblant més factibles ja que tots els recursos educatius de què es disposa no afavoreixen els canvis. R. McClintock augura que a mesura que les xarxes digitals impregnin els entorns educatius, la viabilitat de les estratègies constructivistes augmentarà. De tota manera, si que en tenim, d'exemples de temptacions regressives:

- Llei de la Qualitat proposada pel Govern d'Espanya
- Reforma del Sistema Educatiu (USA)

2. Per on podem avançar

Des de l'aprovació de la LOGSE han passat més de deu anys. Ja se'n pot fer, per tant, un primer balanç de resultats: anàlisi dels punts febles i adequació del seu desplegament a la nova realitat social.

• Punts febles de la LOGSE

- ✓ La seva aprovació no va anar acompanyada d'una llei de finançament. La universalització de l'ensenyament obligatori fins a setze anys comporta necessitats no previstes per l'anterior sistema educatiu.
- ✓ L'aplicació del principi de llibertat d'elecció de centre per part de les famílies, tal com es planteja a partir de la LODE, limita l'atenció a la diversitat i, per tant, obstaculitza la cohesió social.
- ✓ La política de concerts indiscriminats, fora de l'esperit de la Constitució i del preàmbul de la LODE, atempta contra el dret d'igualtat d'oportunitats.

• Punts febles de la seva aplicació a Catalunya i al context de la ciutat de Barcelona

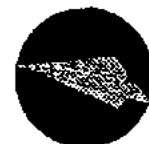
- ✓ Proposta de solucions segregadores per tal de resoldre formes de diversitat no previstes (UAC, UEC...).
- ✓ Manca de funcionalitat real de les vinculacions formals entre les escoles i instituts establertes al Mapa Escolar de l'Ensenyament Obligatori de l'any 1995.
- ✓ Necessitat d'incrementar el lideratge de les administracions amb responsabilitats educatives per aturar la pèrdua d'alumnat en el pas de la Primària a la Secundària.
- ✓ Manca de formació i de criteris de tutoria, orientació i d'avaluació dels processos d'aprenentatge de l'alumnat per arribar a les previsions d'èxit escolar a l'acabament de l'ensenyament obligatori.

Avui sembla més important pensar en un model d'escola que s'ajusti a la realitat de la ciutat, que en canvis del sistema educatiu. Entre altres coses, perquè els canvis proposats no sembla que signifiquin grans modificacions i innovacions. Un canvi profund consistiria més aviat en una transformació radical de la concepció d'escola i la seva aplicació.

L'escola de la ciutat educadora ha de ser una institució escolar

La interrelació de les diferents etapes educatives ens obliga a fer malissos quan avui parlem de model o estructura de centre escolar. No és el mateix parlar d'un institut de Secundària postobligatòria de més de dos mil alumnes i gairebé dos-cents professors/es, que d'una escola de Primària amb un centenar de criatures, o d'un institut de dues línies o d'una escola bressol.

Està clar que tots els centres escolars tenen uns trets comuns: tots estan formats per un col·lectiu d'adults amb funcions i responsabilitats educatives sobre un col·lectiu de joves. Ara bé, amb això, per si mateix, no n'hi ha prou –encara que és necessari– per determinar i definir el seu sentit com a servei escolar.



Per servei escolar entenem la suma de tots aquells elements que configuren un tram educatiu i que degudament coordinats garanteixen l'èxit escolar –l'aprenentatge– de l'alumnat, materialitzat en una acreditació oficial. D'aquesta manera podem parlar de diferents serveis escolars:

- Ensenyament bàsic obligatori
 - ✓ Infantil + Primària + Secundària obligatòria
- Ensenyament postobligatori i superior
 - ✓ Batxillerat + CFGS
 - ✓ Batxillerat + Universitat
 - ✓ CFGM + curs pont + CFGS
 - ✓ PGS + graduat escolar + CFGM

Per tant, de la mateixa manera que avui es fa molt difícil parlar de l'ensenyament infantil separat de la Primària, o d'aquesta separada de la Secundària obligatòria; també resulta impensable plantejar-se uns batxillerats o una Formació Professional superior d'esquena a les universitats. Tot el sistema educatiu està interrelacionat d'una manera o d'altra.

Ara bé, el tractament d'aquesta interrelació no té les mateixes conseqüències si parlem del tram obligatori o del postobligatori. Així com la qualitat dels estudis superiors està molt lligada a l'organització del sistema, la qualitat dels estudis bàsics ho està sobretot als projectes del centres i a tots aquells recursos escolars i extraescolars que fan de l'escola un servei de proximitat per a les famílies. Esquematzant-lo una mica, podem dir que així com la unitat mínima amb sentit a l'ensenyament postobligatori és la ciutat, a l'ensenyament obligatori és la zona escolar.

1. La zona escolar i els seus centres educatius

Quan parlem de la funció d'un centre escolar cal distingir-ne dos aspectes cabdals: la seva **missió** educativa i la **visió** de futur.

- ✓ La **missió** d'un centre escolar explica la seva raó de ser, la raó de la seva existència. Aquesta raó de ser té dues vessants: 1) transmetre informació i generar coneixement mitjançant processos d'ensenyament/aprenentatge; 2) proporcionar un servei educatiu a una comunitat. Per tant, la missió va molt lligada a les necessitats d'escolarització previstes per la planificació territorial. Si manquen les oritures, l'escola ja no és necessària: la seva missió educativa no té objecte.
- ✓ La **visió** de futur d'un centre escolar respon al seu projecte, és a dir, a tot allò que singularitza la seva funció educativa. La cultura de centre, els valors compartits per l'equip de mestres, l'estil d'una escola van lligats a la seva visió. El projecte educatiu i els plans anuals són el camí planificat per arribar a assolir la visió de futur.

Fins ara aquestes qüestions relatives a l'organització escolar han preocupat més aviat poc l'Administració educativa. La planificació escolar del territori és relativament nova: podem dir que la necessitat d'elaborar un mapa escolar de la ciutat només es fa sentir amb l'aplicació de la LOGSE. D'altra banda, pel que fa a la visió de futur –el projecte–, les escoles s'han acostumat a resoldre el problema internament i els instituts no en tenien cap necessitat. Tradicionalment, el model d'organització de les escoles s'ha fonamentat en la singularitat i identitat del seu projecte. La protecció d'aquest projecte ha consistit en un doble coixí format pel consens dels claustres i el suport de les famílies. (un model d'organització moltes vegades desenvolupat en sentit contrari a l'Administració educativa).



Els instituts, quan el seu alumnat era exclusivament de Batxillerat –BUP i COU–, no necessitaven un model d'organització més enllà de les necessitats administratives: matriculació, expedients acadèmics, títols... L'organització vertical, per departaments didàctics, era la base ja que el professorat se sentia més identificat amb les exigències de la seva matèria que no amb les necessitats del seu institut.

El fet que ara l'ensenyament obligatori sigui compartit entre Primària i Secundària obliga a canviar aquest esquema organitzatiu per les raons següents:

- ✓ La qualitat educativa del projecte d'una escola ja no és garantia suficient perquè els estudis de l'escola no tenen una validació administrativa per si mateixos. La incertesa de la continuïtat del projecte a la Secundària debilita la Primària.
- ✓ La preparació acadèmica del professorat ja no és reclam suficient perquè les famílies confiïn en els instituts. La continuïtat i qualitat d'una sèrie de serveis –horaris, migdia, activitats extraescolars...– és el que marca la diferència entre uns centres de Secundària i altres.

2. Què és una institució escolar?

S'entén per **institució escolar** el conjunt de serveis i recursos d'una zona que fan de l'educació un servei de proximitat per a les famílies. Aquest conjunt de serveis són: les escoles, els instituts, l'EAP, el CRP, el Servei d'Educació Compensatòria, els TAE, els Serveis Socials del Districte, les entitats socioculturals del barri...

Per gestionar una zona educativa és necessària la presència de la titularitat administrativa per garantir la continuïtat institucional més enllà dels programes de direcció de les escoles i instituts, i compartir, a la vegada, projectes i actuacions amb els claustres dels centres, amb les AMPA, el districte i la ciutat.

El conjunt de centres que formen una institució escolar ha de compartir una mateixa **visió** de futur –un mateix projecte–, que ha de concretar-se en un pla estratègic comú. La identitat de cada centre en particular està reflectida en la seva **missió**, la seva raó de ser. Per tant, la **missió** de l'escola és diferent de la de l'institut, encara que totes dues complementàries i que necessàriament estan coordinades dins un mateix projecte.

La **visió** de futur i la **missió** de cada centre constitueixen la **institució**. La **visió** pot anar lligada, per exemple, a un instrument d'aprenentatge, com les llengües estrangeres o les noves tecnologies. La **missió**, per la seva banda, va lligada a dos elements: un d'intern, el servei de proximitat a les famílies, i un altre d'extern, les necessitats de planificació del territori.

Joan Subirats al seu llibre *Educació i govern local* fa una distinció entre quatre tipus d'escoles en funció de la identitat del seu projecte –**visió**– i el grau d'arrelament a les característiques i diversitat del territori –**missió**–, la qual és una aportació molt important per fixar el concepte d'**institució escolar**.

- a. L'escola utilitària té una baixa implicació al territori i una baixa identificació amb un projecte. Les famílies l'escullen per raons utilitàries i no pas educatives.
- b. L'escola de barri cobreix una necessitat del territori, tot i que està mancada de projecte. El seu prestigi entre les famílies és la tradició.
- c. L'escola identitària disposa d'una forta identificació amb el seu projecte, sense estar implicada al territori. Són escoles més aviat de ciutat o que responen a interessos de classe o culturals...
- d. L'escola comunitària amb un projecte potent i molt identificada amb el seu territori.



		PROJECTE	
		ALT	BAIX
TERRITORI	ALT	Escola comunitat	Escola de barri
	BAIX	Escola identitària	Escola utilitària

L'escola comunitat s'ajusta al que ha de ser l'escola de la ciutat educadora. Un model d'escola amb visió de futur –projecte– i amb una missió –identificació– amb la diversitat del territori on està ubicada. Ara bé, la seva aplicació només és possible des de la perspectiva de la institució escolar, ja que el seu desenvolupament va lligat a tres condicionants:

- Continuïtat administrativa Primària/Secundària: per garantir que el 80% de l'alumnat de 6è d'una escola continuï estudis en el mateix institut.
- Continuïtat pedagògica Primària/Secundària: per garantir una mateixa línia educativa durant tot l'ensenyament obligatori.
- Continuïtat dels serveis Primària/Secundària: per aconseguir que el pas de l'escola a l'institut no alteri l'organització de la vida quotidiana de les famílies.

La ciutat a l'escola

Martin Carnoy proposa relativitzar el pes de la funció educativa de la família. És innegable que l'origen, el patrimoni cultural i econòmic i el grau d'implicació de la família condiciona l'aprenentatge i la motivació de les criatures; però –segons l'autor–, sortosament, no tant. Les mancances familiars poden ser compensades per l'acció intencionada d'altres agents educatius, com ara l'escola o el territori.

Un bon servei d'activitats extraescolars pot suplir la funció educadora de la família a les tardes, després de l'horari escolar, quan toca jugar, fer els deures o cercar informació a internet. Unes bones activitats de suport -complementàries a l'aula– poden suplir l'acompanyament del pare o de la mare en el coneixement de la ciutat i del medi, tan necessari perquè l'aprenentatge no sigui exclusivament abstracte o memorístic.

La escola oberta és, sens dubte, un factor de dinamització cultural en el territori on està ubicada. Segurament, una de les aportacions educatives més importants del segle xx sigui haver obert l'escola al que és contemporani: a allò que s'esdevé als carrers de la ciutat, als museus i sales d'exposicions, als cinemes, als teatres... Ara bé, tot això només és possible si la ciutat pren un compromís ferm amb l'escola.

En aquest sentit, el Consell de la Coordinació Pedagògica de l'Institut Municipal d'Educació implica un salt qualitatiu per tal com coordina i corresponsabilitza diferents entitats de la ciutat en l'acció educativa mitjançant els Programes d'Activitats Escolars (PAE).

Projecte ÈXIT

L'escola de la ciutat educadora ha de ser capaç d'establir les bases d'una futura ciutadania responsable i de plantejar-se com a reptes garantir la qualitat i avançar cap a la igualtat. En aquest sentit, el Projecte ÈXIT és un programa conjunt d'intervenció educativa integral que pretén aportar solucions a alguns dels aspectes presentats al llarg d'aquesta ponència, com ara els punts febles derivats de l'aplicació de la LOGSE. Té com a objectius facilitar la



continuitat pedagògica entre escoles i instituts que pertanyen a una mateixa zona escolar, i desenvolupar estratègies que afavoreixin la motivació i l'èxit escolar de l'alumnat del 2n cicle de l'ESO.

El Projecte ÈXIT és, per tant, un pas en el recorregut que porta del centre educatiu a la zona escolar. Pretén afavorir una escolarització obligatòria òptima a partir d'un seguiment continu de l'alumnat. Això només és possible amb la implicació de tota la comunitat educativa: els centres educatius, els pares i les mares, les entitats i les administracions.

El Projecte compta amb el suport del Departament d'Ensenyament (Delegació Territorial i Inspecció Educativa) i de l'Ajuntament de Barcelona (IMEB i Districte).

1. Objectius de caràcter general

- Facilitar la relació entre l'alumnat de les diferents escoles i instituts per garantir un clima d'estudi que contribueixi al seu èxit escolar.
- Implicar els sectors joves de la ciutadania en accions de solidaritat per a la millora de l'educació.
- Les escoles i els instituts han de col·laborar per convertir-se en institucions educatives amb objectius compartits.

2. Objectius de caràcter específic

- Aconseguir que tot l'alumnat realitzi la seva escolarització, especialment l'obligatòria, d'una manera regular.
- Disminuir la taxa d'absentisme escolar.
- Assegurar el pas automàtic de l'escola a l'institut de tot l'alumnat de l'ensenyament públic, com a garantia de continuïtat pedagògica.
- Millorar el percentatge de graduats en secundària.

3. Les actuacions del programa

▪ Continuïtat pedagògica al llarg de l'ensenyament obligatori

Establir un marc de treball entre les escoles i els instituts

La continuïtat pedagògica entre la primària i la secundària consisteix a compartir una cultura institucional comuna.

Iniciatives

- Taller de tutoria Primària/Secundària per al professorat.
- Activitats de suport per al professorat i per a l'alumnat del cicle superior de Primària i el 1r cicle de l'ESO.

Què vol dir continuïtat pedagògica?

1. Compartir un mateix estil de tutoria.
2. Compartir recursos didàctics en les diferents àrees de coneixement.
3. Compartir criteris d'avaluació per determinar el progrés de l'alumnat.
4. Compartir l'organització dels serveis escolars: servei d'acolliment al matí, horari escolar, organització del migdia i del menjador, coordinació de les sortides i de les activitats extraescolars, activitats fora de l'escola...



- **Un servei de proximitat per a la família**

Desenvolupar noves formes d'aprenentatge que acostin l'aula al barri, al territori, a la ciutat

L'opció pel model d'escola comprensiva permet als centres educatius d'utilitzar recursos que serveixin perquè tot l'alumnat del centre pugui aprendre en les millors condicions.

Iniciatives

- Acompanyar les activitats de reforç escolar.
- Canalitzar les activitats de lleure del territori.

Què vol dir servei de proximitat?

1. La col·laboració dels adults en la vida escolar (professorat, famílies i equips de suport, etc.) amb la finalitat d'acostar els eixos educatius familiars i escolars.
2. La cooperació entre l'alumnat de diferents nivells educatius (nois i noies dels cursos superiors i exalumnes que ajuden els més petits), que es tradueix en la figura de l'"amic@ gran". Aquesta figura pot actuar com a nexa que faciliti les relacions entre la família, l'escola i el territori i que afavoreixi la socialització i l'èxit escolar dels que requereixen més ajut.
3. L'escola i l'institut han de ser referent dels infants, joves i famílies i comptar amb els serveis i oferta que hi ha al barri.

- **Èxit escolar a l'acabament de la Secundària**

Millorar l'autoestima de l'alumnat i la seva implicació en el seu procés formatiu al 2n cicle de l'ESO

L'objectiu fonamental és orientar i preparar l'alumnat de cara a l'acabament de l'ensenyament obligatori, que té diferents possibilitats: el món laboral, la formació professional i el batxillerat.

Iniciatives

- Dotar els instituts d'una aula de pràctiques.
- Organitzar estades de pràctiques per a l'alumnat de 4t d'ESO.

Què vol dir èxit escolar?

1. La disposició de les **habilitats socials** que els ajudin a consolidar valors cívics i democràtics.
2. L'adquisició de **competències i sabers** que els permeti incorporar-se amb motivació i seguretat als estudis postobligatoris, a la formació contínua o al món del treball.
3. L'**obtenció del graduat de Secundària** dins del període màxim que estableix la llei (fins a divuit anys); respectant el dret dels nois i noies a prendre decisions per si mateixos en condicions d'igualtat d'oportunitats.



CONCLUSIONS

Ponència I

L'ESCOLA DE LA CIUTAT EDUCADORA

Ignasi Garcia de la Barrera

I.1 L'horitzó establert per la LOGSE encara no s'ha assolit.

I.1.1 La LOGSE és el referent de la modernització del sistema educatiu espanyol. Les característiques fonamentals d'aquesta modernització són:

- L'extensió de l'ensenyament obligatori fins a setze anys.
- L'ampliació de l'ensenyament bàsic a la Secundària.
- La reforma i modernització de la Formació Professional.

I.2 Que la LOGSE continuï sent una llei valuosa no treu que després de completada la seva generalització sigui necessària una anàlisi crítica.

I.2.1 Punts febles de l'aplicació general de la LOGSE:

- Manca d'una llei de finançament.
- Desequilibri entre els principis de llibertat i igualtat aplicats al dret a l'educació.
- Política de concerts a les escoles privades que atempta contra la cohesió social.

I.2.2 Punts febles de la seva aplicació a Catalunya:

- Necessitat d'incrementar el lideratge de les administracions respecte als centres públics.
- Solucions segregadores per abordar les formes de diversitat no previstes (UAC, UEC...).
- Manca d'intencions i criteris per assolir l'èxit escolar de l'alumnat a l'acabament de l'ensenyament obligatori.

I.3 Més que canviar de sistema educatiu, cal desenvolupar noves formes d'organització escolar.

I.3.1 La nostra societat ha experimentat importants transformacions des dels anys vuitanta, quan es va a començar a plantejar la necessitat de modernitzar el sistema educatiu.

I.3.2 Amb l'inici del nou segle es fan més patents una sèrie de canvis que ja començaven a apuntar a l'última dècada del segle xx, i que afecten directament el món educatiu: la globalització, la societat de la informació i del coneixement, un nou mercat laboral...

I.4 La institució escolar: un nou model d'organització escolar dins del marc de la LOGSE.

I.4.1 Els reptes que planteja la LOGSE demanen a les escoles i instituts que apropin els seus projectes i que, a la vegada, comparteixin la seva visió de futur amb tots els agents que intervenen en el procés educador.

I.4.2 A l'ensenyament bàsic i obligatori la unitat mínima de sentit és la zona escolar. Aquesta consisteix en tot aquell conjunt de serveis educatius que fan de l'escola un servei de proximitat per a les famílies.



I.5 La qualitat educativa depèn del compromís que la ciutat assumeixi amb les seves escoles i instituts.

- I.5.1 La ciutat i els seus recursos culturals són un aula de pràctiques per a l'aprenentatge.
- I.5.2 L'educació en valors i l'educació de la ciutadania necessiten la interrelació entre l'escola i la ciutat.
- I.5.3 El coneixement intencionat i dinàmic de la ciutat treu del gueto els nois i les noies.
- I.5.4 Una escola oberta a la ciutat és senyal d'implicació del seu professorat.
- I.5.5 La curiositat per la ciutat on es viu ajuda a construir coneixements.

I.6 L'èxit escolar de tots els nois i noies és un repte de la ciutat.

- I.6.1 L'èxit escolar vol dir haver assolit un grau de maduresa que permeti continuar aprenent al llarg de tota la vida.
- I.6.2 Assolir els objectius finals de l'ensenyament bàsic demana implicació i compromís dels claudres, les famílies i l'alumnat.
- I.6.3 La concreció de l'èxit escolar és el títol de Graduat en Secundària.
- I.6.4 Aquest repte demana la responsabilització i participació del conjunt de recursos educatius de què disposi la ciutat.
- I.6.5 La figura de l'amic@gran és un exemple d'implicació dels joves en el funcionament de la ciutat.

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT



Ponència II
PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA:
ESCENARIS I EXPERIÈNCIES PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT



PONÈNCIA II

PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA: ESCENARIS I EXPERIÈNCIES PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

Jesús Rul i Gargallo

Introducció

- 1. L'educació és un tresor per les persones**
- 2. L'educació integra les experiències vitals i els aprenentatges formals**
- 3. La construcció del coneixement: de la informació al coneixement i del coneixement a la informació**

3.1 El binomi coneixement-informació

3.2 La persona construeix el coneixement des de la realitat i produeix la informació des del coneixement

- 4. Les persones educades creen la vida democràtica de la societat**
- 5. Els programes ciutat-escola**

Conclusions



INTRODUCCIÓ

Des de fa uns anys, algunes ciutats de l'entorn europeu estan promovent iniciatives per acostar el patrimoni cultural, econòmic, associatiu, solidari, esportiu, recreatiu, etc., a nens i joves amb una clara intencionalitat educativa. Una d'aquestes iniciatives, consolidada al llarg dels últims deu anys, és l'experiència dels Programes Ciutat-escola, impulsada per l'Ajuntament de Barcelona a través del Consell de Coordinació Pedagògica, que posa a l'abast de les escoles escenaris i recursos relacionats amb els continguts curriculars de les àrees de l'Educació Infantil, Primària i Secundària- d'un munt d'institucions públiques i privades, i multiplica així les oportunitats d'aprenentatge del alumnes.

La contribució de la ciutat a l'educació dels ciutadans, especialment dels nens i dels joves, en aquesta xarxa creixent de ciutats amb vocació educadora és un potent recurs que obre vies a l'observació, a l'experiència i a les relacions amb altres realitats i que produeix un efecte d'exemplament de l'horitzó i de la perspectiva sobre els fenòmens naturals i socials, que connecta directament amb els objectius generals de l'educació obligatòria.

A l'inici del segle XXI, els nexes creixents entre l'educació escolar i les oportunitats educatives procedents del medi sociocultural i econòmic, ampliadess pels mitjans tecnològics d'informació i comunicació, van dibuixant noves interaccions que en el temps donaran lloc a noves realitats educatives que, com en altres etapes històriques, hauran d'optar dins del binomi "individu/societat", les formes extremes del qual són: donar oportunitats als individus per al desenvolupament lliure de la seva personalitat, o instrumentalitzar-los segons motius diversos relacionats amb les ideologies, els interessos, el poder, el mercat, etc.

A continuació, estudiarem l'educació i l'aprenentatge com a capital humà en la doble dimensió individual i comunitària.

Els sabers, les capacitats i els valors adquirits per les persones constitueixen la seva principal riquesa, és a dir, el coneixement.

La construcció del coneixement és l'afer de l'educació, i la consegüent producció d'informació és la tasca de la cultura, això és, literatura, art, institucions, manufactures, productes, serveis, etc.

L'educació és responsabilitat de l'individu, de la família, de la ciutat i també de les institucions nacionals, estatals i internacionals.

Els programes ciutat-escola són una contribució específica de la ciutat a nens i joves, a les escoles i als docents. Es tracta de promoure i d'oferir escenaris densos i saturats d'estímul cultural, adequadament articulats, i experiències riques en contingut emocional, humà, intel·lectual i tecnològic perquè els alumnes dimensionin els aprenentatges escolars.



1. L'EDUCACIÓ ÉS UN TRESOR PER A LES PERSONES

La raó de ser de l'educació no és altra que el desenvolupament de les persones a través dels aprenentatges. Les investigacions psicopedagògiques coincideixen a afirmar que el tret que caracteritza l'aprenentatge és la producció de canvis reals i persistents en el comportament de les persones deguts a les interaccions que fa amb el medi per mitjà de l'observació i de l'acció. Però la relació entre aprenentatge i conducta no és mecànica. En efecte, l'aproximació neurològica posa de manifest que els processos cognitius relacionats amb els aprenentatges no són reaccions als estímuls ambientals mitjançant una cadena lineal de causa i efecte, sinó la creació de canvis estructurals en la xarxa neural no lineal del cervell. És a dir, el sistema nerviós interactua amb el seu entorn i modula continuament la seva estructura, de forma que en tot moment la seva estructura física és una rememoració dels canvis estructurals precedents deguts a factors genètics i experiencials. El sistema nerviós no processa informació del món exterior, sinó que construeix un món mitjançant el seu procés de cognició. Coneixem la realitat a través dels models que construïm per entendre-la i explicar-la, sempre susceptibles de ser canviats i millorats.

Aquests models també intervenen en els processos de comunicació, en les decisions que adoptem i en les accions de transformació.

Aquestes aportacions tenen una gran importància per a l'educació: tot allò que observen, fan i viuen les persones – especialment nens i joves –, actualment ampliat pels mitjans tecnològics i que d'alguna forma genera aprenentatges, crea una peculiar visió de la realitat i de la seva relació amb ella que es tradueix en idees, pensaments, emocions, actituds i conductes.

La importància de les experiències que procura el medi familiar, ciutadà, virtual, etc., és tan gran que l'educació escolar no es pot separar de la resta d'aprenentatges que les persones fan en el seu marc vital.

La contribució del sistema educatiu formal consistirà, fonamentalment, a posar a l'abast dels alumnes un conjunt d'aprenentatges significatius que qualifiquin les seves cognicions emocionals, psicomotrius, intel·lectuals, ètiques, estètiques i relacionals per aconseguir capacitats o competències instrumentals bàsiques (educació primària i secundària obligatòria), professionals i de recerca (educació secundària i universitària).

Des d'una perspectiva social i econòmica, el paper de l'educació en la societat industrial durant el segle XX s'orientava a la promoció de percentatges reduïts d'alumnes per garantir el manteniment de la vida social i productiva (quadres mitjans i superiors). La resta d'alumnes fracassaven o simplement abandonaven el sistema educatiu i s'incorporaven als quadres baixos i mitjans del sistema productiu.

En l'actual societat tecnoinformàtica, l'èxit o fracàs social i individual està relacional amb la integració flexible de les persones –de la majoria de les persones– a un sistema social i productiu canviant; per consegüent, el paper de l'educació és fonamental fins al punt que els déficits formatius importants esdevenen factors que expliquen la marginació i l'exclusió. Cal que l'educació esdevingui més un potent recurs de formació permanent per a totes les persones que no un sistema d'exclusió. Els sistemes educatius, per respondre a aquestes noves necessitats, hauran de multiplicar les oportunitats i ampliar les formes d'aptitud socialment reconegudes i diversificar els seus plans d'estudis en funció de les característiques individuals i de la complexitat social. Aquest és un repte important per a l'educació secundària, de la mateixa manera que ha estat important –i encara ho és– per a la universitat.

