

# L'ARC 11

Quadern Informatiu de l'Institut  
de Ciències de l'Educació  
Universitat de les Illes Balears

Núm. 11 / JUNY 2000



Universitat de les Illes Balears  
Institut de Ciències de l'Educació

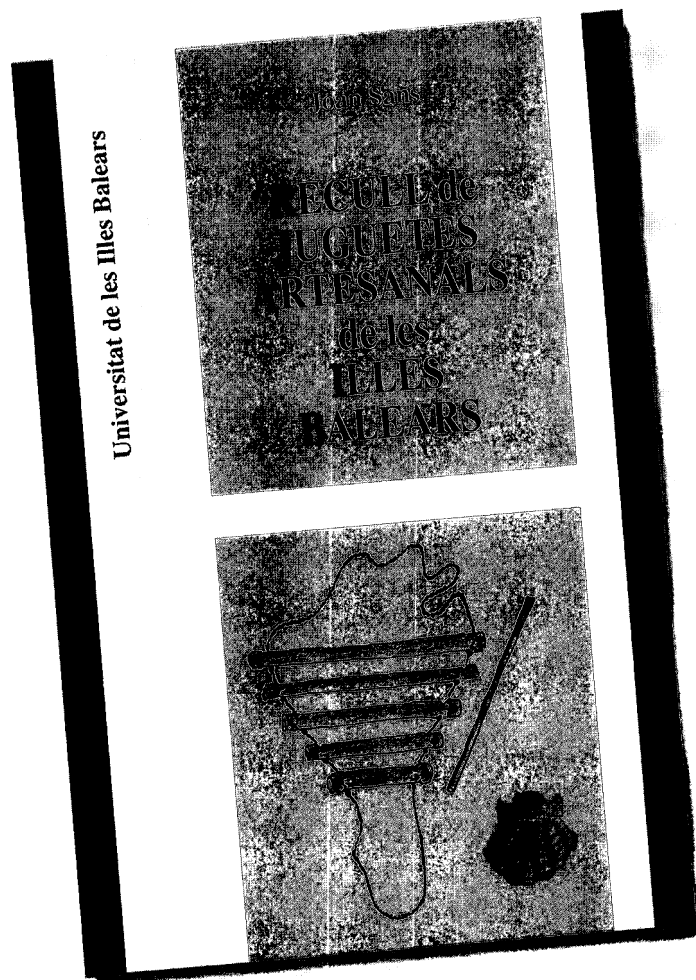




Universitat de les  
Illes Balears

## SERVEI DE PUBLICACIONS

# NOVETAT EDITORIAL



Ara fa vint anys que es va iniciar aquest recull investigació de juguets artesanals al Col·legi Públic de Maria de la Salut. La feina ha continuat a nivell personal, i s'han recollit unes quatre-cents setanta juguets, tretes d'unes cent cinquanta entrevistes.

L'infant juga des del seu naixement i des del naixement del món. La importància i història de la jugueta, el que és, la creativitat que motiva les juguets artesanals a diferència de les comercials, és la part teòrica introductòria de l'obra.

Aquesta publicació es recolza en la imaginació i la creativitat motivada per haver de confeccionar les juguets amb els materials que es tenen a l'abast: canyes, fulles, branques, pedres, insectes, vegetals..., cosa que dóna a cada jugueta un caire original i espectacular. També es poden trobar elements molt senzills com llaunes, papers, tapadores, naips, monedes, botons, agulles..., elevats a la categoria de juguets.

Tots aquests materials estan classificats al llibre, no com a tals, sinó pel tipus de jugueta que es pot confeccionar amb cada un.

De cada jugueta, a més dels diferents noms, la localització, el material i la forma de confeccionar-la, se n'expliquen les maneres de jugar-hi i els jocs creats entorn seu. Com a darrer punt, un apartat de notes aprofundeix en la història de la jugueta, el moment de joc, els elements populars i màgics que l'enrevolten... La majoria de descripcions van acompanyades d'un dibuix explicatiu que representa la jugueta i la seva confecció. També molts jocs van acompanyats de les partitures musicals.

Finalment, el llibre té diferents apèndixs que complementen la investigació.

Aquest recull és un intent de treure a la llum totes aquelles juguets artesanals que utilitzaven els nostres avantpassats i que són part important de la nostra cultura.

# L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 11 / JUNY 2000

Publicació quadrimestral  
Preu d'aquest exemplar: 700 ptes. (4'2 E)

**Edita:**  
Institut de Ciències de l'Educació  
de la Universitat de les Illes Balears  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 971 17 24 80 - Fax: 971 17 24 01

**Director:**  
Gabriel Janer Manila

**Coordinador:**  
Miquel F. Oliver

**Secretària de Redacció:**  
Aina Dols

**Consell de Redacció:**  
Pere Alzina  
Catalina Morey  
Miquel Sbert  
Marià Torres  
Miquel Catany  
Mateu Servera  
Maite Sbert  
Gaspar Valero

**Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:**  
Excm. Sra. Mercè Gambús  
Viceirectora d'Extensió Universitària

II-Im. Sr. Gabriel Janer Manila  
Director. Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera  
Psicologia

Dr. Llorenç Valverde  
Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano  
Economia i Empresa

Dra. Patricia Trapero  
Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom  
Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas  
Ciències Històriques i TT.AA.

Dr. Jaume Cañellas  
Química

Dr. Pere J. Brunet  
Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego  
Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas  
Física

Dr. Joan Oliver Araujo  
Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas  
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sabiote Navarro  
Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs  
Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Catalina Morey i Suau  
Secretària. Institut de Ciències de l'Educació

**Coordinació dossier el joc com a eina educativa:**  
Rosa I. Rodríguez Rodríguez

**Coordinació Secció Experiències:**  
Maite Sbert

**Publicitat i subscripcions:**  
Xisca Noguera  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 971 17 24 08 - Fax: 971 17 24 01  
e-mail: ICENXT@PS.UIB.ES

**Il·lustració de la portada:**  
Grup de pepes Barbie. Mattel, USA 1959

**Disseny gràfic i impressió:**  
Taller Gràfic Ramon  
C/ Jaume Balmes, 43 - 07004 Palma  
Tel. 971 75 44 32  
http://personal4.iddeo.es/agramon  
e-mail: tgramon@retemail.es

**DL: P.M. 1094-1996**  
**I.S.S.N. 1136-8969**

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

## Editorial

pàg. 2



## Entrevista

La professora  
Montserrat Casas,  
síndica de greuges  
de la UIB 3  
Revista l'Arc

## Panoràmica

La Geografia i la  
Història de les  
Illes Balears a  
l'ESO 7  
Antoni Quintana Torres

La glosa com a  
instrument  
didàctic 55  
Joan-Ferran Llorens  
López



## Dossier

El joc  
com a  
eina educativa

El joc com a eina educativa  
Rosa I. Rodríguez i Núria González

17



Algunes idees per elaborar un projecte  
d'observació 19  
Maria Rosa Rosselló Ramon

El joc en el desenvolupament del nin  
durant els primers anys de vida 23  
Josep A. Pérez Castelló



Àmbits de la  
ludoteca.  
Acomodació entre  
concepte i  
ubicació 27  
Imma Marín i Santiago

Criteris per a  
l'anàlisi dels  
joguets actuals 33  
Maria Costa Ferrer i  
Encarna Torres  
Escuriola

Videojocs i jocs de rol dins l'àmbit  
educatiu 38  
Toni Hernández i Rafael Juan

Jugar a pensar i  
pensar jugant 41  
Carmen Luca de Tena

Les nines juguen  
amb pepes 48  
Rosa I. Rodríguez  
Rodríguez



*Així com lo sol qui fa arc...*

*Ramon Llull*

**E**n ocasió de la publicació del número onzè de L'ARC, el quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació, que apareix en el moment en què és necessari avaluar allò que ha estat la feina d'un curs especialment complex, ens agradaria fer algunes remarques. En realitat són reflexions que no sabem estar-nos de fer en veu alta, i fer-les des la confiança que hem posat en el poder -els poders- de l'educació i de la formació humana i científica que se'n deriva.