La idea més significativa d'aquest estat de coses és que una persona educada té capacitat per seguir aprenent: aprendre de noves experiències i adquirir nous coneixements a partir de la informació. Això vol dir que té capacitat per interpretar el que passa i per endegar estratègies adequades d'acció emprant els recursos del medi. Aquest és el gran tresor.

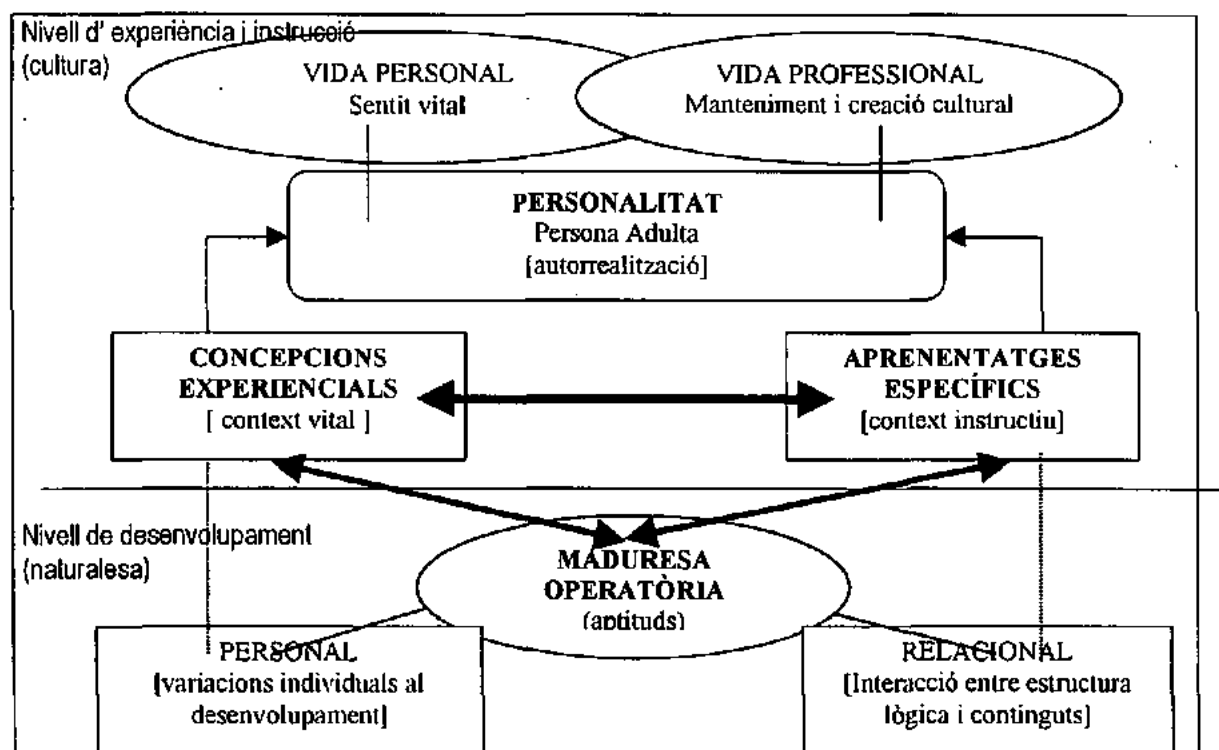


2. L'EDUCACIÓ INTEGRA LES EXPERIÈNCIES VITALS I ELS APRENENTATGES FORMALS

El fenomen més significatiu de la trajectòria humana al llarg de tot el procés històric ha estat l'educació.

Des del naixement, tot individu rep l'herència cultural, que n'assegura la personalitat com a ens social, a través dels nexes a l'interior del nucli familiar, tribal, ciutadà, nacional i planetari. Cada cultura a partir de les seves pròpies característiques afavoreix, inhibeix o rebutja l'actualització de determinades aptituds o de determinats trets psicoafectius, projecta pressions multiformes sobre el conjunt del funcionament cerebral i intervé com a coorganitzadora i controladora del conjunt de la personalitat. Aquesta és el producte d'una integració en el cervell d'informació seleccionada a través del gens i de la cultura, la transmissió de la qual es realitza pel llenguatge i pels símbols culturals i, individualment es reforça a través de la informació apresada, la qual s'adquireix al llarg del cicle vital a través de les experiències i dels aprenentatges específics.

El conjunt de les experiències que viu una persona al llarg de la vida té la força d'emmarcar i delimitar els aprenentatges específics que adquireix en el sistema educatiu, i contribueix a transcendir els estímuls i les necessitats immediates en funció dels valors i de les expectatives que van decantant-se com a conseqüència del temps viscut i que van modelant la personalitat. Experiència i aprenentatge intervenen en la formació de la personalitat adulta i contribueixen a dotar la vida personal d'un sentit vital i a aportar a la vida professional una capacitat de manteniment i de creació cultural. Aquestes idees s'expressen gràficament a la figura següent:



L'experiència vital de les persones abasta i implica el subjecte totalment. Determina el caràcter, les expectatives i la capacitat d'esforç, i dota les persones d'una peculiar visió i relació entre els principis de realitat i de plaer.

Proporciona el sentit comú i el sistema de percepcions i de creences. En definitiva, és allò que permet integrar la diversitat i la heterogeneïtat dels aprenentatges específics tot construint el coneixement. Paral·lelament, la instrucció



aporta els aprenentatges específics que dimensionen les perspectives de la realitat i la capacitat d'acció instrumental (capacitat estratègica) per mitjà dels llenguatges (lingüístic, matemàtic, lògic, musical, etc.) i de l'adquisició dels sabers i de les competències.

Cada persona al llarg del cicle vital, però especialment a la infància i l'adolescència, a partir de la visió que li aporta la seva inserció social i emocional està en condicions d'anar seleccionant i integrant en un tot de sentit els diferents aprenentatges en funció dels interessos i les expectatives canviants, que amb els temps articularan un peculiar projecte de vida.

La importància cabdal de l'experiència queda reflectida en un text de 1933 de Walter Benjamin. Recorda una faula recollida en un llibre de contes de la seva infància, aquella en què a l'hora de la seva mort un ancià revela als seus fills que a la vinya hi ha un tresor amagat i que no calia més que cavar per treure'l a la llum. Cavaren, però el tresor no aparegué. No obstant, cada setembre, la vinya dona els millors fruits de la regió. Llavors, conclou Benjamin, "s'adonen que el pare els ha llegat una experiència: la benedicció no és en l'or, sinó en la laboriositat".

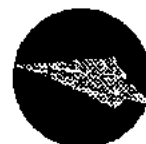
Si, com un moralista, a l'hora de la mort el pare els hagués dit que l'important és la laboriositat, la qüestió no tindria més importància que la d'un bon consell que s'escolta i sovint s'oblida. Plantejat així, com un repte, com quelcom que s'ha de trobar pel propi esforç, per la pròpia experiència, esdevé una troballa, un tresor.

3. CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT: DE LA INFORMACIÓ AL CONEIXEMENT I DEL CONEIXEMENT A LA INFORMACIÓ

Les persones construïm el coneixement a través d'una peculiar relació entre les experiències vitals i els aprenentatges específics que proporcionen els sistemes educatius.

La construcció del coneixement és l'afer de l'educació. Per ara, l'àrea única del coneixement són les persones, singularment, el cervell de les persones, on radiquen els pensaments i les emocions, presents en tota acció humana.

Pensaments i emocions constitueixen un peculiar món interior que cada individu va teixint a partir de les seves condicions naturals i de la seva relació amb l'entorn. Les empremtes que deixen les experiències viscudes en forma de sensacions, percepcions, representacions, imatges, sons, visions, dades, informació, sentiments, vincles, motivacions, etc., tenen la virtualitat de modular l'estructura cerebral. D'aquesta manera el sistema nerviós construeix un món únic i singular mitjançant el procés de cognició. Solament tenim accés a la realitat per mitjà de les imatges, representacions i models que anem elaborant i que ens permeten entendre el que ens envolta tot atribuint-hi explicacions, significats i valors, que hauran d'adaptar-se a la informació procedent de noves experiències i aprenentatges.



Així doncs, es pot afirmar que el coneixement és en cada moment històric i en cada indret particular el que saben, saben fer, senten i fan cada una de les persones. La riquesa d'una persona, família, grup, ciutat o nació està en relació directa amb els coneixements que tenen, això és, amb el que han après a partir de les experiències viscudes i de la docència, sempre que quedi emmagatzemat a la memòria com a competència nova. Aquestes competències adquirides per les persones incrementen llur capacitat d'acció individual i professional, i esdevenen útils per solucionar problemes, adaptar-se a noves situacions o contribuir a la concreció de la identitat personal i comunitària.

L'expressió del coneixement és informació. El coneixement o educació que tenen les persones s'expressa en informació a través de la creació, comunicació i transformació. L'art, la literatura, el llenguatge, el diàleg, la producció de béns i de serveis de tota mena són informació o cultura, atès que es poden descriure, quantificar i qualificar, segons el tipus d'informació de què es tracti.

3.1. EL BINOMI CONEIXEMENT-INFORMACIÓ

El binomi coneixement-informació sintetitza el bucle interactiu entre l'educació que tenen les persones i la cultura social en cada moment històric. Integra dos moviments: el que va de la informació al coneixement i, a la inversa, el que va del coneixement a la informació. El primer és un moviment de subjectivació o personalització, perquè és el procés a través del qual els individus processen i reprocessen informació tot construint sabers, competències i valors per mitjà de la informació que subministren les experiències viscudes i l'ensenyament, que d'una manera sistemàtica i seqüenciada proporciona dades, codis, models, sistemes, procediments, tècniques, etc. El fenomen de l'educació es pot descriure a través d'aquest moviment en què les persones van construint el coneixement.

El segon, en canvi, és un moviment d'objectivació o cosificació, en què les persones amb el que són i han après produeixen informació a través de tres grans estratègies:

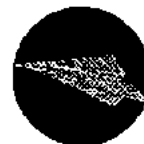
- a. Expressió d'idees, diàleg entre persones, expressió corporal, expressió no verbal, expressió simbòlica, expressió d'emocions i sentiments...
- b. Creació de literatura, art, models, sistemes, programes, software...
- c. Producció d'objectes, manufactures, serveis...

Els dos pols d'aquest procés de creació de coneixement i de producció d'informació responen a lògiques complementàries però diferents. En efecte, la lògica de l'educació es diferencia en la seva creació de la lògica de la producció d'informació pel seu caràcter actiu i sistèmic, això és, que creix tot integrant i estructurant informació, mentre que aquesta última és passiva i acumulativa. Això vol dir que necessita la ment (coneixement) per activar-se.

En cada moment històric hi ha una relació entre el coneixement actiu en el cervell dels contemporanis i la informació codificada de la cultura. Per exemple, en el segle VIII, després del col·lapse del món grecoromà, hi havia més informació—creada per ments actives en el període precedent—que coneixement en el cervell dels contemporanis.

Allò que no és a la ment cal comprendre-ho, integrar-ho i interpretar-ho adequadament, si no, es tendeix a oblidar-ho i menystenir-ho.

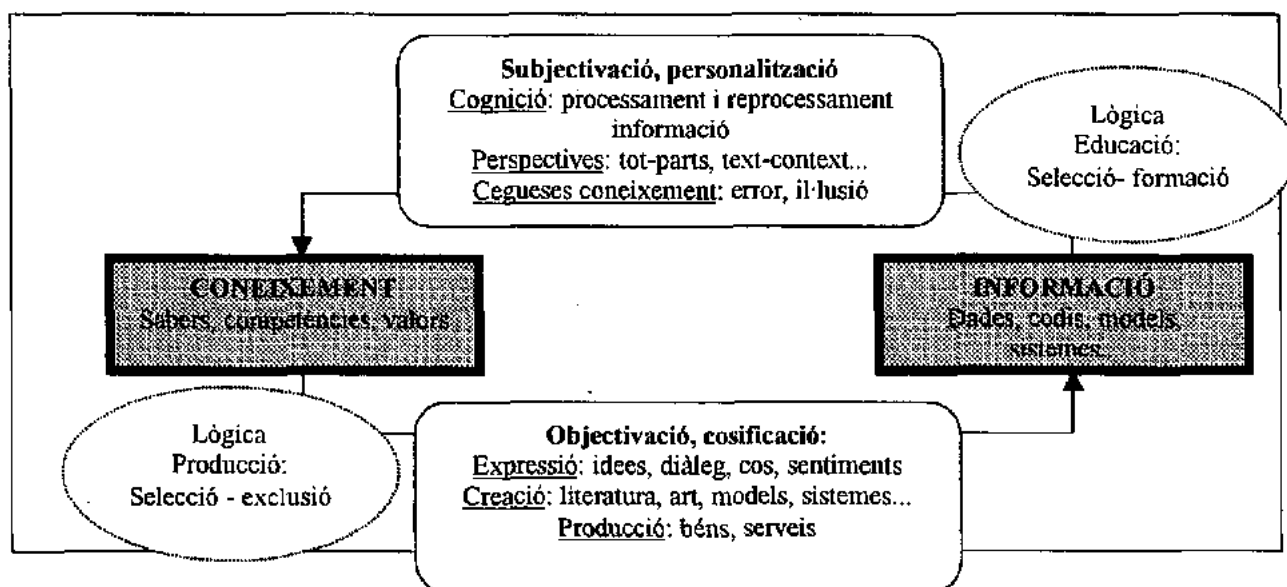
La lògica de l'educació opera sobre una realitat personal genèticoevolutiva, això determina que tota nova cognició parteixi de les anteriors i que la capacitat d'aprenentatge estigui condicionada per factors aptitudinals i actitudinals del subjecte, és a dir, que no sigui lineal ni homogènia. En l'aprenentatge intervenen factors racionals, però també i amb molta força factors emocionals que tenen la virtualitat d'incidir en les percepcions, les expectatives i les motivacions, etc. Però a més a més, l'aprenentatge està relacionat amb la memòria del subjecte, amb l'oblit, la ceguesa que defensa percepcions errònies tot rebutjant allò que és nou, els errors i les il·lusions que poden falsejar i deformar el coneixement. En definitiva, la lògica de l'educació integra les aptituds i motivacions de l'aprenent amb les cognicions que fa, més o menys encertades, a partir de les dades i informacions que extreu de les experiències personals i de



l'ensenyament modulat per factors racionals o emocionals en un bucle sense fi de formació-selecció-formació. És una lògica peculiar, no lineal, que avança amb tempteigs, assaig i error, simulacions, aproximacions successives, tot implicant globalment l'aprenent.

La lògica de la producció d'informació a partir del coneixement de les persones es guia per l'impuls i la força expressiva, creativa o de producció. És una lògica que pot emprar amb èxit criteris d'eficàcia, eficiència, productivitat, anàlisi de costos i beneficis, etc., en un bucle sense fi de selecció-exclusió.

En la figura següent s'expressa gràficament el binomi coneixement-informació amb els descriptors que hem comentat.



3.2. LA PERSONA CONSTRUEIX EL CONEIXEMENT DES DE LA REALITAT I PRODUËIX INFORMACIÓ DES DEL CONEIXEMENT

La realitat que es captada i interioritzada pel subjecte és pluriforme. Els éssers humans tenim dos sistemes processadors d'informació: el genoma i el cervell. L'aprenentatge biològic és lent però segur, mentre que el cervell és més ràpid però insegur en l'enregistrament de la informació i produeix l'error, l'oblit i la confusió.

Els humans som capaços de transmetre informació de cervell a cervell per mitja de l'aprenentatge. El cervell individual processa l'aprenentatge, a partir de l'ensenyament i de les experiències que viu en els àmbits natural i social, que es manifesta en les conductes i en les actituds, però el modula, transforma i recrea a partir d'una perspectiva peculiar vital que és la seva consciència formada per una singular relació entre factors constitutius (herència, aptituds...) socioeconòmics i culturals i individuals (l'experiència vital precedent).

En conseqüència, distingim tres dimensions en el sistema d'aprenentatge humà:

- L'aprenentatge biològic com a realitat de la natura. És l'herència genètica de l'espècie humana. El genoma és el conjunt d'informació que conté l'herència genètica d'una espècie i el gen és la unitat d'informació genètica. El genoma s'actualitza existencialment a través d'individus que contenen la informació genètica de l'espècie. L'aprenentatge biològic es produeix a través de la selecció natural i l'aprenentatge adaptatiu.



- b. L'aprenentatge social com a realitat de la cultura. És l'herència cultural d'un grup humà més o menys gran. El conjunt d'informació que conté l'herència cultural s'anomena memoma. Hi ha una gran heterogeneïtat de memomes humans; diacrònicament, les diferents cultures que hi ha hagut al llarg de la història; sincrònicament, les diferents cultures actuals. Els memes són les unitats d'informació cultural. L'aprenentatge cultural té lloc mitjançant l'adaptació d'un grup al medi i els processos d'imitació, enculturació i educació.
- c. L'aprenentatge individual com a realitat del subjecte. És l'aprenentatge individual intransferible fruit de les pròpies vivències. L'experiència dels altres ens il·lustra, però hem de viure l'experiència humana en primera persona perquè ens formi.

El conjunt d'informació de la vivència d'una persona al llarg del seu procés vital l'anomenem vinoma. Els factors modeladors del vinoma són: el procés evolutiu vital (prenatal, infància, joventut, maduresa, vellesa, etc.), els trets fisicoculturals bàsics (raça, ètnia, sexe –alteritat i orientació–, classe social, ideologia, professió, experiències vitals, etc.), la personalitat del subjecte entesa com a ajust particular al medi i els factors determinants de la conducta i les pròpies conductes. En conseqüència, les unitats d'informació vital o idiosincràtica s'anomenen vines.

La riquesa i el capital fonamental de la persona i dels grups socials és el coneixement. Tal com s'ha comentat abans, el que saben, saben fer i les actituds i valors que inspiren la seva acció. El coneixement presenta dues dimensions: la individual, relacionada amb la identitat i el sentit vital, i la professional, relacionada amb la creació cultural i la participació en la vida econòmica. L'acció humana en tots els àmbits i els seus efectes, en forma d'expressió, creació i producció, és conseqüència del coneixement de les persones o malauradament de la seva ignorància, error i il·lusió.

En el primer cas, és font de progressiu desenvolupament i creixement humà; en el segon, de decisions errònies, destrucció i dolor.

Vivim en una societat oberta i dinàmica en què les persones creen i recreen constantment informació en forma d'expressivitat, creació cultural i producció de béns i de serveis. La raó de ser de l'educació és la capacitació de les persones –de la majoria de les persones– per participar activament en la vida social i productiva a partir de les seves aptituds i interessos. L'abast i la significació d'aquesta participació de les persones està determinada pel nivell i qualitat dels seus coneixements.



4. LES PERSONES EDUCADES CREEN LA VIDA DEMOCRÀTICA DE LA SOCIETAT

La qualitat del dia a dia a les ciutats depèn en gran mesura de la qualitat de les persones que hi viuen. En efecte, l'educació dels ciutadans està relacionada amb les condicions socials, econòmiques i emocionals, així com també amb l'aprofitament de les oportunitats, els projectes que s'impulsen, la qualitat dels serveis, la responsabilitat dels professionals, la bonhomia, la civilitat.

Sovint associem la idea de democràcia a eleccions, partits i institucions, i oblidem que la base de la societat democràtica radica en les persones (ciutadans). Les societats democràtiques avançades es caracteritzen per un tipus de relació entre representats i representants en què els primers són efectius beneficiaris de les institucions (seguretat, sanitat, educació, justícia, administració) i els segons responen al compromís adquirit amb els ciutadans, i on es garanteix la presència de mecanismes efectius de control del poder polític a través de l'entramat institucional (el poder és necessari, però perillós).

Així doncs, la democràcia és una forma permanent de governar els afers humans basada en la racionalitat.

En relació amb els representants, aquesta forma política significa disposar de sistemes de garanties i de protecció contra l'opressió dels governants i, en relació amb els representats, adoptant un model basat en la visió de Stuart Mill (segle XVII), per al desenvolupament de la personalitat individual i l'increment de la felicitat com a via de millora de la Humanitat. Aquesta perspectiva optimista aporta al sistema democràticoliberal una orientació que permet interpretar la democràcia, més enllà dels factors formals abans esmentats, com a resultat de la millora de les capacitats humanes. La democràcia, entesa així, és clarament superadora d'una visió en què el ciutadà (representat) queda reduït i atrapat a les funcions d'elector/espectador i de productor/consumidor.

En conseqüència, el model democràtic de societat es basa en la convicció de la millora de les possibilitats de les persones i de la societat i la convicció que no s'ha de conformar amb allò que ha rebut. Aquesta convicció és la que anima al desenvolupament del potencial de totes les persones i, a través d'aquestes, de la societat en conjunt.

En aquest sentit, com assenyala Touraine (1997), "avui la sort de la democràcia, definida com una política del subjecte, es juga a l'escola i a la ciutat" sempre que l'educació assumeixi dos objectius igualment importants: per una banda, la formació de la racionalitat i de la capacitat d'acció racional; per l'altra, el desenvolupament de la creativitat personal i del reconeixement de l'altre com a subjecte. Aquesta visió política de l'educació (en el sentit aristotèlic de *polítēs* = ciutadà) qüestiona el paper tradicional de l'educació com un espai temps en què la població escolar queda separada de la resta de la societat entretinguda en rutines formalitzades i selectives de transmissió del coneixement.

L'educació formal haurà d'ampliar el ventall d'aptituds socialment reconegudes de manera que totes les persones trobin estímuls i oportunitats per al seu desenvolupament. La ciutat haurà d'adoptar un clar compromís per oferir als ciutadans espais d'acció racional en les decisions ciutadanes i de creativitat personal. L'escola, la ciutat i els ciutadans hauran de potenciar escenaris i oportunitats de relació, comunicació i interacció entre persones que porti al reconeixement dels altres, des de la igualtat bàsica, a la diversitat i complexitat constitutiva de la condició humana.

El model educatiu del segle XXI té com a centre la persona: unitat (igualtat bàsica), diversitat (diferències personals, ètniques, culturals i de projecte vital) i complexitat (en part previsible i en part imprevisible per la incidència singular de factors racionals (idees, projectes), emocionals (passió, emoció, frustració, empeny) i evolutius (infància, joventut, maduresa, vellesa).



5. ELS PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA

Fins aquí hem considerat la importància de l'educació per a la vida, personal i comunitària. La ciutat també pot contribuir a l'educació dels ciutadans proporcionant escenaris rics en significat cultural i endegant projectes d'interacció entre el medi ciutadà i les institucions educatives. Els programes ciutat-escola expressen aquest propòsit. Les iniciatives endegades en aquest camp són diverses però apassionants, perquè obren vies inèdites. A continuació, intentarem caracteritzar-les des de la perspectiva de l'educació de nens i joves. Interessa comprendre aquests programes com a contribució a la construcció del coneixement.

5.1. LA CIUTAT I EL MEDI NATURAL

El 80% de la població mundial és urbana. La ciutat és la creació cultural per excel·lència. És un espai dens en recursos elaborats i en relacions humanes. Explorar, comprendre i interactuar en aquest medi és un afer de l'educació, però cal anar més enllà. El contrapunt de la ciutat és l'entorn natural, que és el context bàsic on es desenvolupa la vida: paisatge, vida vegetal i animal, aigua, aire, silenci i recursos. L'ús racional del medi, la seva protecció i conservació eficient, és la fita de tots i tema prioritari de l'educació. Els programes ciutat-escola han de respondre i integrar aquesta visió de la realitat: la cultura i la natura. Una cultura sensible als valors naturals que protegeixi i respecti la natura.

5.2. APORTACIONS EDUCATIVES DELS PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA.

Bàsicament aporten "escenaris" i "experiències" a nens i joves.

- A. **Escenaris.** Els museus, les institucions, els paisatges, etc., són escenaris rics en estímuls intel·lectuals i emocionals que posen a l'abast dels alumnes la riquesa cultural que contenen, però que necessàriament s'han d'entendre i interpretar adequadament. Els alumnes han de construir significats tot relacionant-los amb les idees precedents i així construir el coneixement. Els escenaris han de permetre l'observació atenta dels elements que contenen i facilitar la inferència de nexes i de significats no evidents a partir dels coneixements previs de l'alumne i de les aportacions dels docents. En qualsevol cas, tot escenari educatiu ha de ser una oportunitat de motivació, de descoberta autònoma i d'acció.
- B. **Experiències.** Hem comentat en apartats anteriors la importància de les experiències vitals en l'educació. El camp experiencial de nens i joves sovint queda circumscrit a la família, l'escola i els grups d'amics. L'ampliació d'aquest horitzó proporcionant als joves noves experiències relacionades amb la solidaritat, la protecció dels drets humans i la natura, l'esport i el lleure, els viatges, així com també la participació en grups amb finalitats culturals, associatives, recreatives, etc., té un gran potencial educatiu. Com sabem, les experiències viscudes permeten integrar en un tot els aprenentatges heterogenis en una visió de conjunt i contribueixen a conformar el caràcter. Nens i joves haurien de viure, en uns casos, i comprendre, en altres, un conjunt d'experiències humanes bàsiques relacionades amb:
 - a. L'autonomia personal. Aprendre a ser i assumir tasques i responsabilitats. Autoconsciència: reflexió i meditació. Autopercepció: imatge directa i indirecta. Autocontrol: regulació. Autorerealització: carrera personal, projectes, compromís...
 - b. Les relacions humanes. Aprendre a interactuar amb altres posant de manifest diferents rols. Relacions entre iguals, relacions professionals, relacions de poder, relacions emocionals, relacions ciutadanes, etc.



- c. Els límits humans. Temps i espai (fragilitat de l'existència, distància). Dolor, malaltia, sofriment, mort...
- d. La condició humana. Caràcter evolutiu: infància, joventut, maduresa, vellesa. Identitat triúnica: unitat o igualtat bàsica dels humans, diversitat amb totes les diferències individuals i socials: raça, ètnia, sexe, recursos, etc., i complexitat. La relació de la persona i el medi dona lloc a personalitats molt variades i complexes. Alguns trets característics d'aquesta complexitat són:

- La vivència de les oportunitats vitals amb l'experiència d'èxit, fracàs, competència, esforç, compromís, solidaritat, frustració, etc.
- La ignorància i l'error, l'engany, les decisions errònies, la il·lusió que deforma la realitat, etc.
- L'experiència del mal amb la falsedat, la utilització de l'altre, la crueltat, la destrucció, etc.
- L'amor, la saviesa, la bogeria, el poder, la generositat, l'abnegació, la cooperació...

- e. La natura. Experiència en diferents paisatges i valors ecològics.
- f. La cultura. Experiències relacionades amb la literatura, la música, el teatre, la història, etc.

5.3. GRAU D'IMPLICACIÓ I DE PARTICIPACIÓ EN LES ACTIVITATS

En funció del tipus d'activitat educativa i de l'edat i les característiques personals dels alumnes es poden identificar diferents graus d'implicació i de participació en les activitats educatives. L'experiència educativa que viuran nens i joves dependrà en gran mesura del grau d'implicació i de l'impacte personal.

Bàsicament es poden establir els següents nivells d'implicació i de participació.

NIVELL D'IMPLICACIÓ	FUNCIÓ
Observació	Espectador, visita
Acció	Operar, aplicar
Implicació	Participació, col·laboració
Projecte	Estratègia. Objectius i mitjans
Experimentació	Provar. Valorar

5.4. GESTIÓ DE LES ACTIVITATS CIUTAT-ESCOLA

Les activitats dels programes ciutat-escola són promogudes i facilitades per un munt d'institucions ciutadanes públiques i privades. Normalment, la seva gestió és impulsada per les respectives institucions sota el patrocini de l'autoritat municipal. La gestió ordinària dels programes es pot fer segons diverses modalitats amb més implicació dels centres educatius o amb menys.

- a. Oferta i demanda. Les institucions ciutadanes fan una oferta i els centres educatius en demanen com a usuaris.
- b. Gestió compartida. Participació activa entre institucions ciutadanes i escoles en la planificació, desenvolupament i valoració final.



CONCLUSIONS

PONÈNCIA II

PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA: ESCENARIS I EXPERIÈNCIES PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

Jesús Rul i Gargallo

2.1. L'educació és la riquesa més important per a les persones i la societat.

2.1.1. La societat industrial ha funcionat amb minories educades en especialitats bàsiques. La societat tecnològica en què vivim funciona amb la majoria de les persones educades en formes d'aptitud molt diversa i, sobretot, amb la capacitat de seguir aprenent, això és, processar i reprocessar informació creant respostes noves a necessitats noves en la vida personal i professional. Les persones sense educació, o sense l'educació necessària són persones sense recursos per desenvolupar-se i integrar-se adequadament.

2.1.2. L'educació té a veure amb l'adquisició de sabers i de capacitats, però no és únicament una qüestió d'aprenentatges. Atès que els humans podem fer aprenentatges des dels més destructius als més humanitzadors, l'educació esdevé el referent cognoscitiu i ètic que guia l'aprenentatge humà.

2.1.3. L'individu i la societat són responsables de l'educació adquirida i dispensada.

2.1.4. A més educació més oportunitats de desenvolupament personal i professional.

2.2. L'educació integra les experiències vitals i els aprenentatges formals del sistema educatiu.

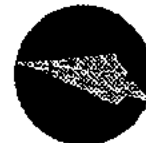
2.2.1. Les persones s'eduquen en ambients vitals saturats d'estímuls intel·lectuals, emocionals, morals, estètics, etc. Aquests ambients han de contenir models, experiències i aprenentatges que envellin i es belluguin al voltant del subjecte que aprèn. El potencial efectiu d'aprenentatge de les persones està relacionat amb les seves aptituds personals i amb les seves expectatives, determinades en part per les condicions socials i econòmiques i per les experiències viscudes.

2.2.2. Nens i joves tenen el dret de viure un conjunt d'experiències que els aportin un sentit humanitzat de la vida i expectatives (seguretat, pertinença, afecte i futur) en estreta relació amb les oportunitats efectives d'aprenentatge relacionades amb els sabers i les competències que enriqueixin la seva vida i els permeti el desenvolupament professional.

2.2.3. L'experiència viscuda per les persones és la seva riquesa més valuosa, allò que permet seleccionar, interpretar i integrar adequadament el cúmul d'informació circulant i transformar-la en acció i en projectes.

2.3. La lògica de l'educació és la construcció del coneixement en les persones. La lògica de la producció és la utilització del coneixement per a la creació i la producció de béns i serveis.

2.3.1. Sovint es confon educació i producció, i es pretén aplicar a l'educació la lògica de la producció. Aquesta darrera és acumulativa i controlable en termes de costos i beneficis, productivitat, eficàcia i eficiència. L'educació, en canvi, respon a una lògica no lineal que avança amb tempteigs, assaig i error, simulacions, aproximacions successives, etc., i que fonamenta la seva acció peculiar en el reconeixement públic.



2.3.2. L'educació és la construcció del coneixement de les persones; de la seva ment i els seus sentiments perquè arribin a comprendre i interpretar el món dotant-lo de significats, a establir relacions no evidents, a crear bellesa, productes i serveis processant i reprocessant informació a partir dels sabers i de les capacitats adquirides.

2.3.3. La lògica de l'educació és sistèmica, és a dir, autònoma: tot allò que s'aprèn és el punt de partida de nous aprenentatges en una estructura ramificada i sense límits en un bucle de selecció-formació. Aquesta singular aventura humana no està desproveïda de perills i limitacions: error, il·lusió, oblit, fanatisme, passivitat, desinterès, rutina, manca d'expectatives...

2.3.4. La lògica de la producció és acumulativa i expansiva. Endega estratègies d'acció integrant elements fonamentals per a la creació de productes i serveis, orientades a l'optimització dels beneficis, i emprant criteris d'eficàcia, d'eficiència i de productivitat en un bucle de selecció-exclusió.

2.4. Les persones educades creen la vida democràtica de la societat. Avui la democràcia es juga al camp de l'educació i de la ciutat.

2.4.1. La qualitat de la vida personal i comunitària en les denses societats actuals, intensament comunicades i amb creixent tecnificació, té en l'educació un potent referent. Sols l'educació pot aportar a les persones un sentit vital i una capacitat de comprensió de l'entorn canviant alliberant-lo de l'embadaliment, la defensa regressiva i la negació.

2.4.2. El manteniment de la vida social i democràtica de les societats actuals està indestructiblement associada a l'educació. Solament les persones educades poden anar més enllà en un món saturat d'interessos i d'informació interessada. Solament les persones i els grups organitzats amb criteris racionals i convicció democràtica poden fer avançar les estructures i les relacions en un sentit integrador que multipliqui les oportunitats emprant models de desenvolupament sostenibles.

2.4.3. La ciutat des de la *polis* urbana a la *polis* planetària és el cau cultural per excel·lència on tenen lloc aquestes transformacions.

2.5. Els programes ciutat-escola són una oportunitat d'enriquir la visió, d'ampliar l'horitzó i de nodrir l'experiència.

2.5.1. Els programes ciutat-escola proporcionats per l'entorn ciutadà sota el patrocini de l'autoritat municipal són un potent instrument que complementa, amplia i dimensiona la percepció de la realitat que tenen nens i joves en el marc familiar i escolar.

2.5.2. El repte d'aquests programes no és únicament facilitar visites a les escoles sinó promoure i facilitar noves percepcions que nodreixin l'experiència i eixamplin l'horitzó de significats.

2.6. El valor educatiu dels programes ciutat-escola té a veure amb la riquesa dels escenaris que proporcionen i en l'adequació de les experiències que posen a l'abast de nens i joves.

2.6.1. Aquests importants reptes sols es podran acomplir si els programes ciutat-escola ofereixen escenaris rics i ben ordenats en sintonia amb les expectatives de nens i joves.

2.6.2. La participació de nens i joves en aquestes activitats ha de comportar un estímul i un repte cognitiu, de manera que mitjançant els escenaris facilitats arribin a viure una experiència educativa.

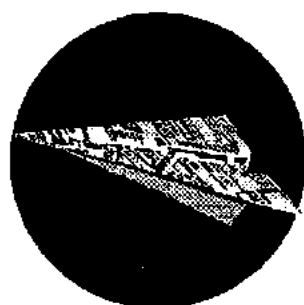


2.7. Els programes ciutat-escola assolixen més potencial educatiu quan en la seva gestió participen activament la ciutat i l'escola; quan l'acció educativa dels docents integra l'oferta educativa de la ciutat.

2.7.1. La qualitat dels programes ciutat-escola, a més del seu valor intrínsec, també està relacionada amb la seva organització i gestió.

2.7.2. La modalitat de gestió dual d'aquests programes en què convisquin la participació dels centres educatius en les ofertes formatives de les institucions ciutadanes i la gestió compartida entre els centres educatius i determinades institucions és desitjable. L'impuls d'aquesta segona opció té l'avantatge d'integrar determinades activitats externes en l'activitat educativa del centre educatiu.

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT



Ponència III
PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA:
PARÀMETRES DE QUALITAT



Ponència III

PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA: PARÀMETRES DE QUALITAT

Montserrat Casas i Carme Tomàs

1. L'ACTIVITAT ESCOLAR OBERTA AL TERRITORI

1.1 Què s'entén per activitat escolar?

1.2 Activitat escolar i territori, un ventall de possibilitats. La interacció bidireccional

2. L'ACTIVITAT ESCOLAR I EL CONEIXEMENT DEL MEDI

2.1 Què entenem avui per medi? Del marc local al marc global

2.2 El medi local com a territori de convivència i de formació i participació democràtica

2.3 El medi local o el territori proper és també objecte d'estudi

2.4 Avui entenem per medi

2.5 L'estudi del medi basat en la resolució de problemes

3. SORTIDES, ACTIVITATS I MODEL DIDÀCTIC

3.1 De Piaget a Vigostky: de la construcció a la reconstrucció del coneixement

3.2 Les sortides en el procés d'aprenentatge

4. CRITERIS DE QUALITAT: SORTIDA QUE ES REALITZA EN LA FASE INICIAL DEL PROCÉS D'APRENTATGE O D'INTRODUCCIÓ DEL TEMA

A. Des de l'escola

B. Des de la institució

5. CRITERIS DE QUALITAT: SORTIDA QUE ES REALITZA EN LA FASE D'INTRODUCCIÓ I D'ESTRUCTURACIÓ DE NOUS CONEIXEMENTS

A. Des de l'escola

B. Des de la institució

6. CRITERIS DE QUALITAT: LA SORTIDES COM A APLICACIÓ DELS APRENTATGES O COM A FORMA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL

A. Des de l'escola

B. Des de la institució

7. ALTRES ACTIVITATS DELS PROGRAMES ESCOLA-CIUTAT

8. CONCLUSIONS: CRITERIS DE QUALITAT DE LES ACTIVITATS ESCOLARS D'INTERACCIÓ AMB EL TERRITORI



1. L'ACTIVITAT ESCOLAR OBERTA AL TERRITORI

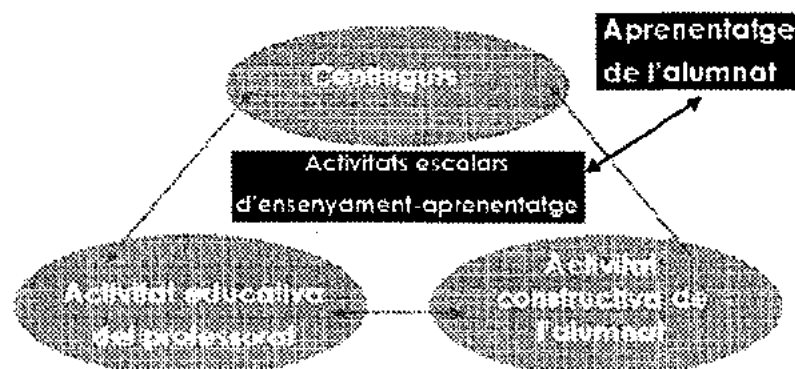
Per explicitar, entendre i posar-nos d'acord sobre quins són o podrien ser els paràmetres de qualitat en la interacció entre l'escola i l'entorn és important aclarir el concepte d'activitat escolar o d'activitat didàctica, amb la finalitat d'entendre'ns quan parlem de sortides, de visites o d'activitats. Tradicionalment, s'ha assimilat l'activitat a l'aula, l'activitat escolar o l'activitat didàctica als exercicis o treballs concrets i acotats que els alumnes realitzen per aprendre. Aquest és un plantejament excessivament tancat i oblida la riquesa i la complexitat educativa de la vida de l'aula o del grup classe.

Reflexionarem breument sobre algunes de les característiques del que entenem per activitat escolar:

1.1 Què s'entén per activitat escolar?

Construcció del coneixement

Triangle interactiu



Entenem per activitat escolar el conjunt d'accions que es realitzen en el marc escolar tant a l'aula com a fora de l'aula, de manera conjunta i interactiva entre professor i alumnes i entre els mateixos alumnes, amb la finalitat de promoure la construcció de coneixements significatius. L'activitat conjunta requereix intercanvis comunicatius directes en tot el procés d'aprenentatge tant per facilitar l'apropiació del coneixement com per negociar, consensuar i pactar aquells processos que no requereixen comunicació directa, però que estan estretament relacionats amb el funcionament general del grup i de l'aula.

L'activitat així definida es caracteritza perquè:

- És un procés en el qual es facilita, es busca i es tracta informació. Té una finalitat essencialment comunicativa i de relació, ja que intercomunica tots els elements del triangle didàctic: els continguts o sabers a ensenyar, el professor que els ensenya i l'alumne que els aprèn (Joshua i Dupin, 1993). A través de l'activitat didàctica o activitat escolar es construeix el coneixement i es comuniquen actituds, valors, sentiments, creences i maneres de percebre i d'entendre fets, fenòmens i situacions concretes, diverses i complexes.
- És un procés interactiu basat en la comunicació que implica negociació, acord i concertació, encara que no sempre es faci de manera oberta i explícita.
- És un procés organitzat i estructurat segons les finalitats educatives que es proposen i el sistema de valors que orienta la formació científica i social de la persona. Des de la perspectiva constructivista del coneixement, el



nucli fort i potent de l'aprenentatge està centrat en l'activitat escolar o activitat didàctica (Driver, 1986) i, com a tal, mereix una atenció prioritària del docent.

Aquesta concepció de l'activitat didàctica com a activitat conjunta i de comunicació té algunes exigències i requereix que es compleixin algunes condicions que garanteixen o faciliten la seva influència educativa i que Coll (1999) concreta de la manera següent:

- L'exigència de considerar al mateix temps i de forma interrelacionada les actuacions del professor i de l'alumne.
- L'exigència de prestar una atenció prioritària a la dimensió temporal del procés d'ensenyament i aprenentatge per tal de facilitar l'ajuda necessària i adequada en el moment oportú.
- L'exigència de tenir en compte la globalitat del treball a l'aula, tant el treball col·lectiu com el treball individual de l'alumne i del professor.
- L'exigència de tenir present les característiques específiques del contingut científic que es pretén que aprenguin els alumnes i al voltant del qual s'organitza l'activitat conjunta.

1.2. Activitat escolar i territori, un ventall de possibilitats. La interacció bidireccional

Si acceptem el concepte d'activitat escolar dibuixat en l'apartat anterior, també haurem d'acceptar que les visites i les sortides, que permeten la interrelació entre el territori i l'escola, formen part de l'activitat escolar, encara que l'activitat escolar tingui un escenari extern a l'escola.

De la mateixa manera que el concepte d'activitat escolar comprèn gairebé tota la vida escolar, també la interrelació entre l'entorn i l'escola té més d'una concreció i més d'una direcció. És per això que parlem de la interacció bidireccional entre l'escola i el territori, o entre l'escola i l'entorn, o parlem de coneixement del medi. L'escola s'interrelaciona amb el territori quan surt de l'àmbit escolar per conèixer, estudiar, participar i aprehendre el territori, però també quan l'escola s'obre al territori per acollir-ne experiències, vivències i propostes que estimulen, motiven i faciliten la construcció de coneixements. També cal considerar totes aquelles activitats —que no són poques— que l'escola promou i obre i ofereix al poble, barri o ciutat en general: exposicions, programes radiofònics, publicacions, fires, festes, etc., i que tenen un gran valor en aquest diàleg necessari entre l'escola i l'entorn.

És important assenyalar que de les múltiples oportunitats formatives que ofereix el contacte directe amb l'entorn o territori, n'hi ha unes que per la seva especificitat o la seva complexitat presenten dificultats d'accés des de l'àmbit escolar. És per això que les institucions, convençudes del valor formatiu de la seva activitat, s'obren a l'escola i faciliten visites escolars. Altres cops és el professorat mateix qui, sense la mediació de cap institució, organitza visites, sortides o altres activitats i contactes per descobrir, conèixer, aprofundir o exemplificar el que pretén que els nois i noies aprenguin.

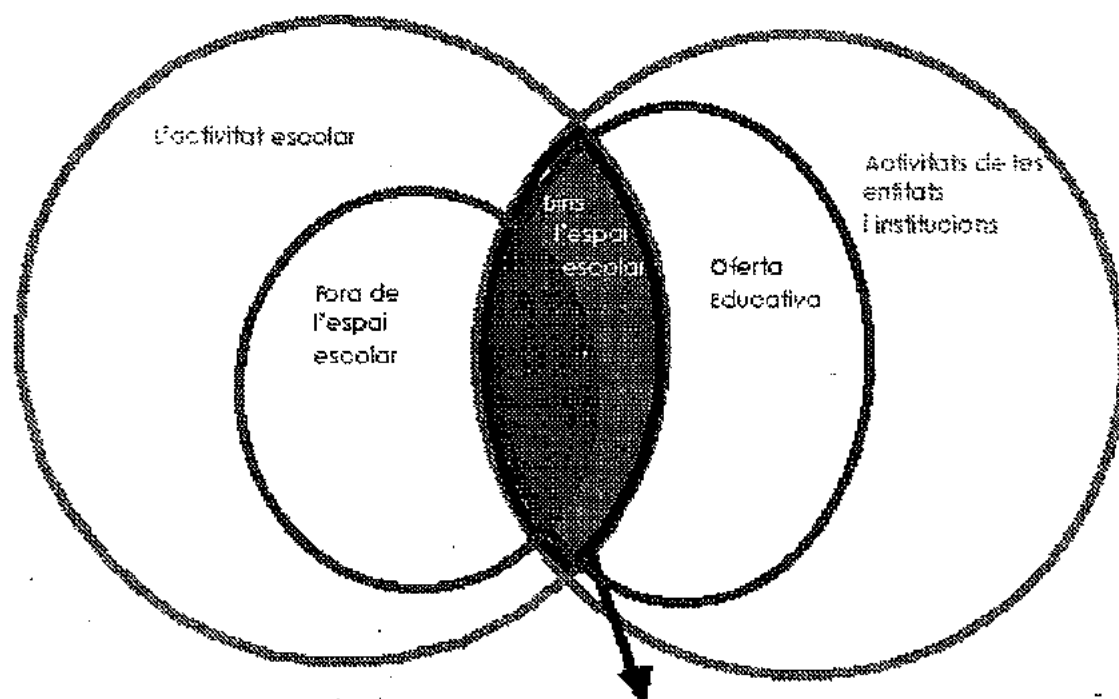
En els gràfics 1, 2 i 3 s'intenta concretar quin és l'àmbit a què ens referim i quins són els fluxos comunicatius que generen impactes o canvis bidireccionals.

Intentarem explicitar i posar a discussió i debat aquells **paràmetres de qualitat** que es refereixen especialment a les visites i sortides que l'escola prepara i realitza, tant si ho fa a través d'una institució com si les prepara i porta a terme el professorat pel seu compte. També ens referirem a les activitats que s'organitzen a l'escola amb participació o col·laboració externa. És a dir, totes aquelles activitats escolars, sortides o visites que tenen com objectiu bàsic el coneixement directe i l'experiència del territori, entorn o medi, tant si es realitzen a dins com a fora de l'escola.



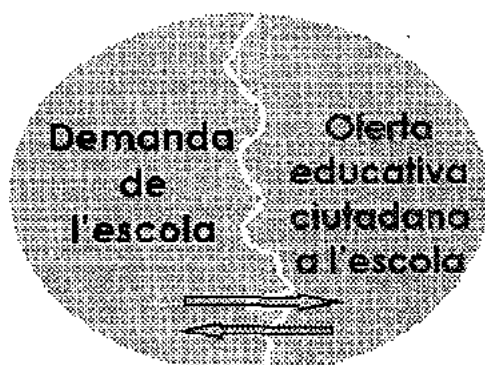
Programes Ciutat Escola

Interrelació entre el centre educatiu i les entitats de l'entorn, en les activitats escolars



Programes Ciutat Escola

Programes Ciutat Escola



Els programes no són una "botiga"
Escola i institucions col·laboren i intercanvien informacions, punts de vista, propostes metodològiques, adreçades a la formació dels ciutadans en el temps escolar

L'escola no és el "client"...

Programes Ciutat Escola



El programa d'Activitats no és un catàleg de compres
Institucions i escola fan una gestió compartida dels programes,



2. L'ACTIVITAT ESCOLAR I EL CONEIXEMENT DEL MEDI

2.1 Què entenem avui per medi? Del marc local al marc global

L'estudi del medi ha tingut un paper important en l'ensenyament de les ciències socials i de les ciències experimentals en els àmbits de la renovació pedagògica del nostre país. El coneixement del medi és present a l'escola no només per la normativa curricular, sinó també per l'opció didàctica de molts docents. Cal fer, però, algunes reflexions que ens permetin situar el medi local en un món que cada vegada és més global, més interrelacionat i més interdependent.

En aquest moment la paraula medi segurament té unes connotacions massa reduccionistes, i doncs es parla d'entorn, de territori, de localitat o de regió. Nosaltres utilitzem la paraula "medi", ja que dona nom a una àrea de coneixement d'Educació Primària, però també utilitzarem les altres perquè entenem que des de la perspectiva de les reflexions que presentem totes tenen sentit i en moltes ocasions funcionen com a sinònims. Centrem, doncs, la nostra atenció en la definició del concepte de medi sobre el qual treballarem.

En la societat de la globalització, de la intercomunicació i de la interdependència dels fets i fenòmens ambientals, culturals, socials, econòmics i polítics, cal repensar o reflexionar de nou sobre el concepte tradicional de medi. Quin és el valor educatiu del medi? On situar els límits en l'estudi del medi?

Dewey l'any 1965 ja parlava del canvi del concepte de medi que havia comportat el telèfon, el telègraf, el correu ràpid, la difusió universal de materials de lectura, les comunicacions i els transports, etc.

Avui, l'accés a la informació i a la comunicació podem dir que és gairebé il·limitat. El medi dels nostres estudiants, el del ciutadà del segle XXI, és a la vegada local i global. Segons Castells, el medi local és el punt de contacte i de negociació entre el que és local i el que és general, és el lloc on es projecten les identitats i és el punt des d'on s'accedeix a les xarxes que ens connecten amb el món global (Castells, 1997).

2.2 El medi local com a territori de convivència i de formació i participació democràtica

Podem dir que el medi local és el territori de convivència on:

- S'aprèn a viure la democràcia, on es formen les actituds democràtiques de civisme, de justícia, d'igualtat, de llibertat, de diàleg, de participació, de cooperació, de compromís, d'intervenció, de solidaritat, de generositat, responsabilitat, etc.
- S'aprèn a entendre la diversitat com a font de riquesa i de cultura i a conviure amb la diversitat i des de la diversitat, tant en la dimensió local com en la dimensió universal.
- És on es creix com a persona, on es construeix la identitat i la personalitat a partir de la comunicació i de la interrelació amb individus i grups socials en un procés de compartir, divergir i discutir punts de vista diferents
- On s'aprèn a relativitzar les opinions pròpies o a saber-les defensar o modificar, si és el cas, i a saber escoltar i valorar les dels altres.
- On es pren consciència del passat i s'imagina, pensa i encamina el futur, malgrat les incerteses.
- On es constaten més fàcilment les interferències humanes amb el medi.

2.3 El medi local o el territori proper també és objecte d'estudi

El medi local ens permet treballar d'una manera interdisciplinària per a la formació d'un pensament científic, social, complex i crític caracteritzat per:

- Entendre la complexitat dels fets i fenòmens naturals, socials, culturals, econòmics i polítics.
- Estudiar-ne i analitzar-ne les interrelacions, interconnexions i interdependències i no ofuscar-se amb la parcel·lació disciplinària del coneixement.
- Aprendre a mirar i a analitzar el món des d'una nova perspectiva. Des de la diversitat d'interessos que intervenen en els diferents fets, situacions i esdeveniments locals i mundials.



- Analitzar i entendre les relacions entre el nord i els sud, entre els països rics i els països pobres, entre els poderosos i els febles.
- Comprendre que el món és molt divers i és profundament desigual.
- Comprendre que hi ha punts de vista diferents per analitzar i trobar solucions als diferents problemes que es plantegen.
- Conèixer i valorar les possibles maneres d'intervenir per aconseguir un món més just i sostenible, més solidari...

2.4 Avui entenem per medi

- Tot allò que és present en la vida quotidiana del noi i la noia. Des del que passa en el seu territori de percepció directa i de convivència, fins a allò que els arriba pels mitjans de informació, com la premsa, la televisió o Internet.
- El medi no és igual per a tots els nois i noies, perquè l'accés a la informació no és el mateix per a tothom ni tampoc no ho són els elements per entendre-la i gaudir-ne.
- L'escola, també en aquest aspecte, té una funció compensadora. Cal que faciliti o afavoreixi la igualtat d'oportunitats per accedir a la informació i eixamplar la visió i vivència del món als nois i noies que menys possibilitats tenen d'accedir-hi.

2.5 L'estudi del medi basat en la resolució de problemes

Quins temes es poden treballar i com es poden plantejar? La resposta es podria trobar en l'estudi de problemes rellevants i significatius per a l'alumnat. Aquest enfocament permet el treball interdisciplinari. Si la realitat és complexa, els nois i noies han d'aprendre a analitzar-la des d'aquesta complexitat. La resolució de problemes obre la possibilitat d'aprendre a relativitzar i de posar a la consideració de l'alumnat el "com podria ser" i no pas tant el "com és".

També obre les portes al debat que obliga els nois i noies a justificar i argumentar els seus punts de vista i a saber escoltar els dels altres.

3. SORTIDES, ACTIVITATS I MODEL DIDÀCTIC

3.1 De Piaget a Vigotsky. De la construcció a la reconstrucció del coneixement

Durant les darreres dècades del segle XX es produeixen canvis en profunditat que es reflecteixen en la teoria i pràctica de l'educació i influeixen en un replantejament de les sortides en el procés d'aprenentatge.

Si d'una banda es reconsidera el concepte de medi, d'altra també s'aporten nous elements i reflexions a les concepcions teòriques de com s'aprèn i com s'ha d'ensenyar.

Des d'una perspectiva piagetiana, les sortides constitueixen una tècnica didàctica relacionada amb l'aprenentatge pel descobriment. L'objectiu de les sortides era posar l'alumnat en contacte directe amb la realitat per tal de donar-li la possibilitat de descobrir-la.

Les fases de la sortida, des d'aquesta perspectiva, correspondrien a les del mètode científic:

- Abans: formulació d'hipòtesis
- Durant: comprovació a través de l'experimentació
- Després: elaboració de conclusions

Posteriorment, la influència de Vigotsky, que considera l'aprenentatge com un procés de reconstrucció del coneixement produït per la interacció entre l'experiència personal de l'alumne i el seu context social, ens fa reconsiderar el paper de les sortides escolars. El convenciment que l'aprenentatge és un procés alhora social i



personal qüestiona l'aprenentatge pel descobriment i l'observació com a base privilegiada de la construcció de coneixements. L'observació sempre està mediatitzada per la percepció individual i per les idees prèvies de cadascú, "sols veiem el que sabem mirar".

Així doncs, per què sortir de les aules? I sobretot: com?

Si l'experiència és un factor clau en la formalització del coneixement, la seva limitació constitueix un risc de fracàs.

L'alumnat arriba a l'escola amb fortes diferències pel que fa a la "riquesa" d'experiències culturals. No es tracta només de diversitat, sinó de desigualtat d'oportunitats.