Fa uns pocs mesos, a les darreries de 1999, les edicions dels Quaderns Crema han publicat una novel·la inquietant pel que fa a la qüestió educativa, terriblement contemporània: **Jakob von Gunten** de Robert Walser, apareguda l'any 1908 i ara traduïda de l'alemany per Teresa Vinardell. Sabem que aquesta novel·la fou profundament admirada per Franz Kafka i, més tard, per Walter Benjamin. Què s'hi explica? No és difícil de resumir: Per decisió dels pares, Jakob von Gunten entra a fer els estudis de batxillerat en una institució -el liceu Benjamenta- que regenta un director i la seva germana, els quals donen nom a la institució. Walser fa una crítica dura a l'antic sistema educatiu i als establiments pedagògics que aquest sistema alimentava: basats en l'obediència i el respecte a les normes, a les lleis, a la convivència... L'extraordinària lliçó de **Jakob von Gunten** és terriblement pessimista: al final de la novel·la el liceu Benjamenta acaba dissolent-se i Jakob i el seu director se'n van de la ciutat -no sabem de quina ciutat es tracta ni tampoc en quin temps succeeix- cap a l'únic lloc que ofereix garanties per poder continuar el procés educatiu d'aquell jove alumne: el desert.

Ja he anunciat que es tracta d'una crítica ferotge al sistema escolar; però també a la societat del nostre temps, sovint desentesa del processos educatius dels seus joves. I, sobretot, a l'ineficàcia de la institució escolar per donar resposta a les exigències que es reclamen de la seva feina. Els plantejaments d'aquestes qüestions és, justament, allò que posa de rabiosa actualitat la novel·la de Walser.

La ineficàcia de la institució escolar... Els aprenentatges escolars, els coneixements que transmet l'escola no es vinculen de manera explícita amb la realitat del nin i, més tard, de l'adolescent. D'aquesta manera no es reforça la motivació. La vella escola es basa en el prestigi d'allò que s'hi ensenya i en l'autoritat del qui ensenya. Llavors es descarten del joc aquells que no ho entenen i se'ls condemna al fracàs escolar. Sempre l'escola havia dirigit la seva activitat a una petita élite -hem sentit dir a grans professors amb la més bona voluntat del món: si aprofiten les meves ensenyances cinc o sis alumnes, ja em don per satisfet-. En el millor dels casos: un petit grup d'alumnes i prou. Però aquesta mentalitat no pot adequar-se a les exigències de l'escola actual, pretesament democràtica; sobretot, massificada. És necessari evitar la frustració o la marginació de la majoria. I cal tenir en compte què vol aprendre el nin, com es desenvolupa en el nostre temps aquest acte creador que anomenam aprenentatge. Sobretot, cal conèixer quins són els altres camins paral·lels a l'escola a través dels quals aprenem a viure. ◆





## La professora **Montserrat Casas**, síndica de greuges de la UIB

**P**er primera vegada es crea la figura del Síndic de Greuges a la UIB. Es tracta d'una figura que ja existeix en altres universitats de l'Estat. Tot i que sabem que no pot ser una figura estàndard, sinó que haurà d'ajustar-se a les particularitats de la nostra realitat acadèmica i social, us demanàriem que ens la definíssi, almenys les característiques generals.

**MONTSERRAT CASAS:** El Síndic de Greuges, tal com preveu l'article 86 dels Estatuts, és l'encarregat de defensar i protegir els drets i els interessos legítims de tots els membres de la comunitat universitària. A aquest efecte, pot supervisar les activitats universitàries, tot respectant els drets i les llibertats individuals. Així, haurà d'atendre les queixes, les observacions i els suggeriments que hom li adrexi sobre el funcionament de la Universitat. A partir dels assumptes plantejats, haurà d'adoptar les mesures d'investigació que consideri oportunes i haurà de formular, amb caràcter no vinculant, propostes de resolució davant els òrgans de la Universitat. Però també pot actuar per iniciativa pròpia i cridar l'atenció dels organismes universitaris si adverteix que hi ha incompliment d'algunes normes, o que aquestes normes ja han quedat antiquades i cal adequar-les a les noves situacions de la comunitat universitària.

**L'ARC:** Heu dit en les vostres declaracions de principis, abans de l'aprovació de la vostra proposta per la Junta de Govern i de l'elecció del Claustre, que el Síndic de Greuges ha de ser independent tant del poder polític com de l'administració universitària. Com enteneu aquesta independència?

**M.C.:** El Síndic de Greuges, en les seves actuacions, pot acabar fent de jutge sense jutjar i de fiscal



sense acusar, atès que dels expedients que emeti només es poden derivar recomanacions. Aquestes recomanacions, que van normalment adreçades al responsable de la queixa i també als responsables de la institució universitària, només poden servir per a alguna cosa si són el resultat d'un compromís en la recerca de la veritat. Penso que, atès que jo sóc membre de la comunitat universitària, les meves actuacions i recomanacions només poden tenir credibilitat si tenc una independència de criteri respecte a les institucions pròpies de la Universitat. Per poder mantenir-la és imprescindible que la Universitat em faciliti l'autonomia administrativa i econò-

@MONTSERRATCASAS  
 @MONTSERRATCASAS  
 @MONTSERRATCASAS

mica, i també que se'm deixi accés a la documentació necessària per poder realitzar les meves funcions.

**L'ARC:** *Heu parlat de l'elaboració d'un reglament que haurà d'aprovar la Junta de Govern de la Universitat. Quin serà l'esperit que circularà en l'interior d'aquest reglament i quins punts creieu crucials i imprescindibles?*

**M.C.:** El Reglament ha de detallar els possibles àmbits d'actuació, amb les funcions que s'han de desenvolupar. Les causes de cessament o de renúncia, sobretot en el cas de negligència en el compliment de les obligacions del càrrec. La manera com tramitar les queixes, observacions o suggeriments per part de qualsevol persona física o jurídica que involucri un interès legítim en la qüestió plantejada, garantint la confidencialitat del tema. L'obligació de tota la comunitat universitària de facilitar les informacions sol·licitades pel Síndic en l'exercici de les seves funcions. També cal que el reglament garanteixi que la Universitat proporcionarà el pressupost i l'estructura administrativa i de personal adient perquè el Síndic pugui exercir les seves funcions amb total independència i autonomia, sense estar subjecte a cap mandat imperatiu.

**L'ARC:** *Un dels objectius d'aquesta figura, heu puntualitzat, haurà de dirigir-se a aconseguir que cap universitari (potser val la pena subratllar-ho) pugui tenir la sensació de desamparament davant les situacions percebudes com a injustes. Creieu que en aquest moment existeix aquesta percepció?*

**M.C.:** Pot existir aquesta sensació, pensem que l'organització universitària és complexa. Pensem que, per desconeixement, el col·lectiu que més pateix és el dels estudiants. Crec que molts d'ells, quan arriben a la Universitat, es comencen a moure per primera vegada tots sols enmig d'un entramat burocràtic, amb uns plans d'estudis que són més complicats del que ells estaven acostumats en l'ensenyament secundari. Probablement, a molts no els és fàcil començar a moure's dins la nostra institució. Altrament, entre el personal docent i investigador, d'una banda, i el personal d'administració i serveis, de l'altra, sempre hi pot haver persones que en alguna actuació poden veure lesionats els seus drets. En qualsevol cas, crec que, de cada actuació particular, se'n poden treure suggeriments generals, per evitar que altres persones es trobin amb el mateix greuge, i per corregir aquelles actuacions que de vegades es fan de manera habitual i poden no ser del tot correctes.

**L'ARC:** *Conciliar de la millor manera possible drets individuals amb exigències col·lectives és una de les vostres propostes. Ens agradaria que especifiquéssiu el sentit que donau a la paraula conciliar.*

**M.C.:** Crec que la postura del Síndic ha de ser, sempre que es pugui, cercar solucions de concòrdia. Quan hi hagi transformacions dins la comunitat, la meva missió haurà de ser vetllar perquè aquestes puguin desenvolupar-se harmònicament respectant els drets i deures de tots i cada un dels membres de la comunitat universitària. Aquest és per a mi el sentit de la paraula conciliar.

**L'ARC:** *Ens agradaria que ens explicàssiu la més atractiva de les vostres propostes, aquella en la qual heu afirmat: «Caldrà que en l'elaboració de tots els informes utilitzi:*

*Més justícia que dret*

*Més autoritat que poder*

*Més humanisme que burocràcia».*

**M.C.:** **Més justícia que dret:**

Com que no sóc experta en dret, penso que qui exerceixi el càrrec ha de conèixer la norma i respondre segons aquesta, però cal anar a l'arrel dels problemes, mirant si les normes, a vegades ja antiquades, acaben no donant una resposta justa als membres de la comunitat universitària. Llavors cal cridar l'atenció dels organismes universitaris per intentar canviar-les.

**Més autoritat que poder:**

Conscient que cap informe del Síndic pot per si mateix anul·lar una resolució administrativa, crec que el càrrec ha d'estar investit d'una autoritat moral que permeti suggerir, a qui tingui el poder, que cal actuar sempre d'acord amb l'objectiu final de la Universitat, que és el de ser un centre de creació de coneixement, la transmissió del qual ha de permetre el desenvolupament científic i moral de les persones i, en definitiva, la formació de professionals de prestigi.