L'escola pot compensar aquesta desigualtat en la mida de les seves possibilitats i ho ha de fer. L'escola ha de proporcionar "experiències de qualitat"; no n'hi ha prou, com apuntava Freinet, que l'escola parteixi de les experiències amb què els alumnes hi arriben cada matí.

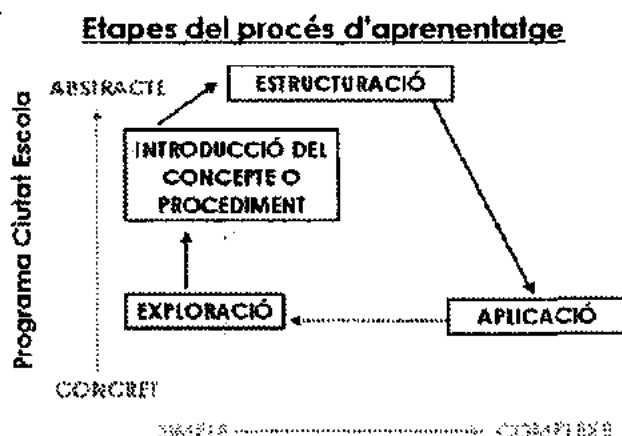
El projecte educatiu de l'escola perd sentit si no s'articula en un projecte educatiu més ampli en el marc de la ciutat educadora. L'escola és un potent agent educatiu que requereix la col·laboració de la resta d'agents educatius extraescolars. L'entorn té una triple funció: és **objecte d'estudi, laboratori d'experiència i context educatiu**.

3.2 Les sortides en el procés d'aprenentatge

Ja hem comentat de quina manera la interrelació entre l'escola i la ciutat es dona a través d'una gran diversitat de propostes d'activitat. Per la llarga tradició pedagògica que tenen a casa nostra, per la seva complexitat organitzativa, per les dificultats personals i responsabilitats afegides que signifiquen per al professorat, pels costos econòmics i personals que repercuteixen a l'escola i a la família i, sobretot, pel gran interès que hi donem en l'educació dels nois i noies. Dedicarem especial atenció a les sortides. Especialment a aquelles sortides més vinculades a la tasca específica de l'escola i per tant als continguts escolars.

La concepció constructivista de l'aprenentatge ha ajudat a definir un model didàctic articulat en fases que considera l'exploració i mobilització de les idees i creences prèvies, la creació del conflicte cognitiu, la introducció de nous coneixements, la reestructuració del pensament i la seva aplicació funcional a les pràctiques de vida.

Aquestes fases de la seqüència didàctica relacionades amb l'aprenentatge funcional i significatiu ens inciten a pensar en un model diversificat de sortides i activitats de qualitat en funció de la posició i de les funcions que exerceixen segons la seva ubicació en la seqüència didàctica. En aquest sentit podem plantejar-ne de tres tipus: les que posen l'accent en la dimensió més **vivencial**, les que es proposen fonamentalment l'**experimentació** i finalment les d'**aplicació** de continguts treballats prèviament.





La sortida vivencial o situada en la fase inicial del procés d'aprenentatge

La sortida situada en la fase inicial del procés didàctic pot constituir l'ocasió d'ampliar les vivències dels alumnes i alhora de compartir una experiència en el marc del grup classe que aportí un referent previ comú.

En aquest sentit, la sortida pot ser un bon instrument de motivació i introducció a un tema nou, i un factor que ajudi el professor a detectar i mobilitzar allò que els alumnes ja saben; també pot ser un detonant per plantejar-se nous interrogants i per prendre consciència dels objectius d'aprenentatge de la unitat.

Una sortida que es faci amb l'únic treball previ que requereix organitzar-la pot esdevenir una bona activitat didàctica sempre que les observacions espontànies realitzades per l'alumnat durant la sortida desencadenin un procés de reelaboració cognitiva que es faci posteriorment a l'aula. Les activitats proposades als alumnes en les sortides vivencials seran del tipus: assistir, escoltar, observar, contemplar, fotografiar, prendre notes, etc.

Crear l'expectativa i l'interès perquè aquestes activitats responguin a una actitud activa en funció dels objectius és una tasca que requereix una gran professionalitat del professorat.

La sortida d'experimentació, situada en la fase d'introducció i estructuració de nous coneixements

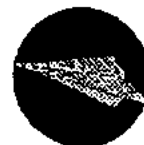
La sortida clàssica, entesa com a treball de camp, cobra sentit en la fase de desenvolupament de la unitat didàctica. En aquesta fase, en la qual es pretén d'introduir noves informacions i reelaborar-les amb la voluntat de construir coneixements més pròxims a la ciència i a la cultura, les sortides tindran un caire de treball experimental. L'ús de mètodes interactius en aquesta fase (projectes, investigacions, simulacions) permet de fer diverses sortides, visites i tallers, que tinguin per funció posar a l'abast de nois i noies una realitat sobre la qual experimentar i amb la qual obtenir noves informacions.

Aquestes sortides tenen com a objectiu acostar l'aprenentatge a l'experiència i estan directament vinculades a una unitat didàctica que es realitza dins i fora de l'aula, amb continuïtat, i que té en el territori un punt calent d'observació i experimentació sobre el qual construir conceptes, utilitzar llenguatges i establir generalitzacions. En aquestes activitats es convida els alumnes a explorar la realitat per tal de resoldre una incògnita, és a dir, a portar a terme una activitat d'investigació. Es tracta no sols d'una experiència, sinó d'una experimentació.

La sortides com a aplicació dels aprenentatges o com a forma de participació social

Finalment, les activitats fora de l'aula situades en la fase final d'un procés didàctic ens han de permetre la formulació i comunicació de conclusions, així com també la concreció i realització de principis d'actuació derivats dels coneixements reelaborats al llarg de la unitat didàctica, que planteja i porta a terme a l'aula les fases inicial i les d'introducció i estructuració dels nous coneixements.

Tant des de la teoria de l'aprenentatge funcional com des de la perspectiva de l'educació crítica, és molt important que el model didàctic inclogui la reflexió sobre l'acció i la seva coherència amb els coneixements apresos. Ens situem així en una concepció didàctica que no es limita al coneixement racional de com són les coses, sinó que hi va més enllà i invita i capacita els alumnes per a la intervenció i la participació social.



4. CRITERIS DE QUALITAT: SORTIDA QUE ES REALITZA EN LA FASE INICIAL DEL PROCÉS D'APRENENTATGE O D'INTRODUCCIÓ DEL TEMA

A. Des de l'escola

El professorat ha de tenir en compte els aspectes següents:

Abans de la sortida:

- Triar la visita o sortida que produeixi impacte emocional i expectació per tal de desvetllar l'interès i provocar que els nois i noies expressin fàcilment els seus coneixements previs i comparteixin les seves vivències amb els companys. Això facilitarà que durant la sortida el mestre pugui detectar "on són" els seus alumnes pel que fa a coneixements i també pel que fa a actituds i valors.
- No cal dir que en aquesta selecció haurà pesat molt l'adequació del lloc que es visita als objectius d'ensenyament i aprenentatge que es proposen.
- Anunciar i justificar molt breument la visita a l'alumnat, de manera que es pugui relacionar amb possibles experiències anteriors seves i amb el tema de treball següent.
- Proposar i orientar alguna activitat que ajudi a centrar l'atenció dels alumnes durant la visita en aquells aspectes que es pretenen treballar: fotografiar, dibuixar, anotar, etc., aquells aspectes que més els agradin, que no entenguin, que els sorprenguin, que els agradaria ampliar, que vulguin comentar... Tot això amb l'expectativa d'un treball posterior a l'aula en la fase següent del procés d'aprenentatge.
- Posar-se en contacte de la forma més directa possible amb la institució que ha de rebre el grup amb la finalitat de comunicar les finalitats de la visita i **acordar conjuntament** l'enfocament de la possible intervenció dels responsables o dels monitors (si n'hi ha), quins materials es distribuïran i quin ús se'n farà, així com l'orientació que el docent ha donat a les activitats proposades.

Durant la sortida:

- Presentar el guia de la visita, si n'hi ha. En aquesta presentació és important destacar la feina que comporta aquest guiatge i agrair el temps que ens dedicaran.
- Implicar-se en la visita. El professorat és qui condueix l'activitat d'aprenentatge, assumeix el paper de mediador entre els alumnes i el guia, si n'hi ha, i intervé quan ho creu oportú.

Després de la sortida:

- Recollir les qüestions formulades i compartir les impressions rebudes.
- Facilitar materials oberts i activitats que permetin ampliar la informació, reelaborar-la i organitzar-la, tot això ha de permetre analitzar i relacionar tot el que han vist i treballat per estructurar els nous coneixements.
- Finalment, cal formular conclusions, valorar críticament els resultats i plantejar alternatives, concretar algun projecte d'actuació, de compromís o d'aplicació dels coneixements adquirits.

B. Des de la institució

Si l'objectiu fonamental d'aquestes sortides és fer que els alumnes augmentin les experiències viscudes, serà important que les institucions:



- Facilitin als mestres o professors informació suficient i materials en alguna sessió de formació prèvia, de forma que puguin donar resposta als objectius que es proposen.
- Posin en contacte els nois i noies amb experiències rellevants de primera mà, els donin accés a espais desconeguts i propiciïn el contacte directe amb persones que pel seu coneixement, actitud i/o significació puguin captar el seu interès.
- Vetllin especialment pels aspectes que facilitin un contacte intens i autèntic (atenció acurada, tracte amb sensibilitat i creació d'un ambient) i que desvetllin ganes d'aprendre.
- Tinguin en compte les finalitats educatives i d'aprenentatge del mestre i hi donin resposta. Això implica compartir l'enfocament i el model didàctic de la sortida.

5. CRITERIS DE QUALITAT: SORTIDA QUE ES REALITZA EN LA FASE D'INTRODUCCIÓ I D'ESTRUCTURACIÓ DE NOUS CONEIXEMENTS

A. Des de l'escola

Al professorat li pertoca:

Abans de la sortida

- Definir i plantejar el problema, el tema d'estudi o la qüestió a resoldre. Es pot fer a partir d'activitats diverses (observació directa o indirecta a l'aula, anàlisi de documentació i de dades, etc.). Aquestes activitats han de permetre la detecció i la mobilització d'idees prèvies, plantejar qüestions, establir objectius d'aprenentatge, motivar els alumnes per explorar la realitat.
- Organitzar el treball a fer durant la sortida (registres, enquestes, mostratge, etc.).
- Preveure i organitzar la logística de la sortida.

Durant la sortida ha de tenir present:

Proposar activitats que vagin destinades fonamentalment a la recollida de dades: observar, dibuixar, prendre mostres, cartografiar, fotografiar, comprovar, descriure, identificar, comparar, mesurar, gravar, fer enquestes i resoldre interrogants. En aquest model, la qualitat didàctica s'avaluarà per la coherència entre el treball a fora de l'aula i el treball fet abans i després de la sortida. D'aquí es deriva la importància del paper del professor, que és l'únic que pot garantir la continuïtat del procés. A la fase inicial, per ensenyar a "mirar" el que es vol veure, i en la fase posterior, reflexionar sobre el que s'ha vist: contrastar, generalitzar, comparar i valorar.

Es tracta d'una petita recerca que requereix rigor en el disseny i en l'anàlisi dels resultats. Es tracta d'un treball complex, tant d'organització com d'interpretació, ateses les limitacions i la parcialitat d'una recerca escolar.

És un model de sortida que potencia l'autonomia de l'alumnat i s'haurà de centrar en el treball en grup, basat en la interacció entre professor i alumnes, entre els alumnes i amb un contacte directe amb l'entorn. Tots aquests són elements d'un gran valor educatiu.

I després de la sortida:

- Caldrà ordenar i organitzar les dades recollides per formular conclusions i analitzar-les críticament.
- Caldrà formular i elaborar alternatives d'aplicació i de projectes d'intervenció sempre que sigui possible.
- Caldrà potenciar la capacitat de participar en l'elaboració del treball final i de ser un membre actiu del grup de treball.



- Caldrà saber comunicar amb rigor i coherència tant el procés seguit en la recerca com les conclusions que s'han obtingut.

B. Des de la institució

Si la finalitat bàsica d'aquesta sortida és recollir dades per poder comparar i contrastar els coneixements previs amb les noves informacions i poder reelaborar i reconstruir nou coneixement, és fonamental que les institucions facilitin amb generositat i transparència tots aquells elements que l'alumne necessita per aprendre.

Haurien d'evitar exposicions massa centrades a donar respostes acabades i tancades i preparar explicacions i materials que facilitin la interacció amb l'alumnat i l'ajudin a la construcció del coneixement.

6. CRITERIS DE QUALITAT: LA SORTIDA COM A APLICACIÓ DELS APRENENTATGES O COM A FORMA DE PARTICIPACIÓ SOCIAL

A. Des de l'escola, s'ha de plantejar:

Abans de la sortida

- La necessitat de contrastar el que s'ha treballat prèviament amb l'experiència directa per tal d'elaborar i explicitar les conclusions.
- La conveniència d'arribar a propostes d'actuació i d'intervenció social que es derivin del que s'ha estudiat i après.
- El treball de motivació de nois i noies perquè sàpiguin aplicar els seus aprenentatges a la seva manera d'interpretar la realitat i d'intervenir-hi amb la finalitat de millorar-la. Treballar en la línia: "És possible plantejar-se la realitat d'una altra manera? Com podria ser? Com m'agradaria que fos? Què s'hi podria fer? Què puc fer per canviar-la o per millorar-la?"

Durant la sortida s'han de proposar activitats per ampliar la informació, contrastar-la amb la que ja tenen amb la finalitat de fer-los dubtar i assegurar la validesa del que hi han après. Activitats que permetin d'aplicar els coneixements i les habilitats apreses i que siguin útils per enfortir les actituds i els valors que de forma reflexiva s'han après en tot el procés d'aprenentatge. També caldrà donar l'oportunitat de poder convertir en pautes d'actuació els coneixements i les habilitats apreses i també les actituds i els valors assumits. És un model de sortida que s'hauria de basar en alguna experiència de participació social (col·laboració amb alguna campanya de participació ciutadana, de solidaritat, de denúncia d'injustícies, d'actuacions mediambientals, etc.). És una possibilitat perquè els nois i noies aprenguin a participar democràticament com a ciutadans. Perquè coneguin i utilitzin els canals de participació social.

Després de la sortida caldrà:

- Analitzar, reformular i reelaborar les formes d'intervenció sempre que calgui i sigui possible. Treure conclusions sobre l'oportunitat, la validesa i l'eficàcia de l'actuació.
- Impulsar una reflexió rigorosa, coherent, útil i formativa sobre la participació social, la formació i la consolidació d'actituds democràtiques i la defensa de valors com els de justícia, llibertat, igualtat, equitat, solidaritat, etc.
- Potenciar l'elaboració de les conclusions finals i la participació activa per part de tothom.
- Saber comunicar amb rigor i coherència tot el treball fet i les conclusions.



B. Des de la institució

Si la finalitat bàsica d'aquesta sortida és la participació social, és molt important que la institució tingui present que cal:

- Explicitar els objectius de la seva actuació amb claredat i transparència.
- Donar la possibilitat que els nois i noies formulin els seus dubtes, els seus interessos i les seves preferències.
- Plantejar altres possibles maneres d'intervenció o de participació social en funció de les opcions personals o institucionals. Les formes de participar poden ser diverses.
- Tractar amb respecte i seriositat les actuacions o intervencions dels nois i noies, així com també els interrogants o dubtes que puguin plantejar.

7. ALTRES ACTIVITATS DELS PROGRAMES ESCOLA-CIUTAT

És ben evident que la oferta de les institucions ciutadanes a l'escola no es redueix a les visites escolars. Disposem d'un riquíssim ventall d'iniciatives que possibiliten que l'escola prengui el seu paper d'agent cultural, d'acord sempre amb el seu projecte educatiu i la seva planificació de l'activitat. N'hi ha prou de fullejar les guies editades en paper o en CD o consultar pàgines Web de moltes de les nostres ciutats per adonar-se de la diversitat de propostes que hi ha en oferta: maletes didàctiques, concerts o representacions teatrals que es fan en el mateix centre, explicacions de contes i rondalles, tallers sobre consum, educació ambiental o temes de salut; activitats puntuals portades a terme per bombers, guàrdia urbana, autors literaris, il·lustradors de contes o llibres en general, etc., etc.

Per a totes elles caldria tenir present les mateixes premisses que s'han explicat per a les sortides escolars, tant pel que fa al paper clau de l'experiència en la construcció del coneixement, com per la importància de la vinculació afectiva en l'educació ciutadana. Caldrà plantejar-les de diferent manera segons el moment del procés d'aprenentatge en què es proposen a l'alumnat.



CONCLUSIONS

PONÈNCIA III

CRITERIS DE QUALITAT DE LES ACTIVITATS ESCOLARS D'INTERACCIÓ AMB EL TERRITORI

Montserrat Casas i Carme Tomàs

Algunes reflexions sobre els criteris que ajudarien a definir i garantir la qualitat de les sortides i altres activitats escolars que comporten interacció amb altres institucions ciutadanes.

Caldrà que totes elles:

3.1 S'integressin al projecte educatiu de centre i al projecte curricular d'àrea i s'ubiquessin a la seqüència didàctica

3.1.1 Tota l'activitat que es realitzi durant l'horari lectiu ha de respondre a la consecució dels objectius educatius i d'aprenentatge definits pel projecte educatiu i pels projectes curriculars; és, per tant, una activitat netament escolar. Troben el fonament didàctic en la necessitat d'acostar l'aprenentatge formal a l'experiència dels alumnes per facilitar l'èxit en l'aprenentatge.

3.1.2 La sortida escolar forma part d'una seqüència didàctica coherent que té moments a l'aula i moments fora de l'aula. Segons la seva ubicació a la seqüència didàctica poden tenir funcions diferents. Les que es fan a la fase inicial són de caire **vivencial**, ajuden a plantejar i motivar un tema; les que s'ubiquen a la fase de desenvolupament tenen el caràcter de **treball de camp**, i les de la fase de síntesi són d'aplicació i de **participació social**.

3.1.3 En totes els professors i professores són els qui tenen la iniciativa, liderat i responsabilitat, i estableixen tracte de col·laboració amb les institucions que els obren les portes i/o ofereixen els seus recursos materials, personals i metodològics.

3.2 Fomentessin el diàleg entre l'escola i la ciutat

3.2.1 En aquestes activitats i sortides es fa molt evident la col·laboració entre l'escola i la societat. El seu èxit requereix la complicitat de la ciutat, que s'ofereix com un **territori assequible** que es deixa recórrer, observar i interrogar pels alumnes; un **territori llegible** que permet la comprensió i interpretació dels seus significats físics, científics, biològics, econòmics, socials i polítics; i un **territori democràtic** que convida els nens i els joves a participar-hi com a ciutadans.

3.2.2 La col·laboració entre els **agents educatius ciutadans** i l'escola ha d'articular, en peu d'igualtat, la iniciativa dels agents educatius ciutadans, institucions, associacions i empreses, amb la iniciativa de les escoles, que han d'actuar com a agents culturals actius de la comunitat. Els mestres i professors han de mantenir el seu protagonisme en el disseny de l'activitat didàctica i són els únics que poden garantir la coherència de la seqüència d'activitats dins i fora de l'aula.



3.3. Fossin una ocasió de promoure l'educació cívica i respondre a un projecte d'educació per a la ciutadania i la participació democràtica

3.3.1 Les sortides de l'edifici escolar i les activitats directament relacionades amb l'entorn són una magnífica ocasió per observar la diversitat en els comportaments de les persones als espais públics i per practicar i reflexionar sobre els hàbits i conductes més adequades a la convivència.

3.3.2 També són una ocasió per detectar i constatar desigualtats o injustícies socials, alhora que poden ser un punt de partida per plantejar possibles solucions, buscar els camins per pal·liar les desigualtats o proposar intervencions de participació o compromís tant individuals com col·lectives.

3.4. Reequilibressin la desigualtat d'experiències culturals dels alumnes

3.4.1 La interrelació entre l'escola i el territori és un instrument important per fer disminuir les desigualtats culturals dels alumnes, perquè s'ofereixen als alumnes experiències culturals que no poden assolir fora del marc de l'escola. És fonamental que puguin accedir-hi tots els nois i noies sense cap tipus d'exclusió. Es promouran i facilitaran aquesta mena d'activitats especialment amb els alumnes amb menys oportunitats culturals i s'hi inclouran elements per atraure els alumnes amb més risc d'exclusió.

3.5. Enriquissin l'experiència viscuda

3.5.1 Això vol dir que les sortides, visites i totes aquelles activitats escolars basades en la comunicació entre l'escola i l'entorn han de donar als participants la possibilitat de prendre contacte, com més directe millor, amb la realitat; han de permetre l'accés a llocs que no són accessibles habitualment; han de possibilitar el contacte directe amb persones diverses i significatives i han de facilitar l'observació directa d'activitats econòmiques, culturals, científiques polítiques i socials.

3.5.2 Les sortides s'han de basar en mètodes interactius i han de permetre la interacció **cognitiva dels alumnes amb l'entorn**.

3.5.3 Perquè això sigui possible, cal evitar les sortides massives i vetllar perquè els alumnes puguin desenvolupar activitats autònomes en petits grups.

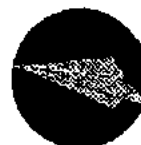
3.6. Revelessin els diferents elements del coneixement de la localitat i evidenciessin la seva complexitat

3.6.1 És important que es faci un abordatge interdisciplinari d'aquestes activitats per ajudar a establir relacions entre els diferents components de la complexa realitat social. Això vol dir que cal distingir entre l'observació i la interpretació, ja que és la interpretació el que facilita la comprensió.

3.6.2 Cal que afavoreixin la trobada entre grups culturals diferents i entre generacions.

3.7. Facilitessin la participació i l'acció

Això vol dir que és necessària la implicació activa dels participants en la realització del projecte i ha de permetre posar en pràctica les pautes d'actuació cívica formulades a partir dels coneixements adquirits. Ha de comportar la implicació dels participants en una activitat d'exercici actiu de la ciutadania.



3.8. Aportessin elements per comprendre les relacions d'interacció i interdependència entre els fenòmens que es produeixen a diferents escales

En aquestes activitats cal mostrar les relacions d'interdependència planetària de la problemàtica que es planteja i que és objecte d'estudi i s'ha de facilitar la relació amb altres poblacions o territoris. Tot això amb la finalitat de fer veure la interdependència de l'entorn local respecte al sistema global

3.9 Per avançar en una oferta de qualitat, posessin especial atenció en la formació del professorat i dels agents educatius vinculats a les institucions ciutadanes

3.9.1 Cal reflexionar conjuntament sobre l'estreta interdependència entre les experiències de vida, el seu impacte afectiu i la construcció del coneixement i la fonamentació o consolidació d'actituds, valors i conductes. Caldrà que les institucions ciutadanes i l'administració educativa hi destinin els recursos necessaris per tal que quedi garantit.

3.9.2 També cal disposar de **materials didàctics** d'excel·lent qualitat (oberts, clars, suggeridors) i, en alguns casos, de bons materials divulgatius, que informin veraçment i clarament.

3.9.3 Tot això poden garantir-ho unes institucions que considerin les seves pròpies ofertes educatives com a inversió de futur, no com un gest circumstancial, i que amb continuïtat vagin apostant per la millora de la oferta amb generositat i convicció.

3.10 Tinguin una oferta d'activitats que sigui assequible i que garanteixi el dret de tots a disposar d'experiències de vida i d'aprenentatge, que possibilitin la ciutadania plena i sense exclusions

3.10.1 Cal prendre les mesures necessàries per tal que ningú es quedi exclòs per qüestions econòmiques, organitzatives o d'enfocament pedagògic.

3.10.2 No es poden acceptar aquelles sortides o activitats escolars amb una fracció del grup o classe, com si d'una activitat marginal es tractés. Sovint cal explicar bé a les famílies que es tracta d'una activitat nuclear del treball a l'aula, que cal que tots els alumnes hi puguin participar i, si és necessari, cal buscar i facilitar els recursos.

**FÒRUM
L'ESCOLA I
LA CIUTAT**



DOCUMENTACIÓ

Ajuntament  de Barcelona
Institut d'Educació

Diputació  de Barcelona
xarxa de municipis
Àrea d'Educació



El patrimoni artístic, cultural i natural de Barcelona, un recurs per treballar els valors en Educació infantil.

Escola Infantil Magnòlia de Barcelona, associada a la UNESCO

"El Patrimoni artístic, cultural i natural de Barcelona un recurs per treballar els valors en Educació Infantil"

El plantejament de propostes adreçades a aprofundir en les possibilitats socioeducatives de la nostra ciutat a l'Escola Infantil Magnòlia sorgeix de la necessitat que mostren el nostres infants de:

Descobrir-se ells mateixos

Descobrir l'entorn proper

Mitjançant diferents llenguatges: plàstic, musical, corporal, matemàtic...

D'aquestes 2 unitats significatives hem aprofitat el ventall de recursos que Barcelona posa al nostre abast a tots els nivells (social, cultural, natural...)

La proposta metodològica per la qual apostem per descobrir tot això que ens presenta la nostra ciutat és a través d'una educació en valors.

Des de fa un bon grapat d'anys dediquem, amb esforç i il·lusió, a treballar en i pels valors a través de diferents vies: projectes, contes... En tot aquest treball ens ha ajudat molt pertànyer al Grup d'Escoles Associades a la Unesco des d'on podem canalitzar, compartir, estructurar, vivenciar i donar coherència a la nostra feina gràcies a trobades i intercanvis amb diferents escoles, institucions socioeducatives i els seus professionals.

L'any 2002 és l'Any Internacional Gaudí, per aquest motiu estem desenvolupant a l'escola un projecte on relacionem Modernisme i medi ambient aprofitant el llegat artístic que va deixar aquest arquitecte a la nostra ciutat. -

Algunes de les propostes en les quals es basen les nostres activitats són:

-Sensibilitzar l'alumnat sobre la sostenibilitat donant pautes de reflexió, tenint com a referent Gaudí, un personatge ple de sensibilitat mediambiental, voluntat d'estalvi, d'economia, ús creatiu del rebuig i comunió amb l'entorn.

Un exemple per comprendre com era en Gaudí: a la Cripta Güell en el lloc on havia de fer-se l'escala de l'església hi havia un pi que ja aleshores era centenari, a Gaudí li sabia molt de greu pensar que l'havia de tallar i com que respectava tant i tant la natura es va estimar més fer desviar l'escala que tallar un arbre que des de feia tants anys era en aquell lloc.

- Apropar els infants al coneixement de l'obra de Gaudí. A partir dels materials de rebuig que els nens i nenes han anat portant a l'escola hem realitzat diferents activitats plàstiques i d'aquesta manera han pogut experimentar, manipular i vivenciar l'estil de Gaudí posant en pràctica un dels seus pensaments

"Les coses es pensen directament més enllà dels llibres, no sempre en els llibres es troben les coses, s'han de buscar solucions i aplicar-les, d'aquí la importància de la manipulació i l'experimentació i una de les màximes de Gaudí".

- Reflexionar juntament amb els infants sobre el respecte per l'entorn i el patrimoni històric i artístic a partir del coneixement de les diferents mostres gaudinianes que trobem a la nostra ciutat tenint com a

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT



suport: "El dau del saber", un dau gegant elaborat amb l'ajut dels nens on cada cara representa alguna de les obres de Gaudí que es troben a Barcelona i que utilitzem per realitzar diferents jocs.

- **Preparar la nostra ciutat per rebre l'allau de turistes que volen conèixer l'obra del gran arquitecte: com veiem la nostra ciutat?...**

- Barcelona es converteix en el punt de partida per desenvolupar tota una tasca de sensibilització sobre el nostre comportament cívic, a partir d'aquí realitzarem tot un treball amb els nens i nenes més petits sobre la importància de respectar conèixer i familiaritzar-se amb els diferents senyals que trobem a la nostra ciutat.

- **Aprofundir en el treball dels valors:** Gaudí va ser en tot moment un arquitecte respectuós amb la natura i això ho podem constatar observant les seves obres que intenten en tot moment utilitzar la natura com a recurs decoratiu i estructural: Farem un estudi del carrer de l'escola observant com són els edificis, quin és el seu estat de conservació, com són les façanes, són netes o amb pintades, aquest treball el traslladarem a diferents barris de la nostra ciutat aprofitant sortides com per exemple la visita a la Pedrera que ens va servir de motivació per realitzar tot un treball plàstic i matemàtic on a partir de l'estudi de les formes geomètriques vàrem escollir l'hexàgon per decorar amb motius referents al fons del mar les rajoles del Passeig de Gràcia tal com va fer Gaudí a la seva època.

- Treballar els valors a partir dels contes; tal com hem vist a les obres de Gaudí, aquestes estan inspirades en la natura on són molt presents la flora i la fauna; els protagonistes dels nostres contes seran animals i a partir de l'explicació i posterior reflexió treballarem entre d'altres els següents valors:

Joan Brut : Hàbits d'higiene i ordre

Pere i el llop: Dir sempre la veritat

Per què hi ha arbres que perden les fulles: L'amistat i l'ajut

Les set cabretes i el llop: L'obediència

De valors n'hi ha molts i és difícil poder-los treballar tots només en un conte, el conte ens serveix de punt de partida per a aprofundir en un valor concret durant tot un mes.

Aquestes són algunes de les possibilitats que aquest projecte ens proporciona, d'aquesta manera contemplem un espai i un temps que dediquem plenament a treballar els valors.

Educar en valors ens ajuda a adaptar-nos, viure, conviure en una societat canviant com la nostra, convertint-se els valors en una estratègia més en la formació com a persones compromeses amb la societat. Les famílies són una peça clau en tot aquest procés i cal involucrar-les en cada un dels treballs que es duen a terme a l'escola, darrere de tot això hi ha una feina de continuïtat i comunicació entre l'escola i la família.

Ana i Cercos

93 408. 48. 87 / 349 23 42

24 i 25 abril exposició de treball

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT



Altres aportacions:

***Maqueta de la casa Batlló realitzada per infants de 2 a 3 anys.**

Activitat realitzada per l'educadora :Elena Rosillo

***Fotografies i diapositives dels nens i nenes realitzant activitats referents al projecte.**

****Diari de Bord":**

Diari escolar on es veuen reflectides les activitats més representatives que es duen a terme a l'escola durant els últims tres anys sobre l'educació en valors.

Activitat realitzada per les educadores i les mestres:

Noemí Valentin

Elena Rosillo

Miriam López

Renata Martín

Montse Cercós

Tere Alquézar

***Murals sobre el projecte realitzats per nens i nenes de P3-P4-P5:** Activitat realitzada per les mestres:Renata Martín, Montse Cercós, Tere Alquézar, Gemma Vitolo.

- ♦ Les rajoles del Passeig de Gràcia
- ♦ Signem com Gaudí
- ♦ Rosetons de Gaudí
- ♦ Vitralls modernistes

***Dau del Saber:**

Dau gegant on cada cara representa alguna de les obres de Gaudí que es troben a Barcelona. Activitat realitzada per la mestra: Renata Martín.



SO I COLOR. Contemplar art tot escoltant música. Una proposta educativa per a infants de 2 a 5 anys

Museu Nacional d'Art de Catalunya

Escoltar música i contemplar una obra d'art són dues activitats que fem sovint de manera separada. Poques són les ocasions en què escoltem música contemplant alhora una obra d'art, o bé contemplem una obra d'art tot escoltant música. Al llarg de la història de les arts, des dels antics fins a la Bauhaus i últimament els nous llenguatges artístics, derivats de les noves tecnologies, són alguns dels intents que s'han fet per relacionar de manera estreta les dues disciplines: art i música.

Malgrat això, són poques les experiències que en el camp de la pedagogia han utilitzat aquests dos llenguatges d'expressió de manera interrelacionada, amb la voluntat de motivar no solament una resposta emocional o estètica davant d'un fet artístic, sinó, fins i tot, processos cognitius molt més complexos. Tanmateix, és important tenir en compte que treballar amb les emocions ajuda els educadors a desencadenar comportaments que motiven l'aprenentatge. La música, d'altra banda, és un llenguatge que facilita aquesta connexió amb el món de les emocions; captura l'ull i propicia una resposta emocional davant del fet artístic, el tempo de la música dona el temps a la contemplació, a la possibilitat del contacte individual i íntim amb l'objecte artístic.

Tan important, però, com la manifestació de les pròpies emocions, és el desenvolupament del pensament crític que estimula els infants a solucionar problemes de manera creativa, cosa que, d'altra banda, facilita la construcció de la seva autoestima com a aprenents. En definitiva, posar en contacte els infants amb qualsevol manifestació artística, com per exemple escoltar música o observar una pintura ajuda a desenvolupar la sensibilitat, la creativitat i facilita l'accés al pensament analític i abstracte.

D'altra banda, el museu esdevé per les seves característiques un centre socialitzador. La visita d'un grup escolar a un museu té lloc, normalment, en un context de relació grupal on els nens i les nenes també aprenen a tenir en consideració les interpretacions dels altres, cosa que fa possible la formació d'un esperit crític i l'adquisició d'una certa autonomia. Es pot afirmar, doncs, que la ciutat en general i el museu en particular són, també, mitjans de culturització i socialització dels infants en aquesta etapa educativa.

En la voluntat de promoure tots aquests aspectes de l'educació, fonamentals en el desenvolupament intel·lectual, emocional i afectiu de qualsevol persona, el Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC) va establir una col·laboració amb l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) que ha donat com a fruit un projecte educatiu adreçat al nivell d'Educació Infantil. Aquesta proposta té com a eixos centrals l'educació estètica i musical i pren com a punt de partida la col·lecció d'art romànic, una de les manifestacions artístiques més importants de la nostra cultura.

Les característiques de l'etapa d'Educació Infantil va permetre plantejar-nos un treball globalitzat on intervenen les tres àrees curriculars: *Descoberta de l'entorn natural i social* que en aquesta experiència es concreta en l'art i la música de l'època del romànic. *Intercomunicació i llenguatge*, ja que es proposen una sèrie d'activitats que tenen com a objectiu potenciar la interconnexió entre tres llenguatges d'expressió considerats bàsics per a la formació dels infants: el llenguatge plàstic, el llenguatge musical i el llenguatge del cos. I, finalment, *Descoberta d'un mateix*, que es propicia a partir de la relació que s'estableix entre l'alumnat, el seu grup i l'entorn social del museu.



Així doncs, la proposta **So i Color** gira al voltant de 7 temes principals tots relacionats amb l'art romànic i on la música té un paper molt important, en uns casos com a element ambiental, creant moments d'empatia amb l'objecte artístic, i en d'altres, ajuda a comprendre certes estructures compositives. La mirada, la narrativitat, la relació espai pictòric/espai arquitectònic, el gest, el ritme, el volum i el simbolisme són els temes que es tractaran al llarg de la visita a la col·lecció d'art romànic del museu.

Les ales plenes d'ulls del *Seraff* de l'absis de *Santa Maria d'Àneu* ens permeten parlar de la importància de la mirada i provocar en els infants una actitud d'atenció i observació tot fent silenci. Entendrem la gran quantitat d'ulls no només com a elements que serveixen per mirar i vigilar, sinó que també com a font de coneixement. En aquest cas la música és absent, el silenci esdevé el protagonista de l'observació permeten a l'ull de l'infant recórrer de manera pausada l'obra davant de la qual es troba.

El frontal d'altar de *Santa Maria de Cardet*, on es representen diverses escenes de la vida de Crist i Maria, descobreix la funció narrativa de l'art romànic i de com cada un dels elements i moments de la història que s'explica s'estructuren seguint unes pautes d'ordenació plàstica. Aquesta estructura plàstica la relacionem amb una estructura musical, la d'aquelles cançons que tenen estrofes i tornada, relacionant la imatge central amb la tornada i cada una de les escenes amb les estrofes. En aquest cas escoltar un rondó serveix perquè l'infant interioritzi una estructura d'ordenació plàstica narrativa.

A l'espai de *Sant Climent de Taüll* aprofitem per percebre l'impacte emocional que produeix la imatge del Crist en Majestat escoltant uns fragments de cant gregorià o de la sibil·la catalana i, així, de manera empàtica, ens acostarem a les emocions i a les sensacions que els homes i les dones d'aquella època podien experimentar en el moment que un raig de llum entrava per la finestra i il·luminava les pintures del voltant. Els infants tindran l'oportunitat d'acostar-se i de fixar la seva mirada en la imatge del Crist construint-la a partir del muntatge d'un puzzle gegant que la reproduceix.

L'art romànic és un art essencialment simbòlic i les múltiples representacions del llenguatge gestual de les mans s'integren dins aquest discurs i ens ajuden a interpretar-lo. El descobriment del llenguatge corporal, una de les fites curriculars de l'etapa d'Educació Infantil, pren el cos com a mitjà de percepció i de coneixement de l'espai, de les formes i com a creador de volums. En la nostra proposta a partir de la imatge en talla de fusta de la *Mare de Déu de Covet* provoquem una situació d'empatia on descobrim la postura, l'expressió i la relació mare-fill en una escultura romànica. En aquest cas la música serveix per a crear l'ambient necessari que possibilita els processos d'aprenentatge.

L'art romànic és també un art ornamental, fet que es manifesta d'una manera clara en la gran riquesa de sanefes que decoren gran part de les pintures. Aquestes sanefes provoquen ritmes cromàtics i formals que tenen la funció d'ordenar les escenes i fer ressaltar els elements arquitectònics. En aquest cas la relació entre el llenguatge plàstic i el musical és evident. Parlem de ritmes visual i ritmes sonors, formes musicals (dinàmica, qualitat del so) i formes plàstiques (matèria, moviment, color), gestos sonors i gestos gràfics. Amb aquesta proposta es pretén establir un joc plàstic/musical a partir de l'observació de diferents sanefes i de l'audició de dues obres que ens permeten descobrir plans sonors, ritmes i proposar la traducció d'aquests conceptes d'un llenguatge a l'altre. Així podem dissenyar una partitura plàstica o sonoritzar una sanefa, on el cos té també un paper fonamental ja que el gest gràfic es converteix en gest sonor i el gest sonor, en gest gràfic.



Finalment, en el recorregut per l'itinerari proposat, els animals apareixen com a una de les representacions més significatives en la iconografia de l'art romànic. Les seves representacions són sovint fantàstiques i tenen en la majoria dels casos una funció simbòlica. Treballar el component fantàstic a partir de la combinació d'animals imaginaris que neixen de la barreja de diferents parts d'animals és l'activitat proposada a partir de la imatge impressionant del Griu de Sant Pedro de Arlanza. Amb la música proposada podrem donar vida als diferents animals creant alhora una dansa.

En aquest itinerari per les sales és de vital importància la rebuda i el comiat que el joglar Jeroni, titella construït especialment per a l'activitat, fa als grups que participen en l'experiència. És el personatge que, acompanyat amb la seva cançó, introdueix els nens i les nenes en el món màgic del romànic, ja abans de venir al Museu. La seva imatge, en una fotografia gegant, la cançó, apresada prèviament a l'escola i una carta que ha escrit on els convida a anar al museu fan prou per crear una gran expectativa a la visita.

Finalment, al llarg del recorregut per les sales, i en gairebé cada una de les parades, les activitats que es proposen van acompanyades d'una sèrie de materials que faciliten un acostament més interactiu a cada un dels conceptes bàsics que es desenvolupen. L'activitat es complementa amb un material de suport que es lliura als mestres durant el curs de formació i que consisteix en un dossier on s'explica l'activitat, es fan diferents propostes educatives i es suggereixen activitats per desenvolupar a l'escola. També s'inclou un dossier temàtic sobre la música a l'època del romànic, un disc compacte amb la selecció de les audicions proposades per treballar la música i finalment una col·lecció de 8 làmines amb les obres que es veuran a les sales d'exposició del Museu, així com també la fotografia del joglar Jeroni.

Les primeres reticències respecte a la proposta, on s'argumentava que l'art i la música de l'època del romànic no eren prou adients per als infants d'aquestes edats, van desaparèixer un cop es va entendre que el que la nostra proposta planteja és un acostament diferent de qualsevol manifestació artística i que escollir la col·lecció d'art romànic té a veure amb la voluntat d'acostar un patrimoni que és molt significatiu per a la nostra cultura.

Creiem que hem omplert un dels buits existents en les propostes que els museus ofereixen als infants d'Educació Infantil i esperem que aquesta experiència motivi altres col·legues del món dels museus, així com de la comunitat educativa, a treballar conjuntament perquè accions d'aquest tipus esdevinguin cada cop més habituals.



Itineraris per l'Hospitalet.

Propostes per a nens i nenes de 0 a 3 anys.

El Casalet – Moviment d'Ensenyants de l'Hospitalet.

Membre de la FMRP de Catalunya.

Us heu aturat mai a pensar com veuen l'Hospitalet els seus ciutadans i ciutadanes més petits? Què és, per a ells, el paisatge urbà? De quina manera s'hi poden anar familiaritzant? Com els podem ensenyar a descobrir-ne els racons més bonics, la història, la diversitat? De quina manera podem ajudar-los a sentir-s'hi a gust i a ser crítics, també, amb allò que no els agrada?

Amb aquest seguit d'interrogants s'inicia la fitxa de presentació dels *Itineraris per l'Hospitalet. Propostes per a nens i nenes de 0 a 3 anys*, un conjunt de petits itineraris urbans pensats per als infants d'aquestes edats adreçat a les escoles bressol de la ciutat de l'Hospitalet i a les famílies d'aquests nens i nenes. El material ha estat elaborat per un grup d'educadores de diverses escoles bressol de la ciutat sota la coordinació del Casalet - Moviment d'Ensenyants de l'Hospitalet i constitueix, de fet, una ampliació i, alhora, una concretització, dels pressupòsits pedagògics de *L'Hospitalet és Escola*, una proposta per al coneixement de la ciutat que van editar fa 4 anys El Casalet - Moviment d'Ensenyants de l'Hospitalet i el Centre d'Estudis de l'Hospitalet.

Per a l'edició del material El Casalet - Moviment d'Ensenyants de l'Hospitalet, una entitat amb un conveni d'actuació signat amb l'Ajuntament de l'Hospitalet, ha comptat amb una subvenció atorgada per l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona a través de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Tant del procés de realització del material, al qual vàrem donar des del començament una gran importància com a instrument d'intervenció pedagògica, com del resultat final d'aquest i de la forma amb què es distribuirà, destaquem les quatre característiques següents:

1 / El descobriment de l'entorn en el procés de construcció de la personalitat.

Els *Itineraris per l'Hospitalet* estan realitzats des del convenciment que la ciutat, amb totes les seves virtuts i les seves mancances, pot oferir a l'infant centres d'interès; espais per a experiències, siguin rutinàries o noves i excepcionals, i possibilitats de relació. Els *Itineraris per l'Hospitalet* estan pensats com un seguit de suggeriments que ajudin els adults que vehiculen aquesta relació de l'infant amb la ciutat, perquè també se la mirin des de l'alçada dels ulls dels més petits, de manera que, d'una manera vivencial, s'afavoreixi el procés d'interacció de l'infant amb el seu medi més proper que l'ajuda tant a construir la seva personalitat.

Sovint es diu que la primera cosa que fa el nen i la nena és la descoberta d'ell mateix, el seu descobriment com a subjecte. Però aquesta descoberta no es pot donar sense la possibilitat de l'altre, de diferenciar-se de l'altre i, per tant, de fer la descoberta d'aquest altre. Dins d'aquest concepte de l'altre també s'hi inclou l'entorn o el medi: la ciutat en el nostre cas.

Que la descoberta es realitzi d'una manera o d'una altra. Que ajudi l'infant a formar la consciència de pertinença a una societat i a descobrir la pròpia història; que potenciï els components sociabilitzadors i d'aprenentatge d'hàbits, les seves habilitats cognoscitives; que l'ajudi a conèixer i estimar el lloc on viu per, així, poder entendre, respectar, valorar i estimar realitats més llunyanes; tot això depèn en bona mesura de l'actitud que prenguem els adults -la família, els educadors- davant la interacció de l'infant amb el seu medi.



2 / Els valors educatius dels fets quotidians.

En els *Itineraris per l'Hospitalet* hem inventat molt poques coses. Qui no ha anat mai a comprar al mercat amb el seu fill o filla de dos anys ? Qui no s'ha aturat a donar menjar als coloms en una plaça ? Qui no ha compartit la il·lusió de veure els gegants com ballen ? Moltes dels suggeriments que es recullen a les fitxes dels *Itineraris* són activitats que de forma quotidiana ja els realitzen les famílies amb infants d'aquestes edats i, en moltes ocasions, ja formen part de les programacions de les escoles bressol de la ciutat.

Això sí, nosaltres hem volgut anar una mica més lluny en tres sentits. El primer, en fer un esforç per descobrir a la ciutat allò que, segurament, pot atreure i interessar els més petits. Per exemple, en passar pel costat d'una fàbrica de rajoles que utilitza un recinte obert, a la vista dels vianants, per carregar i descarregar les rajoles, els nostres fills segur que es fixen en les muntanyes de rajoles amuntegades i, sobretot, en la maquinària que fan servir: els camions grans, els carretons elevadors de força, les grues... Valorem-ho. Aturem-nos a mirar-ho amb els nostres fills/es. D'aquesta manera, el camí cap a l'escola, o el passeig, també es converteix en una activitat educativa.

El segon aspecte. L'oferta lúdica explícita per a nens i nenes d'aquestes edats és efectivament escassa. Tanmateix, segur que no hi ha res? Si llegim atentament el programa de les Festes Majors de cada barri segur que hi trobarem una activitat adient o altra. Les biblioteques, per exemple, cada vegada tenen més cura a oferir espais diferenciats per als més petits i, sovint, fins i tot els expliquen contes! O en algunes piscines, hi ha programes per tal que les mares vagin a banyar-se amb els seus nadons. Als *Itineraris* hem fet un esforç per recollir tota aquesta oferta. Per aprofitar-la i, si cal, exigir-ne més.

Finalment, el tercer aspecte té a veure amb el valor que donem a la tasca educadora que ja realitzen les famílies i les escoles. Quan en una escola bressol es té cura de les flors que hi ha al pati, o s'adorna amb banderoles la classe coincidint amb la Festa Major del barri, o se surt al carrer amb els nens disfressats per Carnaval, està educant i està ajudant l'infant a conèixer i estimar la seva ciutat. Quan els pares i les mares van al mercat i expliquen als seus fills quines són les parades on venen fruita, on venen el peix o on es compra la carn. Quan li expliquen que passen per davant de l'Ajuntament o qui és aquell senyor que porta una gorra i regula el tràfic. Fins i tot quan passen tranquil·lament una tarda al parc, o el deixen córrer amunt i avall per la rambla, o surten al carrer el dia de Sant Jordi i, potser, compren un conte, els pares i les mares també estan educant i també estan ajudant el seu fill o filla que trobi el seu lloc a la ciutat. Moltes vegades, però, no en són conscients. És en aquest sentit que als *Itineraris* hem volgut reivindicar el valor pedagògic dels fets quotidians.

3 / Compartir l'educació. La implicació dels pares i les mares.

El treball que es realitza amb els infants d'aquestes edats a les escoles bressol és sobretot el de posar bases i, per tant, cal comptar amb la implicació i la col·laboració dels pares i de les mares per la incidència i la importància que tenen i han de tenir. Per això des del primer moment els *Itineraris* van voler implicar les famílies en l'elaboració d'aquesta proposta intentant, a més a més, que la mateixa realització fos un element que afavorís i incentivés la relació entre la família i l'escola.

El treball del grup d'educadores que han elaborat els *Itineraris* es va iniciar amb la formulació de dues enquestes. Una, adreçada a totes les escoles bressol, en què es preguntava quines activitats realitzaven en la seva programació relacionades amb la ciutat. L'altra, adreçada als pares i les mares, en què també se'ls preguntava què feien amb els seus fills a la ciutat. Aquesta darrera enquesta es va repartir i recollir des de les mateixes escoles bressol. En acabar el procés, van contestar l'enquesta adreçada a les escoles el 66,6% de



les escoles bressol de la ciutat i vàrem recollir prop de 300 enquestes de pares i mares. La varietat i la riquesa dels suggeriments dels *Itineraris* tenen molt a veure, doncs, amb la seva procedència.

Naturalment, en la presentació final del material també s'ha volgut cuidar molt aquest aspecte i s'ha vetllat perquè tant les escoles com les famílies veiessin i gaudissin del treball que van realitzar. Per això s'ha distribuït gratuïtament una carpeta amb totes les fitxes a totes les escoles bressol de la ciutat i a cada família un díptic amb la fitxa del seu barri, en funció del barri on estigui ubicada l'escola del seu fill o filla.¹

4 / La descripció física del material.

Tal com ja hem indicat, els *Itineraris* consten d'una carpeta amb una fitxa per cada barri (o, en alguns casos, grups de dos barris), un mapa de la ciutat distribuït per barris i una fitxa de presentació.

En cada fitxa hi consta el telèfon de la Regidoria del Districte i del Centre Cultural del barri i es divideixen les propostes en quatre apartats, cada un identificat amb un logo diferent i amb un títol amb el qual es vol destacar el protagonisme que ha d'adquirir l'infant.

En el primer apartat, *Per passejar*, s'inclouen aquells espais en què podem anar a passejar, com ara places o parcs, o alguns carrers per a vianants o amb poc trànsit que ens poden portar a algun centre d'interès. En el segon, *Per utilitzar*, hi ha els serveis i les instal·lacions amb què poden comptar els nens i nenes d'aquestes edats, com ara piscines o biblioteques. En el tercer *Per descobrir*, s'hi suggereixen racons, monuments, edificis, etc., que, per les seves característiques, poden despertar una actitud de sorpresa i descobriment per part dels nens i nenes. Així, per exemple, en un cas se suggereix que es fixin en un cap de cavall esculpit en una façana d'una casa on, antigament, s'hi venia menjar per als cavalls! Finalment, en el quart, *Per participar*, es fa referència sobretot a les festes populars i activitats puntuals que es realitzen als diferents barris i en les quals hi ha activitats per als més petits.

Tot plegat, com dèiem al començament, en forma de suggeriment, perquè en darrer terme els *Itineraris per l'Hospitalet. Propostes per a nens i nenes de 0 a 3 anys* són sobretot una invitació a mirar la ciutat des de l'alçada dels ulls dels més petits per participar i contribuir en el seu procés de descoberta, esperant que tots els adults que els llegeixin també deixin anar la seva imaginació per gaudir de la ciutat amb els infants.

¹ Amb el material editat a les mans, vàrem considerar que valia la pena d'ampliar-ne la difusió al segon nivell del Cicle d'Educació Infantil (P3, P4 i P5). L'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de l'Hospitalet ens va finançar l'ampliació de l'edició i així també s'entregarà una carpeta a tots els Cicles d'Educació Infantil de les escoles de la ciutat i un díptic a totes les famílies de les classes de P3 d'aquestes escoles.



Art i educació 2000-2001

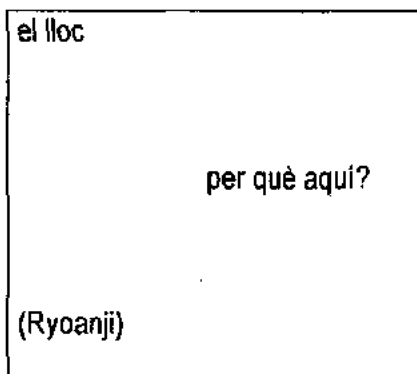
L'espai

Projecte educatiu al centre cívic Sant Andreu

Associació experimentem amb l'Art

Aquesta experiència artística i educativa s'ha dut a terme al centre cívic Sant Andreu amb les escoles del barri, durant el curs escolar 2000-2001, dintre del programa Art i Educació que duu a terme el centre cívic. Aquest programa educatiu consta de tres experiències artístiques amb les escoles durant el curs escolar i unes jornades de debat destinades als mestres i públic general.

A partir de l'art contemporani, hem abordat el tema de l'espai, per poder entendre'l millor i així poder utilitzar-lo com cal. Des dels 3 anys fins als 12 els alumnes que han gaudit de l'experiència han dialogat i han experimentat amb idees i materials relacionats amb el tema. Ha quedat demostrat que és possible aprendre d'una manera activa, lúdica i artística, a més de gaudir de l'experiència, tal com nosaltres hem fet.



Si busquem la paraula espai al diccionari trobarem que té un significat molt ampli. Però com tot, es pot analitzar i dividir, separar en parts. Així és com s'entenen moltes vegades les coses analitzant-les. Dividint l'espai l'entendrem millor.

Per què és necessari entendre l'espai?

Ens movem en espais bellugadissos que s'amplien al món sencer o es redueixen a la nostra habitació. Espais que podem tocar o espais prohibits. Si no els entenem, no podrem valorar-los, ni millorar-los.

Entendre l'espai vol dir entendre el que ens envolta, els altres, la diversitat.

Entendre l'espai vol dir entendre'ns a nosaltres mateixos, la nostra privacitat.

Entendre l'espai vol dir entendre el que hi ha a fora, al carrer.

DIVIDIM L'ESPAI

Per poder treballar aquest tema hem dividit l'espai en tres parts: l'espai compartit, l'espai íntim i l'espai públic, i a partir d'aquí, hem dissenyat tres propostes educatives diferents.

Podem parlar **d'un espai compartit** on cadascú de nosaltres convivim amb les altres persones, respectant-nos per assegurar que realment compartim l'espai.



Hi ha un **espai íntim** de cadascú, un espai de reflexió pròpia on només podem entrar nosaltres (com la nostra habitació), on les normes que el regeixen són les que dissenyem per a la nostra pròpia vida.

Finalment, un **espai públic** que utilitzem i del qual gaudim, però que algú ha confeccionat per a nosaltres, que podem valorar, criticar i, fins i tot, intervenir-hi.

L'art contemporani és molt ampli i dúctil, amb elements que ens permeten treballar una infinitat de temes i parlar-ne. És el marc idoni que hem escollit per entendre l'espai.

Una sala d'exposicions d'artistes contemporanis ens facilitarà treballar *l'espai-compartit*, com a espai de diàleg i confrontació de diferents maneres d'expressar-se.