**Més humanisme que burocràcia:**

Buscant sempre la proximitat humana a les dificultats de les persones i procurant, sempre que sigui possible, solucions de concòrdia. Ajudant en la mesura de les seves possibilitats tots els estaments universitaris a moure's pel mig de la selva burocràtica en la qual hem convertit a vegades la nostra institució. Evidentment, en això també està inclòs facilitar la presentació d'una queixa, observació o suggeriment al Síndic de Greuges.

**L'ARC:** *Vivim un temps de crisi profunda, quant a l'autoritat. Hem constatat, recentment, l'arribada de la violència i l'agressió al si de les escoles i dels instituts. En ocasions els pares i mares i els germans més grans, o els alumnes mateixos, han agredit algun professor, altres vegades els han amenaçat. A França el ministre d'Educació, Claude Allègre, ha enviat la policia als centres d'ensenyament. En quin*

*sentit creieu que hauria de recuperar-se l'autoritat, entesa com a valor democràtic?*

**M.C.:** L'autoritat crec que s'ha de recuperar com a valor moral que emana del propi prestigi de les persones i del respecte que li deuen els altres. En una societat en la qual moltes vegades el més important és tenir diners i moltes vegades s'ensenyja ja als infants que l'important és aconseguir-los perquè així tindran poder per fer el que vulguin, és normal que l'autoritat ben entesa estigui en crisi. Jo reclamava en la meua resposta anterior, i també en el meu discurs al Claustre, autoritat moral per a la figura del Síndic de Greuges, ja que és l'única que té. Si en les meves actuacions no aconseguixo que la comunitat universitària em reconegui aquesta autoritat i només s'actua davant la por de la llei, sense cap mena de dubte hauré fracassat en el meu intent de posar en marxa la figura del Síndic. Espero que no sigui així.



**L'ARC:** *Què enteneu per solucions de concòrdia?*

**M.C.:** Totes aquelles que es puguin aconseguir mitjançant una mediació entre parts implicades i que, cadascuna d'aquestes parts, renunciï segurament a algunes de les seves pretensions, pugui assumir pensant que és la solució menys dolenta i eviti, per tant, que el problema pugui anar a instàncies superiors.

**L'ARC:** *Ens agradaria que ens posàssiu alguns exemples, a manera de casuística, que podrien presentar-se a la consideració del Síndic de Greuges i quines solucions podríeu aplicar-hi.*

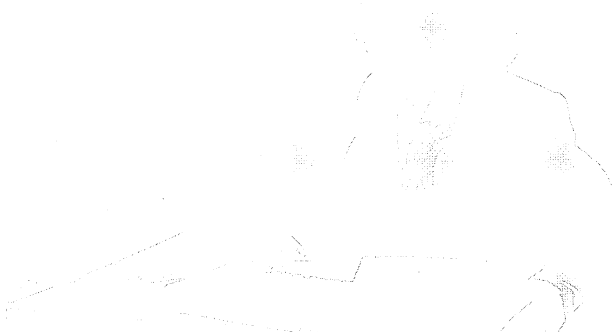
**M.C.:** Crec que la casuística serà molt variada. Estudiants que hagin presentat algun recurs relacionat amb les adaptacions de diferents plans d'estudis, convocatòries extraordinàries, etc. També personal docent i investigador i personal d'administració i serveis que pot pensar que els seus drets no estan ben reflectits en alguna de les remodelacions de plantilles de la Universitat, etc. Vull deixar ben clar que sempre que es pugui intentaré una solució de concòrdia entre les parts. Malgrat que a vegades no es pugui aconseguir o, fins i tot, que el demandant no tingui raó, segons el criteri del Síndic, en la recerca feta per al cas gairebé sempre trobarem llacunes i maneres de fer de l'administració i també per part dels administrats que no són del tot correctes. Esperem que els suggeriments que puguem fer en aquests aspectes serveixin per a alguna cosa.

**L'ARC:** *Per acabar, digau-nos què voldríeu haver aconseguit, després de tres, quatre anys...*

**M.C.:** Després de tres o quatre anys voldria haver aconseguit que la figura del Síndic estigués dotada d'una autoritat moral suficient, de manera que els membres de la comunitat universitària hi acudissin normalment quan s'haguessin exhaurit els procediments ordinaris.

Voldria també que els suggeriments de tipus general que hagués pogut fer haguessin contribuït a millorar la convivència universitària en general i a evitar aquelles maneres de procedir que poden no ser del tot correctes.

En definitiva, com ja he dit alguna vegada, voldria que la figura del Síndic contribuís a augmentar la cultura de la responsabilitat per part de les persones que exerceixen els càrrecs a la institució universitària i també que contribuís a augmentar la confiança dels membres de la comunitat universitària en aquest càrrec. Si aconseguisc això, crec que la figura del Síndic quedarà definitivament arrelada en la Institució i hauré assolit el meu objectiu. ♦



# REDINET

XARXA ESTATAL DE BASES DE DADES D'INFORMACIÓ EDUCATIVA

INVESTIGACIÓ  
INNOVACIÓ  
RECURSOS DIDÀCTICS  
REVISTES

Professionals de l'ensenyament o estudiants de qualsevol nivell



GOVERN DE LES ILLES BALEARS  
Conselleria d'Educació i Cultura



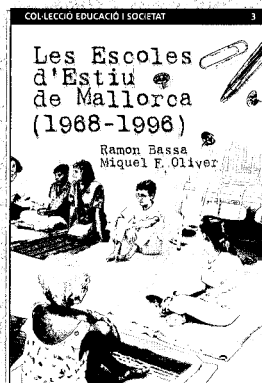
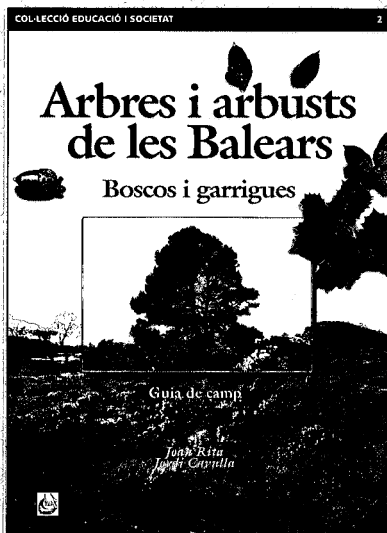
Universitat de les  
Illes Balears

<http://www.uib.es/ice/redinet>

## Col·lecció educació i societat

Núm. 2 - Sèrie didàctica  
**Arbres i arbusts  
de les Balears.**  
Joan Rita / Jordi Carulla

També en CD Rom

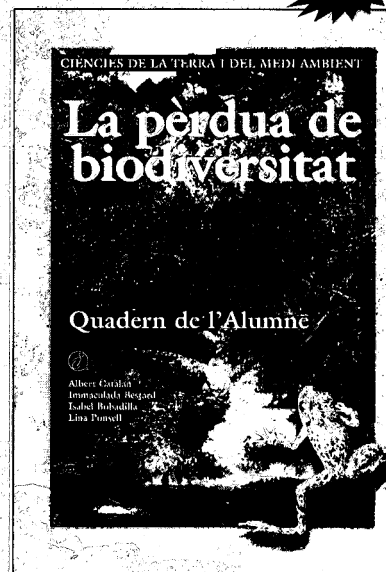


Núm. 3  
Sèrie general  
**Les Escoles  
d'Estiu  
a Mallorca  
(1968-1996).**  
Ramon Bassa  
Miquel F. Oliver

Núm. 5  
Sèrie didàctica  
**La pèrdua de  
biodiversitat**  
Albert Catalan  
Quadern de  
l'alumne i guia del  
professor



Núm. 4  
Sèrie general  
**Benvingut  
al món...  
lactància i  
salut  
del bebè.**  
Sergio Verd



La Guia del professor es pot obtenir gratuïtament a  
Internet: [www.ferransintes.com](http://www.ferransintes.com)



Ferran Sintes  
[www.ferransintes.com](http://www.ferransintes.com)



Antoni Quintana Torres  
Professor de l'IES Son Pacs

# La Geografia i la Història de les Illes Balears a l'ESO

## Un camí per a la rehabilitació professional i l'ensenyament en diàleg

### 1. Introducció

**R**ecentment els professors de ciències socials de les Illes Balears hem rebut als nostres departaments un document elaborat des de la Direcció General d'Innovació Educativa i Ordenació Curricular sobre el currículum de la nostra àrea. Encara que l'Administració ens han donat un termini per fer-hi aportacions, consider que el tema és prou important pel que fa al nostre desenvolupament professional i al concepte d'escola que defensam, i és per això que vull fer reflexions i aportacions en un marc de temps i espai més ampli del que ens proposava la Direcció General.