El taller de l'artista ens dona peu per entendre *l'espai-íntim*, és emocionant visitar el taller d'un artista i veure on es cou la seva obra.

Finalment fer ***una intervenció*** en un *espai-públic*: com el parc, un carrer... a partir de l'obra d'un artista.

A continuació queden explicats els tres projectes educatius entorn de l'espai.



" Una vegada un lapó es va fer el vestit més gran del món. (...) Al vestit del lapó hi vivia tota la família completa. Fins i tot els gossos i els gats van acudir vora del vestit i corrien d'un costat a l'altre. Era una casa que fins i tot a l'hivern més cru era prou calenta "

Quan el món encara era jove. Jürg Schubiger

VISITA

Dins la sala d'exposicions del centre cívic, on hi ha exposada l'obra dels diferents artistes seleccionats i premiats pel Premi Miquel Casablanques, trobem un espai compartit on cadascú parla del seu món amb un llenguatge propi: les diferents tècniques que ens expressen una part dels seus pensaments.

Nosaltres ens convertim en observadors d'un diàleg sense paraules, un diàleg d'idees.

Durant la visita els alumnes donaran veu a aquestes idees i les convertiran en paraules. S'establirà, doncs, un diàleg sonor que haurà estat provocat pel diàleg sord de les obres. Parlarem de què és l'art contemporani, definirem l'espai compartit, definirem què vol dir un espai de diàleg, exposarem les idees representades i ens adonarem de la diversitat: diferències i afinitats.

Utilitzarem una caixa negra on els alumnes ficaran la mà i trobaran elements; sense veure'ls alguns nens explicaran què senten, no què creuen que és. I així ens adonarem que un mateix estimul pot produir diferents sensacions. Igual que els artistes poden expressar de diferent manera una mateixa idea.

Comentarem les obres: descrivint-les per dintre i per fora, els materials i les idees. Davant de les obres, descriurem com estan fetes, sensacions que ens transmeten, lloc on estan situades, possibles canvis, possibles títols... Les obres són petites parts dels artistes, coneixerem com són els artistes a partir de les seves obres.

ESPAI EXPERIMENTAL

A partir d'un conte, on es comparteix un abric, i amb una experiència pràctica acabarem de reforçar els conceptes adquirits. Ens situarem en un espai comú, experimentarem amb materials i representarem plàsticament una idea.

Lavors nosaltres compartirem un espai: farem el cobrellit més gran del món que recollirà una petita part de cadascú, i així ens coneixerem una mica més.

Ens haurem de representar dintre, però com que no hi cabem sencers, escollirem la part del cos que vulguem i la representarem.

La representació serà en un quadrat de roba blanca 20x20 cm, pintant amb cotó i color daurat on després representarem amb retolador negre la part del cos que haurem seleccionat enquadrant-la amb un visor.

Explicarem per què aquesta part del cos i després la situarem al cobrellit on l'educador/a els anirà enganxant.

REFLEXIÓ

Els nens i les nenes hauran de justificar per què han escollit aquesta o aquella part del seu cos i la situació escollida en el cobrellit. Per què han situat la seva obra a prop de l'altre o lluny, cèntric o en un racó etc. A partir de les seves realitzacions plàstiques acabarem d'entendre què vol dir compartir un espai.



espai íntim

Atento a esa imagen brumosa me pierdo en mí continuamente, con la confianza de poder encontrarme más tarde en las cosas que voy dejando.

El significado del mundo está en la mirada. Rufino Mesa

En els elements d'un taller d'artista trobem les claus per conèixer una part del seu món. Aprofitant l'ocasió de poder visitar els tallers d'artistes joves i contemporanis reflexionarem sobre els significats d'aquests espais. Espai exterior i interior a la vegada, on s'estableix una influència mútua.

Començarem parlant dels **aspectes exteriors** dels tallers.

Per entendre què és un taller, l'idearem com: un espai de treball, que tant pot ser de mecànic com d'artistes. Enumerarem i representarem els elements que configuren un taller. Ens l'imaginarem com un espai còmode on treballes, un taller ideal. Com la nostra habitació on decidim què hi tenim dintre, què hi ha i qui hi ve.

El taller de l'artista com a espai actiu, de treball, on hi ha un procés creatiu. Espai exterior que l'artista va construint, personalitzant. Construirem el nostre taller ideal amb imatges, a partir de les propostes dels grups.

Construcció del taller ideal:

El color de l'espai que ens envolta és el que nosaltres projectem des del nostre interior.

A la paret hi haurà una peça de roba de cotó de 3 x 3 m aprox. on anirem enganxant amb veta adherent (Velcro®) imatges i formes que defineixin l'espai exterior: color de la paret, mobles eines, finestres, roba que portàvem, objectes personals... Farem una foto Polaroid, perquè quedi constància del taller imaginat.

El color del nostre cor es tenyeix amb el color de les parets que ens envolten.

Però el taller de l'artista és també un espai íntim on l'artista reflexiona, on hi ha secrets, sentiments, pensaments... que simbolitzarem en una pedra de riu, com si fos el nostre cor.

En el nostre taller ideal nosaltres també ens sentirem d'una determinada manera que definirem amb un color.

Farem un viatge interior i veurem el nostre espai interior, íntim. Potser el nostre cor. I li buscarem un color.

En silenci amb música, en una pedra blanca de riu, dibuixaran, escriuran un secret, anònim. Després posaran el seu cor de pedra en un recipient amb aigües de diferents colors. Les pedres quedaran tenyides amb el color escollit, igual que el cor dels artistes acaba influït pel seu entorn, pel seu taller.

Amb els més petits el resultat era el mateix, però utilitzàvem un conte per anar construint el taller i tenyir les pedres.

VISITA

La primera part haurà servit per motivar el grup en la visita al **taller real**.

Com seria llavors el taller de treball d'un artista? Anem a veure'l.

Quins elements tindrà?

Serà molt diferent del que nosaltres hem imaginat? O no?



Visitarem el taller Pinotxo que pertany al centre cívic Sant Andreu, on estan treballant artistes contemporanis. Després d'haver imaginat el nostre taller on ens hauria agradat trobar-nos, com són les parets, les finestres, la roba, els objectes, els materials... Mirarem l'espai d'un taller real, deixant que els nens i nenes facin les preguntes que vulguin als artistes. Podem preguntar quantes hores hi són, què estan produint, com van començar el que fan ara (a partir de quina idea), si tenen objectes personals etc.

REFLEXIÓ

Parlarem del que hem vist. Què han vist als tallers, què els ha cridat l'atenció. Per què creuen que els artistes han escollit aquest espai.

Comentarem fotografies de tallers d'artistes actuals.

Mirarem les pedres i ens preguntarem què els haurà passat, quin color tindran.

Traurem les pedres de l'aigua i les deixarem en paper assecant.

Ens preguntarem si els tallers dels artistes a mesura que passin els dies també canviaran i si els mateixos artistes potser també aniran canviant. Fins i tot en algun moment ens podríem preguntar quin és actualment el color del cor dels artistes.

Cadascú s'emportarà la seva pedra sense revelar el secret que hagi escrit o dibuixat. En el paper quedaran les empremtes, els colors i formes de les pedres.

A MÉS A MÉS

Es pot proposar que a partir de la foto Polaroid del taller ideal, els mestres canviïn l'aula amb els nens i construeixin l'aula ideal. Que facin una modificació de l'espai exterior que els és habitual. I fins i tot que facin una foto de com ha quedat l'aula.

Una altra proposta és que els més grans facin una descripció del seu taller ideal per escrit, però que ho facin personalment, a partir del qüestionari següent.

DEFINEIX EL TEU TALLER REAL

- La forma del taller
- Color de la paret
- Quantitat de llum
- Mides de la finestra (o finestres)
- Quin paisatge veus des d'una finestra
- Música, quin tipus de ritme
- Objectes personals que t'agradaria tenir amb tu mentre treballes
- La roba que portaries
- Quin seria el color del teu cor, actualment quan treballes en el teu taller real

espai públic

L'espai públic que ens envolta segueix unes normes ben diferents de les dels espais privats. Així el mobiliari urbà, les escultures, espais escultòrics, instal·lacions, els edificis... tenen en comú una sèrie d'aspectes només pel fet de ser PÚBLICS. De tot això en parlarem amb els infants.



D'una banda trobem que és molt important la consideració dels materials, l'escala, el lloc on se situarà la peça...

D'altra banda tenim els judicis del públic que en gaudirà, i la primera intenció del creador de l'obra.

Després partirem de l'obra de Jordi Ribas per intervenir en un espai públic tenint en compte tot allò de què hem parlat.

"Una paraula tornada adhesiu i que ara s'escampa des d'un altre centre o des d'una altra illa: d'un espai a un altre (...) "

Jordi Ribas

VISITA

Començarem recordant els treballs anteriors i farem referència a l'espai compartit i a l'intim per diferenciar-lo del públic.

Utilitzarem una sèrie d'objectes que anirem traient de capsos tancades, els anirem fent públics i a l'hora que els alumnes els expliquen ens ajudaran a entendre les idees que trobarem relacionades amb l'espai públic.

Sobre tancat-públic o privat: A partir d'un sobre tancat començarem a diferenciar entre allò que és públic com la part de fora del sobre que veu el carter i tothom, i la part de dintre que és privada i que no veu ningú. Passariem a parlar de què és el que veiem al carrer que és públic. Què canviariem...

Siluetes del pensador de Rodin: Què vol dir una figura que pensa?, què simbolitza? Deu ser l'artista, l'arquitecte o el dissenyador que hi ha al darrere. Qui pensa una obra. I ens demanariem què s'ha de tenir en compte.

Mesuradors: Tot allò que és públic segueix unes condicions dictades per l'ús que tindrà. Ha de tenir una escala determinada, una situació, feta d'uns materials determinats...

Relloige: El pas del temps conforma els objectes, els canvia. També depèn dels caràcters de les obres si són efímeres o permanents.

Foto espai públic conegut: Pot ser un carrer, un parc, l'escola... Què és un espai públic o privat, per què? Què en canviariem

Foto de públic: La gent anònima o nosaltres mateixos que jutgem i utilitzem l'espai públic.

ESPAI EXPERIMENTAL

L'**espai públic** que ens envolta des dels edificis, mobiliari urbà, escultures... es troba sotmès a una sèrie de condicions. Pel fet de ser públic és important el material utilitzat, l'entorn, els usuaris... Però a vegades el ritme de la ciutat és tan ràpid que no ens aturem a observar.

Hem decidit aturar el temps i mirar tranquil·lament, parlar sobre l'**espai públic** i fins i tot intervenir-hi.

Un vídeo on l'artista Jordi Ribas ens parla d'una de les seves obres recents. Un adhesiu en el qual es llegeix **ITAKAI**, una obra pensada per interaccionar amb l'espai públic, una paraula que s'escampa, que s'adhereix a una superfície i llança una exclamació que pot llegir qualsevol persona que passi pel costat i que segurament no la deixarà indiferent.



Nosaltres ajudarem a escampar la paraula-adhesiu de l'artista Jordi Ribas en un *espai públic*. Intervindrem en un espai públic conegut pels alumnes: el Parc de la Pegaso.

L'adhesiu dintre d'una capsa envairà l'espai i el marcarà tal com decideixin els alumnes, després explicarem on hem situat la paraula en un sobre dirigit a l'artista.

REFLEXIÓ

Escrit per la part de fora d'un sobre tancat (perquè tothom ho vegi), explicarem per què hem escollit aquest espai i per què hem col·locat així l'adhesiu... farem públic el nostre somni privat. Posarem en comú les idees i conclusions a què haurem arribat.

Nota Prèvia

L'Ajuntament de Barcelona, a través de l'Institut Municipal d'Educació va encarregar a l'equip de recerca DIGHES (Didàctica de la Geografia i la Història a l'Ensenyament Secundari) de la Universitat de Barcelona, la realització d'un estudi sobre la distribució, buidat, redacció i presentació de les conclusions del debat previ al "Fòrum L'Escola i la Ciutat" prenent com a referència bàsica la xarxa de participació referenciada al quadre núm. 1.

Quadre 1. Xarxa de participació (Entre parèntesi el nombre d'entitats)
• Institucions del Consell de Coordinació Pedagògica a l'Escola (84) • La xarxa de municipis (52) • Les entitats del Comitè d'Organitzacions (8) • La direcció dels centres de l'IMEB (5) • Institucions que realitzen activitats dins del Consell de Coordinació Pedagògica a l'Escola de municipis de fora de Barcelona (30) • Universitats (5) • Federació d'Associacions de Pares i Mares de Catalunya (3) • Escoles municipals (3) • Centre de Recursos Pedagògics de Barcelona (10)

Entre el 27 de novembre de 2001 i el 28 de febrer de 2002 es va procedir a posar en contacte l'equip de recerca amb les institucions referides per fer el seguiment de la realització del debat. Al llarg del mes de febrer s'han rebut les respostes i s'ha procedit al seu buidat i sistematització alhora que s'elaborava un model interpretatiu en funció de la informació rebuda.

A continuació es presenta l'estudi derivat del buidat de les conclusions dels debats. Quest estudi ha estat elaborat per un equip format pel Dr. Cristòfol-A. Trepat i Carbonell —com a investigador principal—, el doctor Joaquim Prats i Cuevas, director del Departament de Didàctica de les Ciències Socials i cap del grup de recerca DIGHES, la doctora Mercè Tatjer i Mir del mateix Departament i grup, el sociòleg Ferran Urgell i Plaza—que ha estat qui ha redactat la ponència de l'estudi— i la

historiadora Iolanda Insa Sauras que ha gestionat el seguiment i ha actuat com a secretària de l'equip.

INTRODUCCIÓ

Una de les aspiracions principals de molts ajuntaments durant els darrers anys ha estat la d'establir una forta relació entre l'escola i la ciutat a través de la creació de diferents programes que posen l'entramat institucional i associatiu al servei de l'escola. Ara fa deu anys que, en aquesta línia, totes les entitats i associacions que programaven activitats educatives a la ciutat de Barcelona es van institucionalitzar a través del Consell de Coordinació Pedagògica.

Amb l'organització del Fòrum L'Escola i la Ciutat els dies 10, 11 i 12 d'abril de l'any 2002, l'IMEB ha volgut crear un espai de reflexió i debat al voltant d'aquestes experiències. Però el Fòrum no només es limita a aquestes jornades del mes d'abril, sinó que prèviament, i des de la seva inauguració oficial el passat 26 de novembre, ha realitzat diferents actes que s'hi relacionen com taules rodones i conferències. D'altra banda, també es va voler que hi participessin totes les institucions, centres d'ensenyaments, empreses, associacions i entitats vinculades amb l'educació a través de diferents modalitats com la presentació d'experiències a l'entorn d'aquests programes educatius, l'exposició de pòsters que presentaven la seva oferta d'activitats educatives o també la realització de debats locals.

D'aquesta manera el passat mes de novembre es va engegar una campanya dirigida a totes les entitats membres del Consell de Coordinació Pedagògica de Barcelona, juntament amb més de cinquanta municipis adherits amb l'objectiu que aquests realitzessin un debat i així poder conèixer les opinions dels agents educatius directament implicats en aquesta qüestió. Per centrar el contingut d'aquest debat es va distribuir una publicació que recollia 10 qüestions clau al voltant de cada una de les ponències en que s'estructura el Fòrum.¹

En aquests debats es demanà als participants que omplissin un petit qüestionari on es recollirien quins havien estat els temes tractats, els principals problemes detectats i les propostes per fer-hi front. En el present informe presentem els resultats de l'anàlisi d'aquests qüestionaris a fi de facilitar un punt de partida als grups de treball que es constituïran per la celebració del Fòrum i que

¹ INSTITUT D'EDUCACIÓ, AJUNTAMENT DE BARCELONA, (2001) "Fòrum L'Escola i La Ciutat. Idees per al debat", Barcelona

hauran de discutir, entre d'altres qüestions, l'experiència i la situació actual del paper educatiu de les ciutats, les relacions entre aquestes i l'escola, la qualitat dels programes educatius plantejats pels diferents ajuntaments, així com els nous reptes a què ha de fer front l'acció educativa. Aquest informe segueix la següent estructura:

1. Presentació:

- **Breu explicació de la metodologia adoptada per a l'anàlisi i interpretació de les respostes i la seva justificació epistemològica.**
- **Presentació de les entitats, empreses i institucions participants.**

2. Retrat general

- **Identificació i presentació dels principals actors de cadascuna de les tres ponències.**
- **Elaboració de tres xarxes a partir de l'anàlisi de les relacions entre els actors, una per a cada ponència, presentades en forma de gràfic. Cada gràfic es veurà complementat, a més, amb una redacció que n'expliqui el funcionament i els trets generals.**
- **Explicitació en el gràfic de les principals mancances i problemes percebuts pels enquestats i les demandes concretes que se'n deriven.**
- **Per cada ponència s'analitzaran i es comentaran les relacions de cada actor amb la resta d'actors. A més, sempre que s'hagin obtingut qüestions específiques referents als diferents grups de treball que integraran les ponències, es prendran en consideració. En aquests casos, la temàtica de cada grup de treball serà l'element a considerar en l'anàlisi de les relacions entre els actors.**

3. Conclusions generals

Es proposarà un model ideal per a cada ponència, novament en forma de xarxa, resultat de totes les observacions i propostes que les entitats participants han fet respecte de cada grup de treball.

I. Presentació

1.1. Metodologia d'anàlisi i justificació epistemològica

La gran diversitat i heterogeneïtat d'entitats, empreses i institucions que han participat en els debats proposats per l'IMEB així com el format de les preguntes de la guia de debat (que gairebé en la seva totalitat eren obertes) han fet inviable la seva anàlisi quantitativa mitjançant els paquets estadístics habituals. Aquest fet, juntament amb la necessitat d'haver de sintetitzar la informació recollida i evitar així un informe que es perdés en les peculiaritats de cada debat, ens ha obligat a adoptar una metodologia adient a la naturalesa dels temes i als qüestionaris tractats: l'anàlisi relacional.

L'anàlisi relacional

En la presentació de la guia "Idees per al debat" del Fòrum l'Escola i la Ciutat es defineix el concepte ciutat i "... en el sentit més ampli, com l'entramat d'associacions, institucions i empreses que expressen les relacions socials que es donen en un territori". Aquesta definició dona compte d'una nova concepció de la "realitat social" i, conseqüentment, d'una nova perspectiva a considerar en l'anàlisi social i en la recerca didàctica. Efectivament, els camins tradicionals de transmissió de coneixements i valors estan evolucionant i això configura un nou escenari de relacions entre els actors que intervenen en l'educació reglada. Tenir present aquestes relacions i poder construir a partir d'aquí un mapa dels agents educadors i els alumnes a partir de les seves experiències, possibilita una comprensió més acurada de l'escenari educatiu i una acció més precisa i dirigida per fer front als punts conflictius que presenti.

Per tot això en aquest estudi s'ha optat, des d'un enfocament essencialment qualitatiu, per una metodologia interpretativa basada en l'anàlisi de xarxes socials, això,

és, "l'estudi de les relacions específiques entre una sèrie definida d'elements" (persones, grups, organitzacions, etc.). A diferència de les anàlisis tradicionals que expliquen, per exemple, la conducta en funció de la classe social o la professió, *les anàlisis de xarxes socials es centren en les relacions i no en els atributs dels elements a estudiar*². Les dades relacionals analitzen el vincle existent entre dos elements. A partir del vincle identificat és possible construir xarxes que gràficament ens donin una visió general de l'estat de les relacions entre un conjunt definit d'actors. Però, com deïem, el coneixement dels vincles existents entre actors no ens dona únicament una panoràmica descriptiva que ens ajuda a entendre les connexions entre els actors d'un determinat *camp de joc*, sinó que a partir d'aquí ens és possible identificar els punts neuràlgics d'un entramat de relacions que caldrà tenir present en el disseny d'actuacions polítiques concretes en vistes a millorar el seu funcionament.

Tot i que l'anàlisi relacional en l'actualitat és una metodologia relativament desenvolupada, per a aquest informe només hem utilitzat una petita part del gran ventall de possibilitats que ofereix. Així, principalment, hem sintetitzat la informació de *les respostes en gràfics de xarxes*. Aquestes gràfiques proporcionen un mapa de les relacions entre els actors (en el cas que ens ocupa: entitats, professors, pares, alumnes, etc.) els quals interactuen en els programes educatius escola-ciutat.

El funcionament de les xarxes

A les xarxes les relacions entre dos actors serà representada per una línia que els uneix. D'entrada, doncs, la comprensió de les xarxes no suposa una important dificultat. Tanmateix no existeix un únic tipus de relació entre dos actors i el grau d'intensitat de les relacions és un factor molt important a considerar. Per aquest motiu s'ha optat per utilitzar diferents formats de línies que distingeixen els diferents tipus de relacions. En funció de la lectura efectuada dels qüestionaris hem diferenciat quatre tipus de relacions possibles: **dèbil**, **regular**, **forta** o **intermitent**. Les tres primeres es distingiran pel **gruix de la línia**, on un **major gruix** indica una **major intensitat de la relació**. En tots tres casos, però, existeix sempre fluïdesa en les relacions i un contacte habitual o fins i tot permanent. Per contra, en la relació que hem anomenat **intermitent** s'indica que la relació és **dèbil** però **alhora esporàdica** o **subjecte a esdeveniments puntuals**. Aquest tipus de relació l'hem representat amb una **línia discontinua**.

² J. L. Molina *El análisis de redes sociales. Una introducción*. Barcelona, Ed. Bellaterra, 2000, pp 13.

Igualment les relacions poden ser dirigides, fet que indica que no existeix una relació d'igualtat entre els actors connectats. Així, per exemple, en la relació entre els professors i els alumnes, fàcilment seran els primers qui imposaran les "regles de joc" de la relació, de manera que se n'evidencia una certa jerarquització. La direccionalitat de la relació serà representada per una fletxa a l'extrem de la línia connectora. Finalment s'han inclòs línies que retroalimenten, on el que s'expressa és l'existència de relació entre els col·lectius que conformen un actor determinat. D'aquesta manera, si es presenta una línia que surt de l'actor *escola* però que hi retorna, s'està indicant que existeix relació en el si de la institució escolar entre els diferents centres que la conformen. Tots els gràfics inclouen una llegenda que explica el tipus de línies connectores que hi apareixen.

Tal i com s'ha dit a la presentació, s'elaboraran 6 xarxes, dues per a cada ponència. Així, fruit de l'anàlisi de les temàtiques tractades en els qüestionaris i dels problemes que els enquestats han ressaltat, s'elaborarà una xarxa que presentarà el mapa de la situació actual que es configura al voltant de cada temàtica tractada. D'aquesta manera, els nou grups de treball que han de participar els dies de la celebració del Fòrum, tindran com a punt de partida el *mapa real* de la ponència a la qual pertanyen. Un cop analitzat el funcionament de cada xarxa, es presentarà el *mapa ideal* que s'haurà construït d'acord amb les diferents propostes que s'han fet als debats. Cada ponència, doncs, tindrà el seu *mapa ideal*. En aquesta línia, cal tenir present que la proximitat dels temes que es tracten a les tres ponències implicarà que existeixin diversos punts de confluència entre totes les xarxes i que les diferències no seran sempre substancials.

Cal emfasitzar que els mapes i gràfics que s'elaboren per a cada ponència reprodueixen únicament una realitat, aquella que apareix en les respostes. Si una relació entre dos actors és molt dèbil o inexistent això serà cert en tant que aquesta és el resultat que s'extrau de les respostes. D'aquesta manera és possible que hi hagi relacions que no surten representades en els gràfics o que l'apreciació de la seva intensitat no sigui la mateixa que la que en té el lector. Aquí, però, no interessa tant "com són oficialment les coses" sinó "com les perceben" els enquestats. Per aquesta raó (i tenint sempre present que l'anàlisi quantitativa exhaustiva ha estat inviable) els gràfics només recuperen aquells aspectes en els quals ha existit un cert consens. Així, doncs, les especificitats en la percepció de la xarxa relacional que inevitablement apareixen en funció de la naturalesa de l'entitat o institució que respon l'enquesta no

han pogut ser tractades directament a les xarxes. Tanmateix però, en els grups de treball sí que es tindran en consideració les observacions i propostes que es fan de forma més específica.

Igualment, les xarxes sempre es construïran en base a la ponència que s'estigui tractant, de tal manera que la existència o inexistència de relació serà sempre en funció de la temàtica de la ponència. La mateixa consideració es fa respecte de la intensitat de les relacions que es dibuixen en el gràfic. En altres paraules, si en un gràfic observem que no existeix connexió entre *paras* i *alumnes* o que la relació és molt dèbil, òbviament això no fa referència al lligam entre els dos actors en la totalitat de la seva vida quotidiana (que en diversos casos serà una relació d'alta intensitat), sinó a la relació existent respecte a la temàtica tractada.

Pel que fa als actors presents a les xarxes, la cerca de la simplificació ens ha conduït, en la majoria dels casos, a tractar els actors de forma homogènia i sense tenir present les diferències internes que presenten. Així, per exemple, en referir-nos a l'escola, l'hem tractada com un tot i hem obviat distingir-ne els centres dedicats a la primària dels de secundària, infantil, centres universitaris, etc. Cal fer especial referència a l'actor administració per la singularitat del seu tractament. Tot sovint als debats s'ha fet referència a l'administració en genèric, sense especificar si la consideració anava dirigida a l'ajuntament, als districtes, a la Generalitat, etc. Això ens ha obligat a tractar aquest actor igualment de forma genèrica a les xarxes i només quan les referències eren concretes ho hem explicitat en la interpretació dels mapes. Malgrat que tot això va en detriment d'una lectura més matisada, incloure tots els actors que apareixen als qüestionaris hauria fet les xarxes intel·ligibles. Per no oblidar aquests matisos, les particularitats de cada actor s'han tractat en l'explicació de les xarxes.

4.2. Les entitats participants

Per a la quantificació de les entitats, empreses i institucions (en endavant ens hi referirem genèricament com a *entitats*) que han participat en els debats inicialment s'ha seguit la tipologia que apareix a les pròpies respostes. En l'anàlisi de les ponències, però, a fi de simplificar la lectura i la comprensió dels resultats, s'ha optat per reduir aquesta tipificació a 5 categories més genèriques que seguidament exposarem. Sigui com viulgui volem remarcar que no s'han tingut presents els noms de les entitats concretes que han fet el debat sinó únicament categories que les

agrupen. Igualment, s'han tingut presents aquelles categories que finalment no estan representades o bé que han tingut una representació molt baixa, atès que això serà determinant en la configuració final dels actors presents a les xarxes (tant important és, doncs, la presència com l'absència).

Així doncs, tal i com dèiem, s'han reduït a 5 les 25 categories que apareixien a l'enquesta. Per ordre de més a menys representació hi ha, en primer lloc, els **centres educatius** --hem situat entre parèntesi el nombre d'entitats participants de cada categoria-- on s'hi recull l'Escola Infantil (7) els Centres d'Ensenyament Primari (10), els Centres d'Ensenyament Secundari (12), els Centres d'Ensenyament Professional (1), els Centres d'Educació de Persones Adultes (1), Centres d'Educació Especial (2), Altres Centres Docents (4) i Centres universitaris (1), Centres de Recursos Pedagògics (8), Programes de Compensatòria (1) i els Equips d'Assessorament Pedagògics (2). En segon lloc hem considerat l'**administració** on hi recollim les categories Institucions i administració (20) i els Serveis Municipals d'Educació (11) i Serveis Socials (1). En tercer lloc, per a la categoria del **món associatiu**, on hi hem inclòs les Associacions i ONG (12), les Associacions Professionals (4), les AMPAS (5) i les Associacions d'Alumnes (1) --aquestes dues últimes associacions però, pel seu paper protagonista en el món educatiu seran sovint considerades independentment. La quarta categoria fa referència a les **entitats i institucions culturals** i hi són representats els Museus (9), les Biblioteques i Arxius (3), i els Teatres i les Entitats de promoció cultural i artística (0) i les Institucions esportives (1). Finalment i en cinquè lloc hi ha el **món empresarial** que recull les opcions de Empreses i serveis, públics i privats (7) i les Empreses industrials (0).

Així doncs s'ha realitzat 63 debats i s'han pogut obtenir a temps per a ser incloses en aquest estudi les conclusions de 53. En aquests 53 debats hi ha representades fins a 123 entitats. D'aquestes, 49 pertanyen a la categoria de **centres educatius**, 32 a l'àmbit de l'**administració**, 22 a **associacions**, 13 a **entitats i institucions culturals** i 7 a **empreses**. Malgrat que aquesta categorització ens ha de servir per a distingir diferents discursos en l'elaboració de les xarxes, cal remarcar que no necessàriament els actors que apareixen als mapes es corresponen a les categories presentades. Així, per exemple, tot i que a les **associacions** hi hem recollit diverses de les categories inicials, als gràfics únicament les associacions de pares o les d'estudiants hi tenen representació atès que és el paper d'aquestes últimes les que ha aparegut amb més intensitat en la totalitat de les respostes. La posició de les altres associacions serà present, si són suficientment representatives, en l'anàlisi més

detallat que farem a continuació de cada xarxa. De fet, la classificació i quantificació de les 5 categories han de servir, sobretot, per tenir present el pes relatiu dels arguments i considerar que quan s'ha recollit una reivindicació de l'administració, per exemple, haurà calgut un nombre més elevat de referències a la problemàtica en qüestió a les conclusions dels debats que no pas si la reivindicació es fa des de les empreses.

La primera de les ponències, *L'escola de la ciutat educadora*, és la que reuneix el nombre més alt de debats (37) i entitats (102). La ponència II, *Programes ciutat-escola: escenaris i experiències per a la construcció del coneixement*, s'ha discutit en 28 debats per un total de 54 entitats. I, finalment, únicament 40 entitats han participat en els 20 debats duts a terme per a la ponència III, *Programes ciutat-escola: paràmetres de qualitat*³.

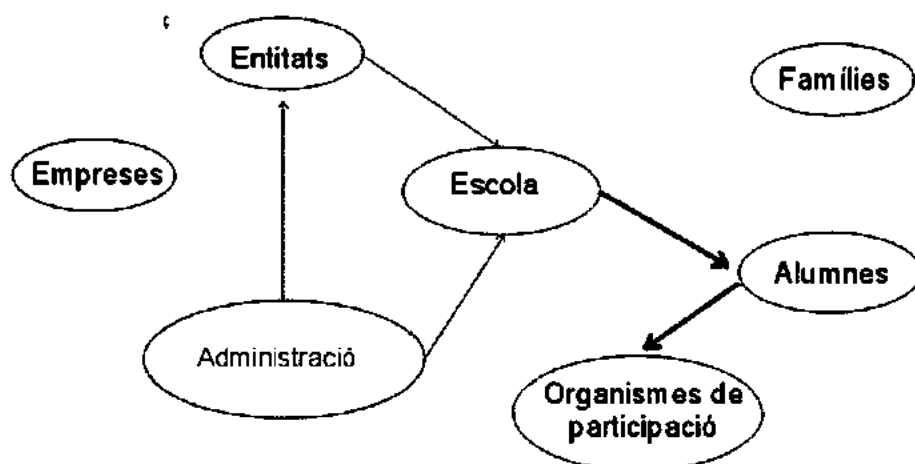
³ 19 dels 53 debats han tractat més d'una de les tres ponències. Aquests debats i les entitats participants han estat considerats en cada ponència en què han participat, fet que explica que la suma de les xifres dels tres debats no concordi amb les dades generals que hem ofert. La comptabilització general dels debats i de les entitats eren considerades, òbviament, una sola vegada.

Ponència II – Els programes ciutat-escola: escenaris i experiències per a la construcció del coneixement

En aquesta ponència s'han dut a debat "les relacions entre l'experiència i l'aprenentatge escolar, entre allò que poden aportar les institucions i els objectius d'aprenentatge i educació que vol aconseguir l'escola". Els programes d'activitats per a escolars que les escoles realitzen amb "partenariat amb institucions, entitats, empreses i altres grups socials externs al sistema educatiu" (anomenats *programes ciutat-escola*) han estat l'experiència compartida per molts dels participants i les bases per a la realització dels debats. En aquesta ocasió, hi ha hagut un total de 54 entitats participants que les reparteixen de la següent manera: 18 centres educatius, 13 representants de l'administració, 12 participants del món associatiu, 9 d'entitats i institucions culturals i 2 empreses.

Com en la ponència anterior, seguidament presentem la xarxa que sintetitza de forma molt genèrica la situació actual de les relacions entre els actors protagonistes del mapa educatiu que es dibuixa per aquesta ponència. La construcció de la xarxa és resultat de l'anàlisi dels temes tractats i dels principals problemes detectats. Encara que en algun moment es farà referència a les propostes de solució, aquestes seran tractades independentment a partir de la interpretació del *mapa ideal*.

Ponència II - Situació actual



Relació intensiva	=====
Relació de feble	-----
Relació regular	=====
Relació forta	=====

Aquesta xarxa es caracteritza per l'aïllament dels actors que la configuren i on la diferència entre el nombre de llaços possibles i els existents és molt gran. Notem així com dos dels actors estan completament desconectats de la xarxa i la resta tenen vincles de febles i en tots els casos dirigits.

Interpretació de la xarxa de la situació actual

(El mapa on representem les xarxes relacionals d'aquesta ponència es caracteritza, a primer cop d'ull, pel fort aïllament entre els membres que la componen. Tal i com es pot observar, al igual que a la Ponència I, és l'escola qui rep més *inputs* (que de totes maneres només són dos) però aquest cop ella únicament té capacitat per dirigir-se als alumnes. A més, totes les relacions es presenten dirigides de manera que, des de la unilateralitat, en cap cas del vincle entre dos actors en pot sortir un diàleg on es contraposen les opinions de cada banda. Cal destacar finalment, l'existència de dos agents que es troben completament desconnectats de la xarxa. En definitiva, doncs, ens trobem davant d'una xarxa amb un índex de densitat molt baix, és a dir, on la diferència entre els nombre de llaços possibles i els existents és molt gran. Analitzem, doncs, què és el que determina aquesta situació.

Escola-entitats-administració

En tractar els programes ciutat-escola era inevitable que la majoria dels debats de la Ponència II giressin al voltant de la relació entre aquests tres actors i, més concretament, al voltant dels vincles existents entre els dos últims i l'escola. En general cal dir que **pràcticament existeix consens entre els participants en considerar la necessitat i utilitat de les activitats dels programes ciutat-escola.** Malgrat això, sembla que també hi ha acord a assenyalar que aquests programes necessiten una reorientació en diversos aspectes que tot seguit passem a comentar.

La principal deficiència que tots els actors consideren és clarament perceptible en el gràfic. Tal i com es pot veure l'escola és un agent receptor però no emissor. Rep de les entitats i de l'administració la proposta de diferents activitats per als seus alumnes (en general d'una forma desorganitzada) però **no existeix un canal a través del qual pugui participar en l'elaboració i disseny d'aquestes activitats.** És més, ni tan sols existeix una via formal a través de la qual fer notar les seves impressions i valoracions respecte al funcionament de les activitats un cop realitzades. D'aquesta forma, l'administració i les entitats actuen de forma independent respecte de l'escola i això és percebut per tots tres actors com una problema greu. Les conseqüències d'això es fan notar en diferents problemes que són vistos d'una forma particular per cada actor.

«Des de l'escola...»

Des de l'escola hi ha una reclamació comuna i que també hem descobert a la Ponència I. L'excés d'activitats, el fet que arribin de forma dispersa i desorganitzada, la inexistència d'un organisme que les filtri tenint en compte la seva qualitat, la necessitat de poder escollir en funció dels trams d'edat, i el fet que sovint no s'adeqüin als objectius curriculars de l'escola o del curs dificulta en gran mesura treure el rendiment que potencialment es podria obtenir dels programes ciutat-escola i d'altres activitats similars.

Actualment, per l'àmbit de Barcelona, existeix un CD realitzat pel Consell de Coordinació Pedagògica, on es recullen les ofertes d'activitats per a les escoles que es fan des d'unes 80 entitats i serveis de l'administració i que intenta pal·liar aquesta problemàtica. Tanmateix, és una opinió força present que l'estructura d'aquest CD no soluciona a l'escola el problema de discernir quines activitats són més adequades per a les seves necessitats. A més cal tenir present que, paral·lelament al CD, arriben als centres ofertes que es fan des d'entitats privades de forma individual i sense cap mena de referència. En aquest punt es fa notar que no sempre les activitats són de qualitat. En alguns casos s'assenyala que caldria prèviament definir què s'entén per un projecte educatiu i quines haurien de ser les seves característiques. Com hem dit, aquesta és una reclamació que es fa des dels centres educatius però també des de les entitats i les empreses.

En resum, doncs, en els llocs on so existeix es tracta de crear un organisme de pont entre les entitats i l'administració i l'escola. En els casos en que aquest organisme ja existeix es tractaria d'ampliar-lo i enfortir les seves funcions.

«Des de les entitats...»

Molt lligat al què dèiem a l'inici de l'apartat, des de les entitats es critica la falta de *feed back* des de l'escola, una "resposta" que avaluï les activitats per tal de millorar-les. Una possible explicació d'aquest fet apunta que a la falta d'implicació dels professors en les activitats i això es constata, per exemple, amb la baixa participació i assistència del professorat en les convocatòries de presentació de les activitats, grups de treball, materials, etc. En la mateixa línia es retreu a les escoles la falta de preparació de les activitats a classe, tant abans com després de les activitats.

Paral·lel a tot això, és que es creu que **els professors no estan ni prou formats ni prou informats.** No n'hi ha prou amb la informació que es dona a través d'Internet o d'un fulletó explicatiu i sovint es fan les sortides sense una organització prèvia ni un objectiu concret. D'aquesta manera difícilment hi haurà relació i continuïtat entre les sortides i el treball a l'aula.

Igualment, des de les entitats es considera que tot sovint s'utilitzen els seus espais i les activitats que s'hi proposen com un lloc i un temps d'oci. Aquesta reclamació s'entronca en una reflexió que parteix d'una base més profunda i que fa referència a la desconsideració que en molts casos hi ha de les entitats: **des de l'escola no se'ls percep com un agent educador, sinó com un espai educatiu substitutiu de l'aula?** S'assenyala per tant que cal una òptica diferent per a fer un ús més adequat de les activitats que es proposen a l'escola.

(Des de l'administració...)

Les principals problemàtiques que hem considerat en la relació *escola-entitats* són aplicables també al vincle que uneix l'escola i l'administració. Des de l'administració s'ofereixen activitats per a l'alumnat que són recollides pels professors. Tanmateix **no hi ha coneixement de quins són els temes que interessen als professors de manera que difícilment s'adequarà l'oferta a la demanda.** D'aquí en deriva que en ocasions hi hagi falta d'interès per part de l'escola i els alumnes i que les activitats no es preparin amb antelació. Es tracta, doncs, d'un cas exemplar de **comunicació mal resolta**, sobretot si tenim en compte que hi ha interès per les dues parts de solucionar aquesta problemàtica. Així doncs, aquesta és una reclamació que es formula tant des de l'escola com des de l'administració local.

Finalment el finançament dels programes ciutat-escola també ha estat motiu de discussió per tots tres actors. La necessitat d'oferir programes rendibles econòmicament obliga a què molt sovint les activitats hagin de combinar els interessos educatius i comercials. Això sovint no es resol de manera satisfactòria i **o bé els programes perden qualitat educativa o bé el cost de les activitats és una barrera per a molts alumnes.** Es considera, paral·lelament, que **les condicions laborals del personal de les entitats (estabilitat, tipus de contractes, formació, etc.) juga en contra de la qualitat dels programes.** Aquesta última reclamació és dirigeix tant a l'administració com a les entitats.

Els alumnes

Al gràfic es pot veure que la posició dels alumnes en l'entramat de relacions denota com novament és un agent merament receptor. I és que malgrat que en aquest cas hem considerat en el mapa l'existència d'òrgans de participació estudiantil, tal i com es fa notar a les respostes, aquests òrgans es veuen en realitat com plataformes estèrils en quant a la seva capacitat d'interlocució i decisió. Els alumnes poden fer sentir la seva veu en els Consells Escolars, per exemple, però la tasca de transmissors d'aquests òrgans es veu aturada quan ni des de l'escola ni des dels districtes se'ls pren en consideració. Fent notar la importància de la participació dels alumnes, s'assenyalen en aquest sentit diversos problemes. En primer lloc **manquen programes específics de participació de l'alumnat**. A més, **la poca estabilitat temporal de la representació de l'alumnat i la manca de reconeixement de les tasques de representació desincentiven el treball dels joves que s'hi dediquen**.

Amb tot també es fa notar que, paral·lelament, **cal una millor formació en el coneixement dels òrgans de representació ja existents i les seves competències per part dels joves**.

Entitats-alumnes

La relació entre aquests dos actors ve mediatitzada per l'escola, de tal manera que **rarament els joves tindran contacte amb les entitats si no és a partir de sortides o activitats que es proposen des de les entitats i que les escoles recullen**. Al dirigir la difusió dels programes als mestres i no considerar la opinió dels alumnes, es constata la distància que separa les entitats d'aquells qui finalment han de ser els receptors de la seva feina.

Malgrat el que s'ha dit, i encara que sigui amb la mediació de l'escola, els joves es relacionen amb les entitats a través dels programes ciutat-escola i això dona peu a un esforç d'autocrítica de les entitats. S'apunta així, des de les entitats, que **massa sovint els dossiers de treball dissenyats per a les visites són feixucs i acaparen l'atenció de l'alumne tot privant-lo de la contemplació de les obres**. Alhora, es considera que, segurament a causa de la manca de recursos humans en els **Serveis Didàctics de les entitats**, en moltes ocasions no es considera

suficientment l'aspecte educatiu de les activitats i mentre que sí que es considera, en canvi, la difusió. La "necessitat" d'aconseguir més visitants va en detriment, doncs, d'una millor qualitat dels programes. Per solucionar tot això es fan esforços concrets com enquestes de qualitat, però justament l'opinió d'aquells qui són el principal objecte de l'educació, els alumnes, no es pren en consideració.

Finalment, s'ha fet notar que la distància entre les entitats i els alumnes s'incrementa si tenim en compte que sovint els preus de les activitats són massa elevats. Les activitats són en aquestes ocasions excloents.

Escola-alumnes

El llaç entre aquests dos actors és fort però dirigit des de l'escola quan proposen les activitats. Recuperem, doncs, una problemàtica que ja hem introduït i que fa referència a l'escassa o inexistent participació dels joves en l'elecció dels programes ciutat-escola. Però, a més, des de les entitats, es percep que els joves reben una informació molt limitada per part de l'escola respecte de les activitats i acudeixen a les entitats sense tenir coneixement dels objectius de la sortida ni de les possibilitats que els ofereixen les entitats.

Escola-societat

La societat no apareix a les xarxes com un actor concret atès que engloba tots els actors que apareixen en el gràfic i, òbviament, tots els altres que no hi són presents. Malgrat la inconcreció d'aquest actor, hem cregut convenient incloure la societat atès que molt sovint s'hi ha fet referència als qüestionaris. Doncs bé, el motiu compartit a moltes de les respostes ha estat remarcar com uns dels principals problemes del sistema educatiu (comú, doncs, a aquesta i a les altres dues ponències) és la falta de reconeixement social dels educadors i en particular dels docents de les escoles i instituts. Aquest fet minva inevitablement l'empenta i l'entusiasme del personal docent i es reclamen diverses mesures per a incentivar la seva tasca.

Les famílies

Les famílies apareixen en aquest gràfic totalment desvinculades de la resta d'actors. Això respon a dues qüestions: d'una banda les poques referències que s'han fet a les famílies en els qüestionaris. És significatiu, doncs, que únicament molt de tant

en tant es tinguin en consideració. Al nostre entendre, aquesta absència s'explica, tal i com s'ha fet notar en alguna enquesta, pel fet que **les famílies no participen gairebé en absolut en els programes ciutat-escola ni en les activitats proposades per altres entitats**. Es tracta en l'actualitat, d'unes activitats i programes dirigits únicament a l'escola i això desaprofita la possibilitat d'incloure un agent educador tant important com la família.

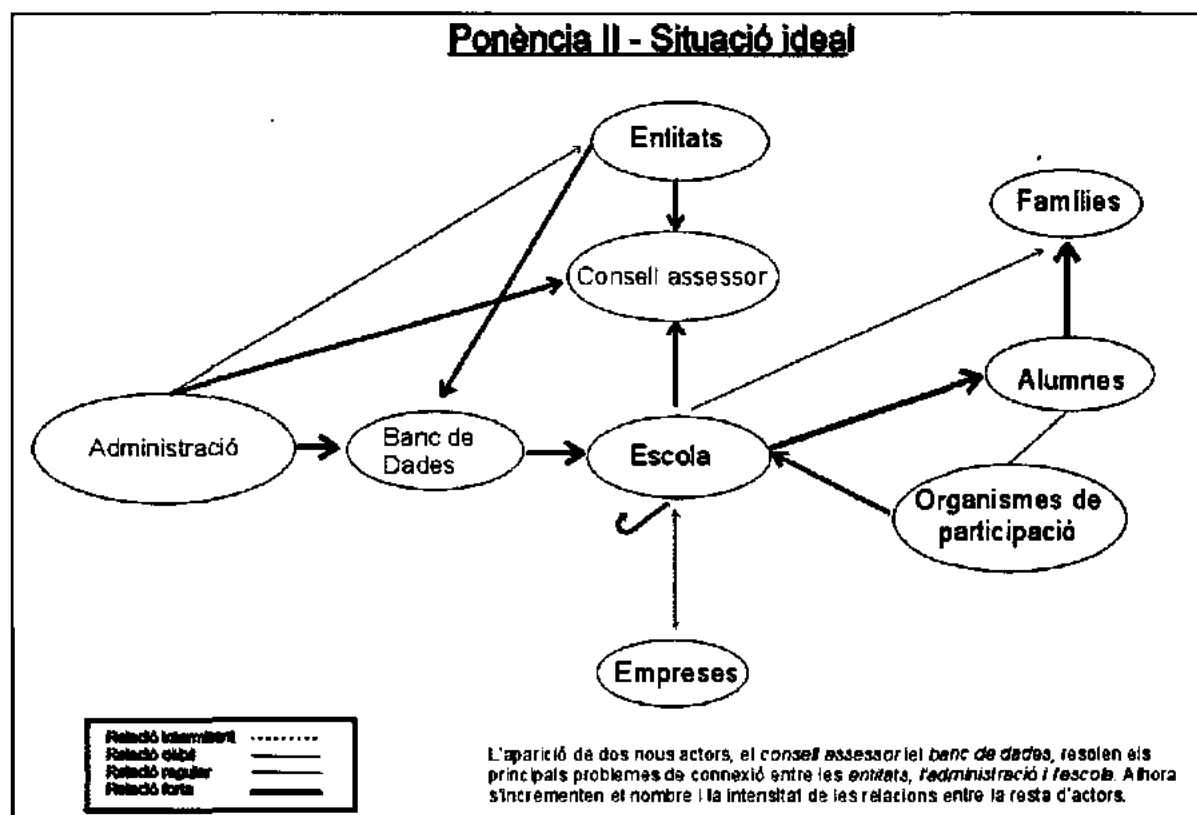
Les empreses fora del sistema educatiu

En diverses ocasions s'assenyala que l'empresa privada no només no és incompatible sinó que ha de tenir cabuda dins el sistema educatiu. De fet això ja és així actualment i al gràfic hem considerat dins les entitats les empreses privades que actualment ofereixen programes i activitats als escolars. Per tant la consideració amb què iniciàvem aquest apartat es refereix més aviat a les empreses privades que avui no són considerades dins el mapa educatiu però que, funcionant de promotors d'activitats relacionades amb la seva tasca en el mercat, podrien ser-hi incloses. Ens hi referirem en deteniment a l'apartat de propostes, però notem ja com en el gràfic de la situació actual les empreses estan desconnectades de la resta d'actors.

Patrimoni

Existeix una visió molt compartida dins l'escola respecte a l'aprofitament de les **noves tecnologies**. Es valoren molt les possibilitats que aquestes ofereixen respecte a la visualització de l'entorn des de l'aula però es considera que **en cap cas poden substituir el contacte directe amb la realitat**.

LA XARXA IDEAL



Interpretació de la xarxa ideal

Els vincles d'aquesta xarxa se centralitzen principalment en els dos nous actors que han aparegut a partir de les propostes, el *consell assessor* i el *banc de dades*. A través de la creació d'aquests dos agents, la demanda de més connexió entre els actors *administració*, *entitats* i *escola* es veuria parcialment solucionada. A més, però, haurem de veure com d'altres propostes paral·leles cobreixen altres buits del sistema relacional de la primera xarxa o bé donen altres possibilitats a la creació del *consell assessor* i el *banc de dades*.

A banda de tot això, de forma general podem constatar l'acord entre molts dels participants que **els programes ciutat-escola no només han de potenciar l'assimilació de continguts sinó que també han de fomentar l'esperit crític i la**

transmissió de valors com la tolerància, el respecte, la sostenibilitat, la democràcia, etc.

Escola-administració-entitats

Al igual que la relació entre aquests tres actors és la que ha suscitat el major nombre d'observacions al mapa de la situació actual, la majoria de propostes per al mapa ideal també es concentren en aquesta relació.

Tot sovint a les respostes, les propostes de solució per als problemes que es plantejaven des de les entitats, l'escola i l'administració es formulaven en sentit invers a la presentació dels problemes. Així, quan s'apuntava per exemple que els mestres no tenien prou formació, les propostes que s'oferien indicaven que els mestres s'havien de formar. No cal reproduir, doncs, tots els casos en què ha succeït això perquè n'hi ha prou en retornar a la interpretació de la xarxa de la situació actual. Per contra ens fixarem únicament en les propostes pràctiques que han sorgit des dels participants per solucionar els problemes detectats.

D'una banda les propostes se centren en la constitució de dos nous *actors* que apareixen en el gràfic de la situació ideal:

Un Consell Assessor:

Són diverses les propostes en la línia de millorar la coordinació i els formats que podria prendre un òrgan que en general es creu que ha de tenir com a línia bàsica connectar els tres actors. De fet les iniciatives que es fan en aquest sentit van en dos sentits. En primer lloc potenciar i augmentar les competències que actualment tenen tan els Coordinadors d'Activitats Extraescolars dels centres per tal que la seva tasca no es limiti a aspectes organitzatius sino que garanteixi l'adequació dels programes al currículum escolar i al currículum de centres.

En segon lloc i en una línia més ambiciosa, es proposa potenciar experiències com el Consell de Coordinació Pedagògica, amb la creació d' **organismes o plataformes pont entre els tres actors. A banda de les funcions de coordinació i formació aquests organismes, també intervindrien en el filtratge dels programes i activitats proposades.** Per norma, la demanda d'un control de qualitat dels programes i activitats que s'ofereixen es reclama a l'administració. És per això que

aquest organisme hauria de ser finançat des dels ajuntaments o districtes. Sigui com vulgui, es fa notar que per a tot això cal un treball previ entre tots els actors implicats on es defineixin criteris de qualitat i posada en funcionament.

Una Base de dades

Encara que apareix al mapa, no es tracta pròpiament d'un actor en el sentit que no representa a un *grup de persones* sinó que es refereix a un suport logístic per a les escoles. La proposta d'una base de dades recupera la iniciativa del Programa d'Activitats Escolars del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'escola. S'apunta la possibilitat que el CD estengui el seu marc actual incorporant la resta de ciutats i pobles de l'àrea metropolitana. Seguidament presentem les característiques que recolliria l'esmentat banc de recursos en una proposta que recuperaria moltes de les característiques que ja contempla el CD actual però que, alhora, en milloraria alguns aspectes i n'incorporaria de nous.

Concretament es planteja la creació d'un fons documental amb els continguts de tots els programes i dels materials que s'utilitzen per la seva realització. Aquesta base de dades hauria d'estar a l'abast de tots els docents i s'estructuraria, per exemple, com un banc de recursos amb paraules clau que dirigirien els professors en les seves recerques per activitats.

La informació dels programes educatius hauria d'incloure els objectius de les activitats, les àrees que es treballen i des d'on es poden enfocar, els nivells educatius que comprèn, els horaris, les dades dels promotors de les activitats, el paper del mestre en l'activitat, el desenvolupament de l'activitat i el motiu pel qual s'ofereix. Així mateix s'assenyala la possibilitat que aquesta base de dades incorpori informació sobre els actes que es duen a terme a les ciutats i pobles lligats a commemoracions, festes locals, etc.

Encara que les anteriors propostes prenen protagonisme pel fet de concretar-se en la creació d'òrgans definits, hi ha d'altres propostes al voltant de la relació *escola-entitats-administració* que remetien a problemàtiques que s'han tractat i que cal recuperar:

En quant a l'interès general per a augmentar la implicació dels mestres en les activitats es proposa, en primer lloc i com a principal mesura, la **participació dels**

docents en el disseny de les activitats. Això exigiria la creació d'un espai de trobada, però no es concreta com es duria a terme aquest contacte (trobadres entre entitats concretes amb mestres de cursos concrets, reunions on hi fossin totes les entitats d'un determinat municipi, etc.). Paral·lel a la proposta anterior, s'assenyala la **necessitat de realitzar proves pilot de les activitats amb la participació de docents i alumnes.** Les seves valoracions haurien de servir per a redissenyar les activitats quan convingués.

Una altra proposta, compatible amb les dues precedents, incorporaria en els dossiers d'activitats la **realització de debats previs a les visites en el si de les aules** i que serien conduïts pels mestres.

Davant la constatació que en molts casos la formació del professorat respecte les activitats no és suficient, des de les entitats es proposa fer sessions de formació permanent i seminaris relacionats amb els programes ciutat-escola on també hi participessin professors i personal que duu a terme activitats. En alguna ocasió es creu que haurien de ser sessions obligatòries, sempre però en horari lectiu. Totes aquestes propostes anirien encaminades d'una banda a incentivar el professorat, però alhora, ajudarien a millorar les activitats i solucionar així la falta d'adequació que presenten molt sovint respecte als objectius curriculars.