Des d'aquesta perspectiva he elaborat aquest paper en què aprofit la presentació d'aquest esborrany de currículum per repensar la tasca docent de l'escola pública, per estimular la formació dins la teoria crítica de l'aprenentatge i el model didàctic constructivista fins a arribar a fer una proposta de grans blocs de continguts atenent sempre l'epistemologia pròpia de les ciències socials –la geografia i la història– i la utilitat cívica de la nostra àrea.

### 2. El desprestigi de la professió docent

Els docents, i sobretot els docents de l'ensenyament públic, a vegades tenim la sensació que hem estat abandonats de la mà de Déu. La generalització del sistema educatiu fins als 16 anys i l'aplicació de la LOGSE ha portat molts de centres públics a viure situacions de tensió, a haver d'articular solucions d'emergència amb pocs mitjans i a veure com es conculcava el dret constitucional a l'ensenyament per part d'una minoria d'alumnes que rebutjava l'escola. Es tracta d'un desànim generalitzat entre els qui consideram l'educació com la millor eina per amortir desigualtats i entre els qui creiem que l'escola ha de fer aportacions transformadores a la societat; aquest és el seu paper en una societat democràtica.

El cansament, el desànim i, sobretot, la sensació que l'Administració educativa es desentenien dels problemes dels centres públics, ha conduït el professorat a presentar actituds de rebuig a la reforma educativa i adoptar models i esquemes de relació amb l'alumnat que tanmateix no serveixen per a aquests nous temps en l'educació.

Qualsevol moment és de canvi, però sembla que aquest darrer quinquenni del segle XX ho és més, o almenys ho és en l'educació. Així, doncs, el canvi implica adoptar postures arriscades perquè no sabem on ens conduiran. És aleshores quan els éssers humans, davant la incertesa, enyoren el passat i s'esforcen per continuar fent les coses com es feien abans, sense adaptar-les als nous temps, sense encarar els reptes del futur. Això, adaptat al món de l'ensenyament, ha fet que el professorat, majoritàriament, fes servir tècniques i mètodes que no s'adiuen amb un alumnat que vol més diàleg o senzillament no vol l'escola.

Hem de forçar un al·lot de 13, 14 o 15 anys a anar a l'escola si no vol? La resposta, des del meu punt de vista, és «depèn de l'escola de què parlem». Segurament no el podem forçar a un ensenyament excessivament acadèmic, però algun tipus d'ensenyament cívic hem de preveure per a un al·lot d'aquesta edat. I dic ensenyament cívic, i no ensenyament preprofessional o un ensenyament que li garanteixi un mínim d'habilitats manuals. Hem de tenir esment, a més, de les seves habilitats intel·lectuals, de la seva

Balears

capacitat lectora, de l'habilitat per redactar, per operar, per conèixer el seu medi social i natural ans que sigui d'una forma simplificada i generalitzada, i atenció perquè parl del seu medi, del seu espai de relacions socials i del temps que ens ha tocat viure.

Emperò m'agradaria estendrem més en la idea segons la qual no hi ha un diàleg entre el professional de l'ensenyament i la seva tasca. Crec que hem arraconat la tradició de diàleg entre professor i docència, quan la LOGSE es proposava just el contrari. Segurament aquí, en aquesta absència d'interrogació i discurs, és on rau el problema del descrèdit de l'ensenyament que veig més agreujat dins l'ensenyament públic.

Probablement aquesta deformació professional no explica per si sola la crisi del professorat per encarar la seva tasca. La responsabilitat no és sols en l'actitud del professor i l'alumne dins l'aula, una situació d'incomprensió mútua molt polaritzada, sinó en les eines que es fan servir. Quina és l'eina primordial del professor? Quina ha estat l'eina de tota la vida? Si el llibre de text és el document sobre el qual s'ha de treballar, hem de convenir que pocs són avui els llibres que s'adapten a noves situacions educatives.

Així i tot, formalment ho han fet. Les grans editorials ens han fet arribar els seus models curriculars, les seves programacions, els seus projectes editorials, alguns d'aquests –s'ha de dir– amb presentacions molt vistoses a color, il·lustrades, amb fotografies, gràfics, mapes... Això no lleva que la majoria de llibres són un catecisme que recull multitud de coneixements, però que no ens deixa la possibilitat de descobrir de forma raonada el coneixement.

Aquests llibres tan carregats van bé al professor que fa servir el coneixement, el seu coneixement, i

el del llibre de text com a armes davant un alumne que rebutja tant de saber. A més, encara ara el saber prestigiat en les ciències socials és el saber memorístic i emmagatzemador, o bé es diu que per interpretar cal, primer, memoritzar la informació.

Així, doncs, davant el desconcert que provoca en els docents la generalització de l'ensenyament, les grans editorials ens proveeixen amb materials que reforcen postures molt tradicionals.

A les Illes Balears el desconcert dels docents encara és més gran. Una societat terciaritzada, desestructurada, especulativa, abocada a treballar molt a l'estiu i poc a l'hivern, amb una àmplia, immediata i temptadora oferta de subfeina per a gent de 16 anys, ha perdut el referent sobre el que significa l'accés a la cultura per a la millora de la vida personal i socioprofessional. Els al·lots s'estimen més anar a fer feina als 16 anys –o abans i tot, de forma il·legal– i guanyar per comprar i consumir, que seguir un aprenentatge al qual no veuen gaire sentit. És inútil fer-los reflexionar sobre el futur; la joventut té la virtut i el vici de creure's capaç de menjar-s'ho tot sense que això no els pugui mai esgotar.

En aquestes condicions qualsevol docent que pretengui continuar aplicant el currículum que li serví mentre els alumnes li arribaven seleccionats per l'EGB està abocat al fracàs i, consegüentment, a la desesperació. És un error voler aplicar una metodologia discursiva i segurament ho és també aplicar innovacions metodològiques aïllades, pràctiques de laboratori que exigeixen un esforç per part del docent que sovint no és recompensat. I és que hem de demanar a les ciències socials, com a tantes altres àrees de coneixement de la secundària obligatòria, un sentit

d'utilitat i la utilitat, en el currículum de les ciències socials, la donarà la capacitat per imbricar-se en el coneixement del territori i la seva humanització. La utilitat de les ciències socials consisteix que el coneixement els serveixi per a la vida, per créixer i desenvolupar-se com a ciutadans de les Illes Balears.

Per què fins ara no s'han fet intents per pensar les ciències socials des d'experiències que donin protagonisme a la gent i el territori de les Illes Balears? La resposta és senzilla. El nou ordenament educatiu es va començar a aplicar quan encara no teníem les competències educatives i en un moment de canvi de color polític en el Govern central, la qual cosa no afavorí gens ni mica la situació dels docents sinó que augmentà el desconcert en veure que ni el Govern es creia la reforma educativa en dur al debat polític els currículums de les humanitats.

Des de fa uns mesos la situació ha canviat: tenim transferides les competències en educació i sembla que el Govern vol impulsar el manament d'ordenar curricularment el 45% de l'àrea de les ciències socials i incorporar-hi coneixements de les Illes Balears. Ara bé, imagin que tothom té clar que l'èxit d'aquest currículum no és en el consens que pugui invocar, ni en la seva publicació en el butlletí oficial, sinó com s'aconsegueix el compromís dels docents per aplicar-lo i com es forma el professorat per aplicar-lo.

Sembla arribat el moment, doncs, que els docents preocupats, reflexius i atents a la nostra cultura professional ens armem intel·lectualment per tal de saber sortir de les situacions complexes que vivim a diari, que estimulem la comunicació i que construïm ponts cap a la realitat social. Aleshores sentirem la necessitat de dissenyar, desenvolupar

par, avaluar i tornar a formular estratègies i programes d'interacció educativa.

### 3. Teories sobre l'aprenentatge

La didàctica de les ciències socials té darrere una extensa tradició. Des del segle passat pensadors i pedagogs han treballat sobre com ensenyar.

La tradició positivista en la didàctica de les ciències socials vol transmetre un saber vàlid, fiable i aplicable. Hi ha el convenciment que un bon procés d'ensenyament donarà com a resultat un bon producte. Es treballen models, es classifiquen i tipifiquen societats, es formulen lleis en expressió matemàtica... El professor és qui sap i jutja els resultats d'acord amb uns objectius molt clars. Se suposa que l'alumne no presenta diversitat, ni es recorre a la realitat per observar-la, sinó que es comprova la veracitat d'un concepte.

El positivisme va ser criticat per l'humanisme en considerar que formant la gent en l'aixopluc d'aquesta teoria no se solucionaven els problemes de fam, misèria i desenvolupament. L'humanisme acudia al medi per treure'n referències i vivències. Aquesta teoria creu que l'aprenentatge té lloc en diferents moments de la maduració de l'infant i que es tracta de fer les propostes adequades per a cada edat. Per això es proposen treballs i activitats que puguin interessar i motivar l'alumnat per tal que ell expressi el seu pensament, accepti el dubte i des del conflicte incorpori el nou coneixement. Es tracta d'un mètode molt actiu.

La tercera teoria rellevant és la que m'ocuparà més espai en altres apartats, però convé ja dir que el constructivisme considera que la tasca de l'ensenyament és preparar l'alumne per a un fun-

cionament autòcton. Per tal que l'alumne aprengui és important produir, fer funcionar i evolucionar el coneixement talment com passarà en el futur. L'ensenyant no ha de donar solució als problemes, sinó que l'alumne ha d'acceptar la responsabilitat d'intentar resoldre els problemes dels quals ignora la solució. Òbviament, si el mestre prepara l'alumne perquè cerqui la resposta ha d'estar disposat a acceptar que la resposta no sigui la correcta.

En el camp de l'educació s'ha de ser un tant utòpic o almenys aquest és el missatge que recollim de les teories encetades en el segle de la II-lustració. Si aleshores el repte que es començà a plantejar era l'educació com un dret universal, avui, un cop assolit el dret en el nostre entorn occidental i europeu, el repte és aconseguir una formació alliberadora i crítica del futur ciutadà a través de l'educació obligatòria en la qual el currículum social té un paper primordial.

Si es tracta de transformar la societat, s'ha de partir de la realitat i no d'un món teòric que només ha existit en el nostre imaginari. Per això, incorporar la realitat de les Illes Balears és una condició indispensable.

### 4. El model didàctic

El model didàctic que es proposa parteix, com no podia ser d'una altra manera en un científic social, de la pròpia epistemologia de la història. Ensenyar història és, sens dubte, un acte historiogràfic del qual cap docent escapa. En aquest sentit aquí seguirem Pierre Vilar (1992, 121-145) quan formulà que pensar històricament és pensar dialècticament la realitat, és refer la genealogia dels problemes del present. Aquesta postura potser ens duria a analitzar tan sols el passat més immediat i ja conei-

xem la crítica que ha merescut aquest currículum (el publicat al BOE 25.3.1992) per ser massa presentista. Segons el problema, la durada històrica a analitzar. Tampoc no es tracta de fer del passat una teleologia de la perfecció, una temptació en la qual podem caure els historiadors de les Illes Balears seguint la tradició dels nostres romàntics. En el passat hi ha la discontinuïtat, la complexitat i la contradicció i cal incorporar tot això al discurs, al discurs crític de l'ensenyant (CUESTA 1999, 83-85).

Amb aquest bagatge no considerarem les ciències socials només com a disciplines escolars, sinó com a reflexions sobre els problemes socials del món actual i ja s'ha dit que aquesta actualitat no s'ancora només en els segles XIX o XX, sinó que, en moltes ocasions, s'endinsa cercant precedents i causes molt allunyats del nostre present. En aquest context és de gran valor saber veure com els avantpassats resolgueren problemes relatius a la subsistència, l'organització del poder, la cohesió, les expectatives...

No s'ha de perdre de vista que estam formant demòcrates i ciutadans i que ambdós conceptes –democràcia i civisme– exigeixen canvis de consciència en la gent. No podem pretendre que els nostres al·lots siguin simples consumidors del que nosaltres els presentam, sinó que en un moment o l'altre han de passar a actuar com a exercitadors i actors joiosos del seu esforç, de les seves capacitats. És donar-los un protagonisme essencial en la seva pròpia formació.

Per això el model didàctic ha de plantejar-se uns objectius que siguin, a més, una alternativa de cara al futur. Els objectius són tan clars com els que segueixen (BENEJAM 1997a, 47-48):

1. Llibertat com a autoconeixement, anàlisi crítica i dret a fruit de la independència privada compatible amb els altres. Igualtat com a acceptació de l'altre i la pluralitat.
2. Participació per arribar al consens en la decisió i la cooperació en l'acció.
3. Identificar-se amb la comunitat i valorar-ne els trets.
4. Conservar i valorar l'herència. L'austeritat com a valor per a la convivència.

### 5. La transposició didàctica. El constructivisme

La transposició didàctica consisteix en el pas del coneixement social científic al saber que s'ensenya. De saber savi al saber ensenyat, i és aquesta transformació allò que l'ensenyant ha de saber elaborar per anar a l'aula. Probablement, les dificultats per dur endavant aquesta tasca és el que més ens desanima. No hem rebut formació, la feina ens ha vingut de cop i els processos d'ensenyament-aprenentatge són ara del tot diferents als que estàvem avesats. Hom necessita temps per reflexionar, madurar i carregar-se d'arguments perquè no és el mateix el saber científic que l'ensenyat i la transposició no vol dir simplificar o generalitzar, perquè el saber ensenyat ha de ser legítim, conforme al saber savi (BENEJAM 1997c, 75). En fer la transformació, no es deixa res a la invenció de l'alumne sinó que és a través de la dialèctica i el debat que s'apropa la lògica de la ciència a la lògica de l'alumne.

La didàctica el que fa és fragmentar els conceptes per anar reconstruint-los al llarg de l'escolaritat. Aquesta reconstrucció s'ha de fer amb cura, procurant que l'alumne doni significat personal i epistemològic a la reconstrucció. Sembla que aquest procés de

fragmentació i construcció és viable sempre que apliquem criteris de la teoria constructivista de l'aprenentatge. El constructivisme considera que el món és una construcció de la ment humana, una interacció entre la realitat i el subjecte per construir el coneixement, una construcció que, evidentment, sempre és subjectiva en la realitat passa a ser relativa (CUBERO PÉREZ; RODRIGO LÓPEZ 1998, 27).

La construcció del coneixement, emperò, no és només un producte personal. És també un producte social i per això ha d'interessar el professor, per ordenar aquest constructe social que s'adequa a la lògica de la ciència. El professor és conductor i guia. Tanmateix, el pensament humà és molt divers i això és així perquè cada persona actua sobre la nova informació d'acord amb allò que ja sap i ignora allò que li és estrany (BENEJAM 1997a, 57).

És així, doncs, que l'alumne estableix relacions, interpretacions i construeix activament els significats. Si l'al·lot és qui construeix el seu saber, ell és el responsable últim del seu aprenentatge que, a més de significatiu, ha de ser funcional. Per tal que els al·lots puguin donar significat al seu aprenentatge, són del tot necessaris els conceptes previs que arriben a tenir tanta potencialitat que s'han de repetir i s'hi ha d'insistir una i altra vegada. Com que el coneixement no és un constructe individual sinó social aquest coneixement es construeix de forma compartida, es construeix i reconstrueix socialment dins l'aula. En aquest cas el professor exerceix de guia des d'una posició privilegiada i d'alta responsabilitat (GARCÍA MERCHAN 1998, 50-51).

És així com cadascú construeix el coneixement des dels coneixements

previs i des del context sociocultural. Així i tot el constructivisme no és una recepta per resoldre problemes d'aprenentatge, sinó que suposa una reflexió teòrica per part del professor per arribar a fer viable l'aprenentatge.

Com que el constructivisme forma part d'un procés d'investigació que professor i alumne comparteixen, no hi valen receptes. S'han de plantejar conflictes entre allò que diem els coneixements previs i les propostes que presentem els professors. El mètode té el seu risc perquè a partir de la interpretació de textos, de les opinions dels alumnes, hem d'estar disposats a assumir que no sempre s'imposarà la força del millor argument. Hi ha una manera, emperò, de sortir d'aquest cul de sac, i és treballar en un clima i una actitud mental que faci de l'aprenentatge un diàleg entre iguals.

Per poder treballar dins l'aula seguint el camí que aquí s'ha assenyalat no cal només tenir una determinada concepció sobre l'aprenentatge, sinó també sobre les ciències socials. Sobre la concepció de l'àrea ja m'estendré més endavant, però ara m'interessa destacar que, com Pierre Vilar, consider la història com una forma de pensar dialècticament la realitat; això és, el present. Així, doncs, és sobre aquestes dues concepcions –la de l'aprenentatge i la de la geografia i la història– que cadascú forma el seu model didàctic. D'aquí la selecció dels continguts, les estratègies de l'ensenyament, la formació del professorat, les estratègies d'aprenentatge, l'avaluació i la gestió social de l'aula (QUINQUER 1997, 102).