Malgrat totes les propostes anteriors, també s'assenyala que cal una coordinació entre els centres per tal de fer saber a les entitats i serveis de l'administració quins problemes detecten en les activitats, demanar programes específics, etc. S'apunta, doncs, que primerament cal una definició de les necessitats per part de l'escola que faciliti la tasca de les entitats. En el gràfic això es representa per una fletxa que surt de l'escola i que retroalimenta.

Des de les entitats es posava especial èmfasi en la necessitat que els seus programes i activitats fossin avaluades pels alumnes i els mestres. En aquest sentit es proposa utilitzar qüestionaris que contrastin les expectatives inicials amb una valoració final de les activitats. També s'assenyala que cal que hi hagi "un abans", "un durant" i "un després" de les activitats ja que és necessari que existeixi una continuïtat en el treball que es fa a les sortides i això és responsabilitat de l'escola.

D'altra banda, respecte de l'administració s'apunta que **cal que la legislació faciliti poder realitzar activitats fora de l'escola tot definint les responsabilitats dels docents en les sortides**. Alhora l'administració ha de subvencionar part de les activitats per tal d'abaratir els preus i possibilitar que les activitats siguin assequibles per tothom. Hem representat aquesta possibilitat amb una fletxa que surt de l'administració i que connecta amb les entitats ja que una solució a la problemàtica anterior seria finançar directament les entitats per a què es reduïssin els preus de les seves activitats. De totes maneres el vincle és dèbil atès que els altres punts de contacte que es demana entre entitats i administració el trobem resolt a través d'altres actors.

Finalment, com a paradigma de la coordinació i connexió entre els tres actors implicats, **es proposa realitzar una o dues activitats conjuntes l'any**. Aquesta proposta, per qüestions d'operativitat, es considera únicament als municipis més petits. La constitució d'unes jornades de portes obertes de les escoles i les entitats podria ser una proposta d'objectius similars per a ciutats i pobles més grans.

Famílies-alumnes

Al mapa de la situació actual les famílies apareixien desconnectades de la resta d'actors. Ara, a través de la relació intensa amb els seus fills, tenen un punt d'entrada a la xarxa. És interessant destacar que, a diferència del què passava a la primera ponència, en aquest cas no es demana en gairebé cap ocasió que la família entri en relació directa amb la resta d'agents educadors. I diem relació directa perquè sí que es reclama un contacte amb els altres agents, més concretament amb l'actor entitats, però es vol que aquest vincle estigui mediatitzat pels alumnes. En altres paraules, es creu que **fóra interessant aconseguir que els joves arrosseguessin els seus pares a participar a les activitats que ofereixen les entitats** i que ells hauran conegut a través de l'escola. Per aquest motiu cal que les activitats siguin globals i no únicament dirigits als alumnes.

Escola-alumnes

Tal i com s'ha dit, la veu dels joves actualment es veu aturada en uns organismes de participació que a la pràctica no tenen gairebé cap ressò en la presa de decisions. En una situació ideal, aquests organismes tindrien la possibilitat una relativa possibilitat d'incidència i el gràfic recull aquesta possibilitat vinculant-los a

l'escola per a i l'elecció de les activitats. En aquesta línia, diversos dels participants consideren necessari un **pla específic de promoció de la participació de l'alumnat i sensibilització els equips directius del professorat sobre la participació**. A més, es proposa un **reconeixement acadèmic per les tasques de representació i participació** i una **potenciació dels actuals òrgans de participació estudiantil**.

La situació actual, pel que fa als programes ciutat-escola, es tradueix en que els joves no tenen cap possibilitat de poder escollir entre les ofertes existents. Per aquest motiu es proposa **realitzar programes d'informació per als alumnes sobre els recursos existents i tenir en consideració la seva opinió**. El canal per dur això a terme no necessàriament han de ser els òrgans de participació ja existents (que en alguns casos serien totalment inoperatius) sinó que es poden utilitzar fórmules de contacte directe a l'aula amb els alumnes que han de realitzar les activitats. És per això que el gràfic contempla una relació forta i dirigida des dels òrgans de participació cap a l'escola per fer-nos ressò de la importància atribuïda a la participació, però alhora, també s'hi inclou una fletxa bidireccional i de forta intensitat entre l'escola i els alumnes. Involucrant els joves s'ajudaria a aconseguir un grau d'implicació suficient i fins i tot es potenciaria la possibilitat, que hem comentat a l'apartat anterior, que aquests arrossegessin a les famílies a participar-hi.

Escola-societat

A la primera xarxa d'aquesta ponència havíem apuntat la falta de reconeixement públic de l'escola i dels actors educatius en general en la societat. Malgrat que les propostes de solució en aquest sentit són molt poques en alguns casos es concreta que una manera d'avançar en aquest reconeixement seria a través de **més suport econòmic i social des de l'administració**. Tanmateix, no es defineix en què consistiria aquest suport social i com això influiria en la "societat".

Alumnes-entitats

El vincle entre aquests dos actors continua essent mediatitzat per l'escola atès que és a través d'aquesta que els joves coneixeran l'existència de les entitats i les activitats que s'hi proposen. L'escola, doncs, s'ha d'encarregar que el contacte entre les entitats i els alumnes sigui el màxim de fluïda possible i per això és necessari un coneixement per part dels joves de les activitats que s'ofereixen. Es proposa, per

aquesta raó, donar a conèixer als alumnes tot el que les entitats poden oferir i possibilitar així que finalment s'acabi establint un contacte directe.

D'altra banda, pel què fa les entitats, es posa de manifest la necessitat que els programes siguin impactants per als alumnes. El fet que de per si les activitats juguen amb el factor sorpresa i el trencament de la rutina és un bon punt de partida atès que, poc o molt, sempre suscitin interès. Amb tot es posa especial èmfasi, encara que no s'explicita com fer-ho, a introduir més elements de sorpresa, curiositat, emoció, etc. per captivar l'alumnat.

Empreses fora del sistema educatiu

Es proposa integrar empreses privades que actualment no participen en el sistema educatiu però que podrien ser-hi promovent activitats on s'ensenyessin valors lligats a les seves activitats. A tal d'exemple s'anomenen companyies asseguradores de vehicles per educació vial; mitjans de comunicació per a transmetre valors com la llibertat d'expressió, la veracitat de les notícies, etc. Això requeriria la incorporació de professionals de l'educació en el si de les empreses o, si més no, comptar amb el seu assessorament. Igualment això es compaginaria amb la participació puntual de professionals de les empreses a l'aula. Si bé la relació que ara s'estableix i que recollim en el gràfic vincula l'escola i l'empresa privada perquè així s'ha formulat a les respostes, entenem que perfectament els professionals educadors que hi hauria a les empreses no necessàriament haurien de provenir de l'escola.

CONSTATACIONS.

~~CONCLUSIONS~~

De tot el que precedeix es poden establir un seguit de ~~conclusions~~. A continuació s'enumeren, per ordre d'aparició, les que semblen més rellevants. No s'hi distingiran ponències ni grups de treball per tal que l'enunciat nu permeti una més gran clarificació dels judicis emesos —les deu primeres— i de les propostes de millora —les dotze segones.

En primer lloc —i probablement com a constatació més important— es revela una coincidència de tots els actors respecte dels valors que cal que l'alumnat construeixi i a partir dels quals s'ha d'educar (respecte, tolerància, democràcia, sostenibilitat, solidaritat, justícia social i esperit cívic són els més esmentats). Amb tot s'assenyala un dels factors que darrerament semblen estendre's més en la percepció dels ensenyants: la sensació i fins i tot l'evidència que l'educació d'aquests valors recau socialment gairebé en exclusiva sobre l'escola. I resulta ben clar que l'escola sempre fracassarà si ho ha d'assumir en solitari.

En segon lloc, i ben lligat a l'anterior, es constata una contradicció també assenyalada en estudis anteriors: d'una banda es fa responsable l'escola de l'educació en valors i de l'altra, amb més freqüència de la desitjable i amb tendència creixent, les famílies desautoritzen les decisions del professorat. Això sovint degenera en conflicte i contribueix al desprestigi social de la professió. A més cal afegir la constatació del fet que les famílies, per diverses raons, col·laboren poc o gens amb l'escola i que dediquen poc temps a l'educació dels fills. L'escola i els agents extraescolars són percebuts com a actors alliberadors de la tasca familiar.

En tercer lloc sembla aparèixer en els textos que reflecteixen els debats una certa queixa dels docents sobre la seva participació en el disseny dels programes ciutat-escola. També s'esmenta la necessitat de crear mecanismes de coordinació per tal que les activitats s'integrin en la pràctica curriculars de les programacions de les escoles. Lligat a aquesta dimensió de coordinació de les activitats ofertes per la ciutat també es pot esmentar la descripció de la falta de col·laboració del professorat en el disseny dels grans projectes ciutadans. Si això es tenia en compte, es col·laboraria a prestigiar socialment la tasca de l'estament docent entre la ciutadania.

En quart lloc les actes dels debats precedents fan una referència explícita a la falta d'un programa compartit d'activitats entre les famílies, les escoles i les entitats i empreses culturals. Sovint, a més, les escoles i les entitats s'acusen mútuament de ser els responsables de la falta de coordinació. Caldria, doncs, entrar més a fons en aquesta dimensió educativa de col·laboració ja que a primera vista sembla relativament fàcil de resoldre per la coincidència teòrica dels objectius formatius d'ambdues instàncies educatives. A tot plegat cal afegir que les famílies sovint ignoren els coneixements que s'imparteixen tant a l'escola com en les sortides. D'ordinari valoren aquestes últimes només des del punt de vista lúdic.

En cinquè lloc s'assenyala la importància que té la televisió en l'educació dels valors segons els participants en els debats. la relació entre la televisió i l'educació de valors, segons els textos que reflecteixen els debats preliminars del fòrum, són d'alta intensitat. Com bé se sap aquesta qüestió avui dia és molt controvertida entre els experts. N'hi ha que afirmen que els valors es formen més en l'ambient familiar si aquest és estable i no contradiu el que s'exigeix amb el que es fa, és a dir, la conducta adulta observable; mentre que d'altres atribueixen a la televisió una formació o reflex del mateix imaginari social que genera l'audiència. sigui com vulgui, és cert que la televisió s'entén com un agent de socialització educativa de valors i que seria bo fer arribar als responsables de la seva gestió el grau d'impacte negatiu d'alguns programes centrats en banalitats i violències gratuïtes.

En sisè lloc es detecta una valoració positiva gairebé unànime del programa d'activitats ciutat-escola tot i que s'assenyala que caldria millorar aspectes de coordinació i de comunicació així com també de filtrar la qualitat d'algunes de les activitats. Segons els participants en els debats previs sembla que troben a faltar un organisme pont entre l'administració, les entitats i les escoles.

En setè lloc cal remarcar que des de les entitats es fa una lleugera crítica al professorat en el sentit de no dur el seu alumnat prou preparat prèviament a les activitats, de no demostrar massa interès i d'un excés de massificació. És de tots sabut que, didàcticament parlant, una de les formes més comunes d'utilitzar amb profit una activitat extraescolar, a banda d'integrar-lo en el currículum de les àrees o matèries en el moment adient, consisteix a programar tres registres: abans de la visita, durant la visita i després de la visita. Cadascuna d'aquestes fases ha de tenir clars els objectius, la seqüència d'activitats i les formes de la seva avaluació. Aquesta preparació, a judici de les entitats, es troba massa sovint a faltar en la tasca del

professorat. Lligat amb això s'assenyala que l'administració no té sistema de conèixer els temes que interessin als professors amb la qual cosa pot no adequar-se mai l'oferta d'activitats a la demanda. les entitats, finalment, consideren que el professorat no els valora com a agents educatius sinó com a substitutius d'aula. Per la seva banda el professorat es queixa de la manca de flexibilitat i de la rigidesa dels programes dissenyats per les entitats, cosa que dificulta l'adaptabilitat de les activitats als objectius curriculars de l'escola

En vuitè lloc s'ha identificat una preocupació pel cost de les activitats, cosa que desmotiva una part de l'alumnat a participar-hi (ordinàriament la més necessitada). Pel que fa a l'alumnat també es fa notar la mancança de programes específics de participació. Són pocs els alumnes que participen. A més la poca estabilitat temporal de la representació de l'alumnat i la manca de reconeixement de les seves tasques tendeix a desincentivar-los. En aquest sentit es fa notar que cal una millor formació en el coneixement dels òrgans de representació ja existents i les seves competències per part dels joves. Finalment també s'assenyala que els joves participen poc en l'elecció dels programes ciutat-escola.

En novè lloc també s'esmenta la necessitat de revisar els materials i dossiers que es posen a disposició de l'alumnat durant les activitats fora de l'aula. Sovint, a parer dels participants en els debats previs, aquests dossiers són feixucs i impedeixen la contemplació. Cal avançar, doncs, en les recerques didàctiques que possibilitin l'elaboració de materials experimentats, contrastats i adients al perfil de les visites en activitats i en petits treballs de camp. En aquest sentit també s'assenyala que les condicions laborals del personal que treballa en les entitats juga en contra de la qualitat dels programes.

El desè lloc el professorat manifesta algunes mancances pel que fa a l'oferta de les activitats: no n'hi ha d'específiques per a infants de 2/3 anys i en àrees instrumentals importants com les matemàtiques i la llengua no n'hi ha oferta. El professorat també manifesta que rep força "gratificacions" professionals en el decurs de les sortides com el suport dels especialistes, el tracte amb l'alumnat en un espai diferent de l'escolar i la utilització de mitjans dels quals no es disposa a l'escola. Mostren, tanmateix, una creixent preocupació per la responsabilitat civil que tenen en les sortides respecte del que pugui fer o el que li pugui passar a l'alumnat així com l'excés d'hores de feina que les sortides comporten, feina que no només no es veu reflectida en el sou sinó que els costa despeses personals extres.

Fins a aquí les conclusions pel que fa a la percepció de les necessitats diagnosticades i la seva valoració. A continuació es resumeixen les propostes de millora que s'han suggerit.

En primer lloc es proposa que l'escola constitueixi el centre coordinador de les activitats mentre que el seu lideratge sigui exercit pels ajuntaments. Per això caldria crear una plataforma que recollís l'opinió de l'escola en temes relacionats amb l'educació. en aquesta plataforma s'haurien de coordinar les activitats amb les escoles i alhora fer participar el professorat en el disseny de les activitats.

En segon lloc es proposa la utilització dels espais escolars per a activitats diverses fora del seu horari (biblioteques, gent gran...). juntament amb això es proposa la creació d'activitats culturals i d'oci familiar a l'abast de tothom.

En tercer lloc des dels districtes i dels ajuntaments es reclama la gestió dels centres educatius amb l'argument que el coneixement concret i la capacitat de decisió més immediata facilitarien millor l'acompliment dels objectius escolars. A aquesta reclamació s'hi afegeix la petició constant —apareix en tots els debats— de més recursos humans i materials per a l'escola.

Seguidament, en quart lloc, es demana la vinculació dels IES a les associacions juvenils i de lleure. Dins d'aquesta proposta hi apareix també la reclamació de cicles formatius i programes de garantia social per oferir continuïtat als itineraris escolars.

Pel que fa a les famílies, en cinquè lloc es proposa la creació d'escoles de pares i d'activitats en horari escolar dins de les quals hi puguin participar les famílies. Aquesta proposta és una mica contradictòria amb la denúncia en l'apartat anterior a propòsit de la falta de temps de les famílies per ocupar-se de l'educació dels fills.

En sisè lloc es proposa la creació d'un organisme que reguli els programes que s'ofereixen, que aquests comptin amb l'opinió dels docents i que es creï la figura del professional dinamitzador (intermediari entre els actors i impulsat des de l'administració). S'esmenta també que aquesta tasca la podria dur a terme el consell de coordinació pedagògica. En aquesta proposta també hi tindria cabuda la creació d'una comissió de treball on tots els actors participarien en l'elaboració d'un projecte

educatiu de ciutat. També es demana que l'administració legisli decididament a favor de les sortides.

En setè lloc, tot i que pugui sonar a utòpic es demana també alguna forma d'intermediació i de control per part de les famílies dels programes de televisió adreçats als joves. També es formula la demanda que els mitjans de comunicació prenguin consciència de la seva responsabilitat en el paper educadors que han adquirit en la nostra societat.

En vuitè lloc s'assenyala que els programes ciutat-escola no només han de potenciar l'assimilació de continguts sinó que també han de fomentar l'esperit crític i la transmissió de valors com la tolerància, el respecte, la sostenibilitat, la democràcia, etc.

En novè lloc es proposa la creació d'un fons documental amb els continguts de tots els programes i dels materials que s'utilitzen per la seva realització. Aquesta base de dades hauria d'estar a l'abast de tots els docents.

En desè lloc, i des de les entitats, es proposa es proposa fer sessions de formació permanent i seminaris relacionats amb els programes ciutat-escola on també hi participessin professors i personal que duu a terme activitats.

En onzè lloc, i en el capítol de reclamacions de caire fonamentalment econòmic, es proposa la creació d'un servei municipal d'autobusos per al transport d'alumnes, promoure subvencions a les entitats perquè poguessin abaratir els preus, abonar al professorat les despeses particulars que els suposen les activitats, gratificar-los per les sortides (com per exemple que les hores de sortides valguessin el doble que les lectives normals) i facilitar estades formatives del professorat en les entitats que ofereixen activitats a fi que les poguessin conèixer millor i adequar-les a la seva activitat docent.

Arribem amb aquest últim apartat de propostes al final de l'informe. Han estat tres mesos de treball intens –en primer lloc per fer el seguiment dels debats, en segon lloc per buidar el contingut de les conclusions dels debats locals i, finalment, per elaborar aquest informe amb molt poc temps (a penes hem disposat de vint dies). Esperem haver col·laborat a organitzar la informació perquè el treball de les tres

ponències disposi de prou dades sobre les percepcions dels participants i les seves propostes de millora.

Barcelona

24 de març de 2002

Dr. Cristòfol-A. Trepà i Carbonell

Dr. Joaquim Prats i Cuevas

Dra. Mercè Tatger i Mir

Ferran Urgell Plaza

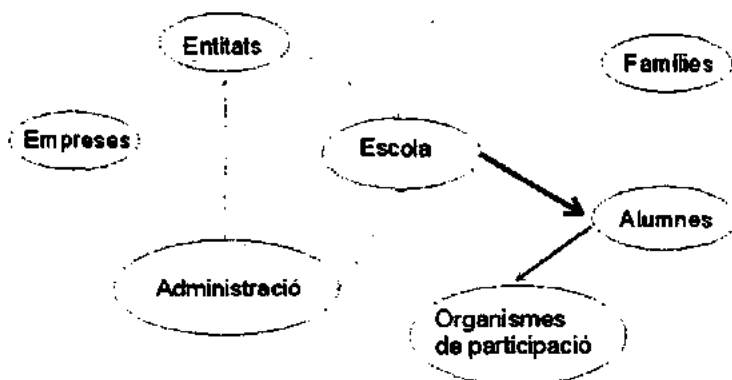
Yolanda Insa Sauras

(DEL GRUP DIGHES)



PONÈNCIA II: PROGRAMES CIUTAT-ESCOLA. ESCENARIS I EXPERIÈNCIES PER A LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT

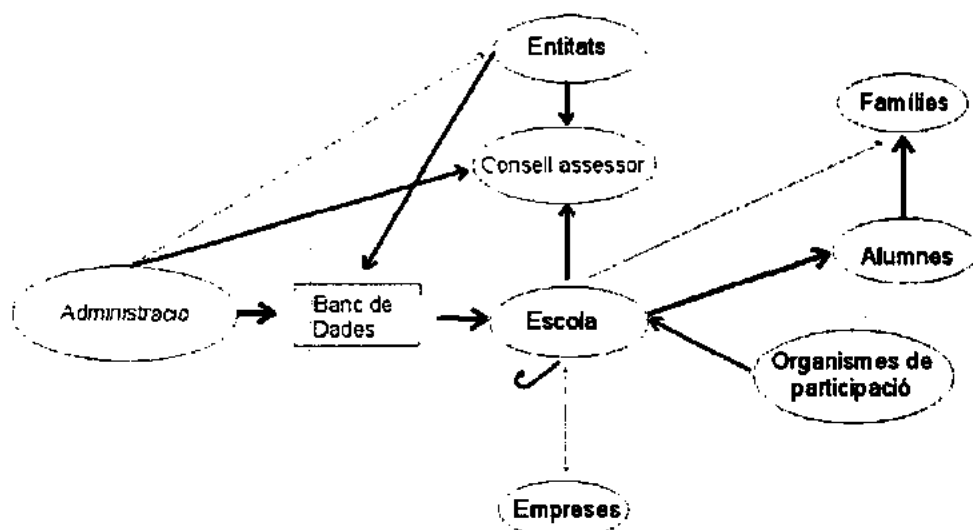
Ponència II - Situació percebuda



Relació intensificada	----
Relació dèbil	----
Relació regular	----
Relació forta	----

Aquesta xarxa es caracteritza per l'afallament dels actors que la configuren i per la constatació que la diferència entre el nombre de llocs possibles i els existents és molt gran. I així com dos actors estan completament desconectats de la xarxa i la resta tenen vincles dèbils i en tots els casos unidireccionals.

Ponència II - Situació Proposada



Relació intensificada	----
Relació dèbil	----
Relació regular	----
Relació forta	----

L'aparició de dos nous elements al gràfic, el consell assessor i el banc de dades, resolien els principals problemes de connexió entre les entitats, l'administració i l'escola. Així s'incrementa el nombre i la intensitat de les relacions entre la resta d'actors.

FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT

ANÀLISI QUALITATIVA DELS RESULTATS DELS DEBATS LOCALS.

Qui l'ha fet?

- Grup d'investigació Dighes. (Didàctica de la història i la Geografia en l'Educació Secundària. UB)
- Constitueixen l'equip d'investigació: Dr Cristòfol Trepat; Dr Joaquim Prats; Dra Mercè Tatjer; Ferran Urgell; Yolanda Insa.

Quan s'han produït els debats?

_ Entre el 27 de novembre del 2001 i el 28 de febrer del 2002.

Qui hi ha participat?

- Institucions del Consell de Coordinació Pedagògica a l'Escola (84).
- La Xarxa de Municipis (52)
- Les entitats del Comité d'Organitzacions (8)
- La direcció dels centres de l'IMEB (5)
- Institucions del Consell de Coordinació Pedagògica a L'escola de fora de Barcelona (30)
- Universitats (5)
- Federació d'Associacions de Pares i Mares de Catalunya (3)
- Escoles Municipals (3)
- Centres de Recursos Pedagògics de Barcelona (10)

Quants debats s'han realitzat en total?

- 63 debats i s'han inclòs en aquest estudi les conclusions de 53 (la resta ha arribat fora de plaç)
- en els 53 debats hi ha representats fins a 123 entitats.
- Debats per ponències:
 - L'Escola de la ciutat educadora: 37
 - Programes ciutat-escola: 28
 - Paràmetres de qualitat : 20

Què s'ha demanat als participants en els debats?

- Què omplissis un qüestionari on es recollirien quins havien estat els temes tractats, els principals problemes detectats i les propostes per fer-hi front.

Quina ha estat la metodologia d'anàlisi que s'ha seguit?

- S'ha seguit l'anàlisi relacional

Per quina raó?

- Per la definició de ciutat com: "... l'entramat d'associacions, institucions i empreses que expressen les relacions socials que es donen en un territori".
- Així l'estudi ha optat per un enfoc qualitatiu, amb una metodologia interpretativa basada en l'anàlisi de les xarxes socials.
- Perquè les dades relacionals analitzen el vincle existent entre dos o més elements

Com s'ha sintetitzat la informació?

- Mitjançant gràfics de xarxes
- S'indiquen 4 tipus de relacions possibles:
 - Dèbil (Gruix de línia feble)
 - Regular (Línia més forta)
 - Forta (línia molt marcada)
 - Intermitent (línia discontinua. Indica relació dèbil i/o puntual)
- La direcció de la fletxa indica " qui imposa les regles del joc".
- En Total hi ha 6 xarxes. 2 per cada ponència
- Hi ha una xarxa que indica la Realitat Percebuda (tal i com l'entenen els que han fet els debats) i l'altra es refereix a la Situació ideal (tal i com es creu que hauria de ser)

Com s'han tractat els diferents actors?

- Escola: Com un tot, sense diferenciar la tipologia de centres.
- Administració: En genèric
- Món associatiu : es refereix a ONG, associacions professionals, AMPAS, associacions d'alumnes
- Entitats i institucions culturals: Museus, Biblioteques i Arxius, Teatres, Institucions esportives, Entitats de Promoció cultural...
- Món empresarial: Empreses i Serveis (públics i privats. Empreses industrials

PONÈNCIA 2: Escenaris i Experiències ...

Pregunta Formulada: " Les relacions entre l'experiència i l'aprenentatge escolar; entre allò que poden aportar les institucions i els objectius (d'aprenentatge i educació) que vol aconseguir l'escola"

Dades:

- 28 debats
- Participants:
 - 18 centres educatius
 - 13 representants de l'administració
 - 12 " món associatiu
 - 9 entitats i institucions culturals
 - 2 empreses

RESULTATS:

La realitat percebuda:

- Fort aïllament entre els membres de la xarxa
- L'Escola és la que rep més imputs
- Sols l'escola es dirigeix directament als alumnes
- Les fletxes són unidireccionals. No hi ha feed-backs
- Dos membres resten desconnectats: empreses i famílies

Problemes detectats:

Escola-entitas-administració:

- Cal un canal per a la participació de l'escola en el disseny i avaluació de les activitats.
- Cal crear un organisme pont
- Excés d'oferta : Indiscriminada i sense filtrar

- Les entitats es queixen de la manca de participació dels professors en les sessions de preparació
- L'escola no considera les entitats com a agents educadors
- L'administració es queixa de:
 - Manca el coneixement dels interessos del professors
 - Costos i rendibilitat econòmica dels programes

Alumnes:

- Poca participació
- Poca formació dels joves sobre els òrgans de representació i les seves competències
- Poca relació amb les entitats
- Material didàctic feixuc
- Preus excloents de les activitats
- L'escola informa poc de les activitats

Famílies:

- No participen en els programes ciutat-escola

Empreses

- Poca cabuda en el sistema educatiu

SITUACIÓ PROPOSADA:

- Apareixen 2 actors nous:
 - El banc de dades (PAE- Xarxa municipis). Relacina escola-administració-entitats
 - Consell Assessor. Potencia la relació anterior creant organismes i plataformes. Esdevé com a Comissió de Qualitat

S'enforteix el triangle: escola-alumnes-organismes de participació

Propostes:

- Família-alumnes:
 - Que els joves arrosseguin els pares a participar en les activitats de les entitats
 - Que les activitats s'adreixin al públic en general
- Escola-Alumnes:
 - Promocionar la participació de l'alumnat
 - Reconeixement acadèmic de les tasques de representació
 - Informar els alumnes sobre els recursos existents
- Entitats -alumnes:
 - Activitats impactants
 - Empreses: Integrar al sistema educatiu a aquelles empreses que promoguin activitats i valors.