Pel que fa a l'avaluació convé dir que, atès que no és gens fàcil diagnosticar de manera fiable les causes dels errors ni seguir dia a dia els alumnes per veure que la feina del professor consisteix a





impartir diverses matèries a diferents nivells a un centenar d'alumnes, sembla obvi que la millor avaluació és l'autovaluació. Es tracta d'una tècnica per aprendre i practicar, una avaluació formadora que vol que sigui l'alumnat qui progressi en la responsabilitat d'avaluar-se.

### **6. Un currículum diacrònic, presentista i futurista**

Qui consideri que el currículum no ha d'encetar discussions de caràcter ètic o polític segurament no compartirà moltes de les afirmacions que aquí es fan. En això som seguidor dels primers pedagogs il·lustrats: proposar-se reptes utòpics. És precisament el coneixement crític allò que conté una gran càrrega alliberadora i que ha fet possible que la humanitat pensi i imagini un futur millor.

Sense aquesta orientació de futur, sense aquest tòpic de formar els ciutadans de demà, l'educació segurament no té cap sentit. Els qui no admetem que el futur sigui només de les elits ens preocupam per tirar endavant una gran ofensiva cultural de caràcter transformador. Transformar què? És un projecte que ha de tenir en compte les funcions i limitacions de l'acció educativa, però precisament comptant amb la seva potencialitat osmòtica som partidari de discutir dins l'aula i treballar aspectes ètics i polítics del nostre passat i la nostra contemporaneïtat.

Ara bé, com que el temps és irreversible no el podem tornar a viure i d'aquí la importància de la memòria. Tanmateix, la memòria no és només record, la memòria és reactualització i amb això vull dir que la memòria, la personal i la col·lectiva, té a veure amb el futur. La confiança en el demà, en un demà millor, es basa en les evidències que ens proporciona

la memòria. La desconfiança cap al futur no és més que la pèrdua dels valors i els referents ètics, molts dels quals es troben dipositats en les memòries individuals i col·lectives. La reactualització d'aquests referents és el que dóna un sentit dinamitzador a la memòria de cara al futur.

El que dic xoca amb la concepció que la història és poc útil. És així si la història no es relaciona mai amb el present, si és una història únicament de llibre de text, una història sense cap relació amb el futur. És deslligada del futur que no té cap utilitat, i per això la història que s'ensenya ha de ser presentista (PAGÉS; SANTISTEBAN 1999, 191) sense que això vulgui dir una història dels segles XIX i XX. Presentista vol dir, seguint altre cop Vilar, pensar la història segons els problemes del present i, si l'anàlisi del problema requereix endinsar-se en la cronologia, ho feim fins allà on sigui necessari per entendre la genealogia del problema.

Concretem. Què és el que s'ha d'aprendre avui per preparar el futur? L'informe Délors (1998) assenyala quatre pautes: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a viure plegats. L'únic camí possible per al futur és la convivència, però no una convivència culturalment fragmentada o mutilada. L'ensenyament ha de ser un procés per aprendre la democràcia i participar en la construcció d'un nou ordre que apaivagui les tensions mundial-local, individual-universal i continuïtat cultural-obertura a altres cultures (DOMÍNGUEZ 1999, 163). D'aquesta manera, es fa necessari mostrar el present com un problema i fer-ho no significa mostrar la geografia i la història com una complicació, sinó mostrar el present com a necessitats i desigs dels individus. És una manera d'educar en valors.

Com podem veure, la funció transformadora que atribuïm aquí a les ciències socials necessita, per ser realment efectiva, sòlides bases culturals i trobam aquesta base cultural en la nostra tradició cultural, una tradició entesa com a reactualització.

Així, doncs, les ciències socials no s'aboquen només a aprendre el passat, sinó també a aprendre el futur com un ensenyament en què l'alumne reflexiona sobre els futurs possibles, probables o desitjables. Es basa en la formació d'un pensament criticocreatiu, en una educació per a la responsabilitat i per a la intervenció social. La clau d'aquest ensenyament és transmetre una imatge positiva del futur, com una part de la nostra temporalitat que està per construir, que es materialitzarà a partir de la nostra acció (PAGÉS; SANTISTEBAN 1999, 206).

### **7. La selecció dels continguts. Els conceptes clau**

La selecció de continguts és un risc i un compromís que obliga a prendre partit en funció d'opcions i conviccions ideològiques. L'elecció de vegades és intencionada i d'altres explícita, latent o difusa.

Si optam per seleccionar conceptes clau, vol dir que ens hem decantat per una visió interpretativa i crítica de les ciències socials. No és una aportació neutra, ja que el coneixement és un producte històric que adquireix valor segons com el justicam.

Ho justicam dient que volem fer un currículum propi, en benefici de què? Doncs en benefici d'aquesta interpretació diacrònica de la història, una interpretació ja antiga a la qual hem afegit una dimensió de construcció de futur. És evident que volem un futur en llibertat com autorealització, igualtat, justícia i participació democràtica. Però, per fer més rea-

litzable aquesta interpretació crítica, l'hem d'aplicar a una realitat concreta i evitar així generalitzacions i divagacions. El nostre marc d'incidència més clar és, sens dubte, l'entorn on ens movem i, si hem d'educar individus que puguin incidir en el seu futur, és evident que el futur de l'alumnat es troba, majoritàriament, a les Illes Balears. Això no vol dir que no vulguem entendre la interpretació críticsconstructiva a tot el Planeta. És clar que ho volem, però és des del nostre territori que podem exercir responsablement la nostra acció.

S'ha de menester seguretat intel·lectual i habilitat conductual per dissenyar un currículum, puix s'han de prendre decisions de caràcter temàtic i de concreció de les unitats didàctiques. En el cas de les ciències socials se'ns presenten dos problemes. El primer és la manca de tradició i preparació per actuar com a dissenyadors del currículum, i el segon és que no tenim un aparell conceptual estable, ja que contínuament repensem què ensenyar. Això ho veiem com un problema, perquè no hi ha tradició discursiva i reflexiva al voltant del currículum.

Deia abans que tota selecció comporta un risc en la tria. És evident que cap selecció serà universal, però el que ha de ser és coherent amb els principis en els quals es basa i amb la seva capacitat d'aplicació. No hi ha dubte que tota selecció implica una interpretació de la societat i els seus problemes, i suposa unes preferències ideològiques (BENEJAM 1997c, 77).

Així, doncs, què és un concepte clau? Doncs és un concepte organitzador amb gran capacitat explicativa i aglutinadora i que és especialment útil a les ciències socials (COMAS 1999, 40).

Els conceptes que aquí es proposen procedeixen de les aporta-

cions de Benejam (1999) i el grup Bitàcora (1993), i per a les Illes Balears els que hi ha a continuació em semblen els més adients:

#### a) Identitat-alteritat

Es tracta de presentar conceptes que defineixen la nostra singularitat. Per exemple, el talaiòtic, la islamització, el gòtic mediterrani, la ciutat medieval, el regeneracionisme polític, els esforços per preservar la nostra identitat cultural i lingüística.

#### b) Continuitat-canvi

Aquest concepte ha de servir per a llargs recorreguts diacrònics. La implantació del sistema senyorial, l'absolutisme, el liberalisme, l'evolució demogràfica...

#### c) Igualtat-desigualtat

És el concepte que ens servirà per analitzar relacions socials, per exemple, al voltant del treball agrícola i el règim de tinença de la terra, com s'organitza la producció de béns i, fins i tot, com els individus s'han organitzat institucionalment per garantir la supervivència del grup.

#### d) Consens-conflicte

Com s'han resolt els problemes i les diferències que ha generat l'esdevenir històric? Ho podem veure a través d'exemples com la Germania, la Guerra Civil, el caciquisme i, fins i tot, la trama institucional del segle XVIII.

#### e) Interacció-interdependència

Ser una illa no és ara, ni ha estat mai, viure d'esquena al món. De fet, hem rebut influències exteriors des dels púnics, passant per la romanització, l'extensió del capitalisme de mercat, les onades turístiques i la incorporació a la Unió Europea.

#### f) L'organització del poder polític

Aquest concepte ha de servir per viure en democràcia i per això es fa necessària l'anàlisi de la trama institucional actual: l'ajuntament, el consell, el Govern de les Illes Balears, l'Estat de les autonomies i la Unió Europea.

### 8. Què és primer el currículum o la formació?

La civilització occidental, basada políticament en un sistema de representació parlamentària, ha fet de la democràcia i el respecte als Drets Humans la seva senyera. Les societats són bones si compleixen tres requisits: llibertat de mercat, eleccions democràtiques i respecte als Drets Humans. No hi ha dubte que aquesta és la contribució positiva que Occident ha fet al món.

Aquesta visió ha contagiats els discursos historiogràfics que s'apliquen a l'ensenyament fins al punt d'incidir en les transformacions polítiques de França i les econòmiques del Regne Unit. Sens dubte, es tracta de grans contribucions que incideixen directament en el nostre model actual, però segurament unes ciències socials que incorporen les Illes Balears al seu currículum n'haurien de treballar, a més de temes relacionats amb llibertat de mercat i democràcia, d'altres que conformen els paradigmes de les Illes Balears. Per exemple, la relació dialèctica que de sempre hem establert amb una terra de recursos escassos, la comunicació/incomunicació dins la Mediterrània, l'evolució institucional des del segle XIII ençà com un exemple claríssim de domini social i polític d'un regne sobre un altre, els processos de transformació agrària, modernització i abandonament, els fenòmens migratoris...

És aquesta visió la que farà del nostre currículum una eina amb capacitat transformadora, com explicava abans. Som conscient que aquest canvi únicament tindrà èxit si hi ha preocupació per formar el professorat perquè, com és natural, els docents continuen aferrats a uns models tradicionals. Per què és tan mal de fer el canvi? Són els professors de ciències socials uns incompetents? No els agrada la feina que fan? No. El que passa és que el coneixement és usat com una arma per sotmetre els estudiants; es practica un ensenyament a la defensiva que garanteix l'ordre i l'èxit en el nivell mínim d'execució, o almenys això és el que pretenem. Ara bé, per aprendre d'una forma crítica, raonada, ens calen altres estratègies. Es fa necessari que nosaltres també aprenguem, també hem de reconstruir el nostre coneixement en la mesura que intervenim en els processos d'ensenyament-aprenentatge. El constructivisme és un model didàctic per a alumnes i professors

Reclamant aquest canvi en els processos d'ensenyament-aprenentatge estic reclamant també un camí en la concepció curricular de la nostra àrea. Es tracta, com ja he explicat al punt 6, d'un plantejament evolutiu enfront d'una formulació tancada, terminal única. És un plantejament en el qual allò important és el producte final, allò dinàmic i no allò estàtic. Qui es desenvolupi professionalment podrà desenvolupar un ensenyament en què els alumnes progressin.

Com es produirà el canvi educatiu? Canviant programes? Formant el professorat? Segurament es fa necessària l'acció conjunta dels dos factors, perquè l'experiència ens diu que el canvi curricular pot quedar exclusivament en el camp de la burocràcia, dels papers, de les programacions i

que, per al canvi educatiu, cal orientació crítica (ROZADA 1999, 63), l'orientació que ha de dirigir i estimular la formació del professorat.

Em sembla del tot primordial atendre primer el professorat i la seva formació i desconfii que els canvis d'uns programes per altres tinguin potencialitat de canvi. És el professorat, l'element humà, el que ha de dinamitzar la transformació. Com en tants d'altres moments de la nostra evolució cultural, els aprenents creixen de la mà d'un expert. Aquest expert, que en el nostre cas és el professor, construeix ponts des dels nivells simples dels al·lots cap a d'altres de més complexos, manipula la tasca de forma dinàmica i a poc a poc deixa que l'alumne controlï ell sol l'execució de la feina. És una forma de fer que possibilita que l'al·lot s'apropii del coneixement (CUBERO; RODRIGO 1998, 37).

M'he referit, en diverses ocasions, al canvi i la transformació. Entenc això com a necessari, sobretot des que l'ensenyament s'ha universalitzat i arriba a tothom fins als setze anys. Les necessitats didàctiques d'ara són diferents a les que teníem fa deu anys. L'extensió de l'obligatorietat fins als setze anys ha produït grans canvis dins l'escola, però nosaltres —historiadors— sabem que cada temps ha estat viscut com un temps de canvis i continuïtats per part dels homes i per això la nostra tasca és obrir un temps de reflexió i cercar la millor manera d'ensenyar les ciències socials.

El currículum fa la reflexió teòrica, però tots sabem que objectius oficials i pràctica són, molt sovint, dos mons diferents. Hi ha un abisme entre disseny de currículum i desenvolupament dels currículums. Qui el desenvolupa —i aquí és quan es perd tota possibilitat de reflexió— solen ser els

llibres de text i, malauradament, els més usats són els més tradicionals perquè, segons diuen les mateixes editorials, els llibres més innovadors no tenen mercat. Així, doncs, el professorat està ancorat en el passat i hem de deduir que el currículum va per davant d'allò que la majoria del professorat sap, vol i pot fer (ES-TEPA; DOMÍNGUEZ 1999, 90).

Què és primer, el currículum o la formació? Si el currículum segueix la didàctica de l'àrea i hi reflexiona constantment i la pedagogia en general ha de ser un currículum estimulador de la formació del professorat, el professorat a través de la seva funció ha de reflexionar sobre la seva àrea. En definitiva, el currículum hauria de ser el camí que ens porta cap a l'estudi, la reflexió i l'acció, cap a la formació que cadascú dissenyarà atenent les seves mancances i prioritats.

## 9. Les Illes Balears

A continuació present, d'acord amb tot el que s'ha exposat fins ara, una proposta de grans blocs de continguts. Obvii, perquè consider que no és aquesta la prioritat, qualsevol referència als continguts procedimentals i actitudinals. Pel que fa als procediments, allò més mecànic de la nostra tasca, no crec que hi hagi gaire més reflexió que la que ens portaria a ser especialment meticolosos en l'esglaonament al llarg de l'etapa. Pel que fa als continguts actitudinals, em semblaria reiteratiu tornar-los a exposar ara quan al llarg de tot el document he fet referències als valors i a la teoria crítica de l'aprenentatge.

Consider, en canvi, que alguna cosa concreta s'ha de dir sobre la presència de les ciències socials, la geografia i la història de les Illes Balears, en el nostre currículum. Això és el que al meu parer queda una mica a l'aire en la pro-

posta de currículum de la Conselleria d'Educació i, en canvi, és aquí on les aportacions havien de ser més novedores i estimulants. Seria del tot absurd per la meua part haver desenvolupat una exposició teòrica sobre l'ensenyament-aprenentatge i no ser capaç ara de formular amb continguts propis tot el que he dit. La presentació que faig vol ser globalitzadora, per a tota l'etapa i donant gran pes a la geografia, la història i la història de l'art, per una raó molt senzilla: la formació universitària dels professors de ciències socials a l'etapa secundària és en una d'aquestes disciplines. Incorporar continguts referits a l'antropologia, la sociologia o l'economia em sembla, ara per ara, voler contribuir a la confusió curricular del docent. Precisament, apel·lant a la claredat, els blocs que present es refereixen separadament a la història, la geografia i la història de l'art.

L'ordre en el qual són presentats no indiquen cap seqüenciació ni cap jerarquia, simplement pretenen pensar l'àrea des de les Illes Balears, afrontar el coneixement des d'una perspectiva balearista. Que siguin les Illes Balears les que ens permetin aproximar-nos al món, un món que tanmateix es presenta reduït a l'àmbit més probable d'acció de l'alumnat. Precisament la meua preocupació professional des fa anys és com dotar de sentit pràctic, útil, intervencionista, futurista la nostra àrea. Ja no som només nosaltres mateixos els preocupats per l'educació, és la societat la que ens reclama atenció i propostes per *humanitzar* l'alumnat, entenent aquí *humanitzar* com l'entén la tradició humanista occidental, avui en diríem sociabilitat.

1. Les singularitats de les Illes Balears
  - Els talaiòtics
  - Mayurqa, Menurqa i Yabissa*

- El gòtic
- El Regne de Mallorca entès com a ciutat-estat
- El conflicte. La revolta de Menorca. La Germania
- El corsarisme
- Britànics i francesos a Menorca
- El regeneracionisme polític: pensament nacionalista i ecologista
- Els desequilibris lingüístics

2. La interacció i la interdependència en el marc mediterrani, espanyol i europeu.

- Els púnics
- Els romans
- Catalanització i occidentalització: el nostre feudalisme
- L'autoritarisme
- L'absolutisme
- La Il·lustració
- El liberalisme. Política i economia
- La globalització

3. El segle XX

#### 1890-1936

- El mercat europeu. Agricultura i indústria d'exportació
- Les migracions
- L'urbanisme
- Cultura i política

#### 1936-2000

- La Guerra Civil
- El franquisme
- El desenvolupament econòmic dels seixanta
- La Transició i l'autonomia
- La demografia

4. El medi físic i el medi ambient

5. Els sectors de l'activitat econòmica

- Agricultura i indústria d'ençà de l'entrada a la Unió Europea (1986)
- El turisme. Des dels viatgers del segle XIX al turisme d'hivern

6. Urbanisme i ordenació del territori
  - Les capitals
  - Les comunicacions. El trànsit
  - La urbanització del món rural

7. Manifestacions artístiques des dels segles XVI a XIX. L'adopció balear dels estils occidentals

8. L'art del segle XX. Museus, galeries i monuments

Així, doncs, podem començar per analitzar els blocs un per un. Què tenen de singular les Illes Balears? Què tenim que no es pugui trobar a altres llocs del món? Precisament, la síntesi d'això tan particular i d'altres aspectes més universals que formen el segon bloc és el que conforma la nostra contemporaneïtat.

En el primer bloc –i també en el segon– es poden apreciar grans distàncies cronològiques entre els conceptes. N'hi ha que es refereixen a moments històrics allunyats del nostre present, però que han deixat empremta en el paisatge (talaiots, gòtic, corsaris...), i a aquells altres coneixements que poden enllaçar-se fàcilment amb la nostra contemporaneïtat. En aquest sentit, s'ha de vincular la preocupació per la política del segle XX, per l'aprofundiment democràtic, amb la major conscienciació dels balears pel que fa a la situació de desequilibri lingüístic que vivim. En aquest sentit segurament les aportacions més singulars que les Illes Balears han fet al pensament polític ha estat la vinculació del regeneracionisme al nacionalisme i més recentment a l'ecologisme.

El segon bloc vol organitzar els coneixements al voltant de la tensió local-universal i això em sembla molt important si de veritat el que volem és un currículum de les Illes Balears que serveixi per

entendre el món. En aquest sentit es proposa treballar com arriben i s'incorporen a les Illes Balears sistemes d'organització social gestats i desenvolupats dins un altre marc referencial. Què cerquen els púnics? Com organitzaren el territori els romans? Com es fa la incorporació al món feudal? Com ens tracta la monarquia autoritària? I l'absoluta? Quina llum ens aporta la Il·lustració? Quina llibertat ens permet el liberalisme? Quin és el nostre paper en la globalització?

Amb el tercer bloc arribam al segle XX, que mereix, des del meu punt de vista, un tractament ampli i intens en dos seguits cronològics: 1890-1936 i 1936-2000. No hi ha dubte que el 1936 marca una fita que ens permet una divisió claríssima. El període comença el 1890 (sufragi masculí, proteccionisme, fil·loxera, emigració, ferrocarrils...) pel que significa de crisi i formació d'un model agrari d'exportació. El segon subperíode vol ser un recorregut des de la misèria a l'opulència i per això és important respectar el marc cronològic. Malgrat que han estat molts els canvis d'aquesta seixantena d'anys, se n'han de ressaltar també les continuïtats, sobretot les continuïtats mentals arrelades en la dictadura.

Els següents tres blocs són específicament geogràfics i estan orientats cap a les grans preocupacions del nostre temps: el medi ambient, l'ordenació del territori, la demografia, el turisme i la residuïtat de l'agricultura i la indústria. El bloc 5 ha de mostrar, com ja s'ha fet abans, la tensió local-universal en el sentit de la dependència exterior de la nostra activitat econòmica fins al punt de fer difícil la supervivència del nostre sector primari.

Per últim es dediquen dos blocs a la història de l'art. El bloc 7

seria una aportació al coneixement i estima del patrimoni monumental de les Illes Balears per veure com incorpora els estils occidentals. Restava un bloc per al segle XX, sobretot per a la plàstica del segle XX a través dels fons museístics que hi comença a haver, sobretot, a Palma. No deixa de ser significativa l'escassa infraestructura artística que les Illes Balears proporcionen als seus habitants i visitants. ◆

## 10. Bibliografia

ALANÍS. (1999). «Educar para la complejidad: contenidos de enseñanza y movimientos sociales». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Díada-Universidad de La Rioja, pàg. 215-230.

BENEJAM. (1997a). «Las aportaciones de la teoría sociocultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 53-70.

BENEJAM. (1997b). «Las finalidades de la educación social». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 33-52.

BENEJAM. (1997c). «La selección y secuenciación de los contenidos sociales». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 71-96.

BENEJAM. (1999a). «El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Díada-Universidad de La Rioja, pàg.

BENEJAM. (1999b). «Los conceptos clave en la didáctica de las ciencias sociales». *Iber*, núm. 21, pàg. 5-12. Barcelona: Editorial Graó.

BITÁCORA. (1993). «Proyectos curriculares de ciencias sociales». A: *Ponencias del II Seminario sobre diseño curricular en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Universidad de Santiago.

CASAS. (1999). «Los conceptos sociales clave. Una opción ideológica para la selección de contenidos. El concepto de diferenciación». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Díada-Universidad de La Rioja, pàg. 155-162.

COMAS. (1999). «Continuidad y cambio en la ciudad analizados con un Sistema de Información Geográfica». *Iber*, núm. 21, pàg. 39-45. Barcelona: Editorial Graó.

CUBERO PÉREZ; RODRIGO LÓPEZ. (1998). «Constructivismo y enseñanza. Reconstruyendo las relaciones». A: *Conciencia Social 2*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 25-44.

CUESTA. (1999). «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria». A: *Conciencia Social 3*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 79-98.

DOMÍNGUEZ. (1999). «Espacio, territorio y fronteras. Reconceptualización para un currículum integrado de ciencias sociales de cara al próximo milenio». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Díada-Universidad de La Rioja, pàg. 163-172.

ESTEPA; DOMÍNGUEZ. (1999). «Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Díada-Universidad de La Rioja, pàg. 87-92.

GARCÍA MERCAHN. (1998). «Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales: una perspectiva didáctica». A: *Conciencia Social 2*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 45-90.

PAGÉS. (1997). «El tiempo histórico». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 189-208.

PAGÉS; SANTISTEBAN. (1999). «La enseñanza del tiempo histórico». A: *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI*. Sevilla: Editorial Díada-Universidad de La Rioja, pàg. 187-208.

QUINQUER. (1997a). «Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 97-122.

QUINQUER. (1997b). «La evaluación de los aprendizajes en ciencias sociales». A: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, pàg. 123-150.

ROZADA. (1999). «Ideas y dudas sobre una enseñanza crítica de las ciencias sociales en una escuela moderna». A: *Conciencia Social 3*. Madrid: Editorial Akal, pàg. 42-69.

TREPAT; COMES. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE-Graó.

TRIBÓ. (1999). «Los conceptos clave en las propuestas curriculares». *Iber*, núm. 21. Barcelona, Editorial Graó, pàg. 73-86.

VILAR. (1992). «Pensar històricament». A: *Reflexions d'un historiador*. Universitat de València, pàg. 121-145.



**El joc  
com a  
eina educativa**



Rosa I. Rodríguez i Núria González  
Directora i coordinadora respectivament del  
Curs d'Especialista Universitari en l'Educació  
a través del Joc.

## El joc com a eina educativa

**E**l joc és la primera activitat que l'infant realitza amb major llibertat i plaer i que li permet, d'una forma natural i progressiva, adaptar-se a l'ambient, conèixer-lo i dominar-lo. Sabem que el joc ajuda l'infant a descobrir:

- les seves pròpies capacitats;
- els possibles usos i qualitats dels objectes;
- que l'allibera de tensions i canalitza conflictes;

- que li ensenya a conviure, a compartir activitats i interessos,
- i que és, a més a més, una meravellosa font de comunicació i socialització.

Jugant esdevenim individus creadors, desenvolupem l'enginy, la imaginació, la reflexió i la capacitat d'esforç i de relació. El joc implica una comunicació que inclou una interacció cultural recíproca. Quan juguem ens expressem, però alhora ens veiem con-



París, 1954. Fotografia d'Edouard Boubat

dicionats i influïts per l'entorn. És per això que cada comunitat té els seus propis jocs infantils, jocs que molt sovint són creadors, artístics i ètics. El folklore propi, i també les joguetes tradicionals de cada indret, no tan sols no han d'ésser oblidats, sinó que s'han de recollir i afavorir perquè són una base per a un més pregon arrelament de la comunitat pròpia i en l'ànima de la terra.

D'altra part, el joc en grup fomenta les relacions interpersonals i la cooperació. Jugant en grup s'aprenen noves formes d'actuar i s'aprèn a desenvolupar l'actitud de donar i de rebre. La identificació amb un grup de joc de la mateixa edat permet d'ampliar les relacions i la convivència en el marc familiar i afavoreix la independència.

Els infants que han tingut temps i companys per jugar poden considerar-se afortunats. Quan juguem aprenem les lleis de l'amistat, de la companyonia, de la relació amb els altres. Jugant ens acostumem a saber guanyar i a saber perdre, a sumar el nostre esforç a l'esforç del grup, a fer equip, a ésser solidaris, a prendre decisions i a actuar, perquè la dinàmica del joc així ens ho demana.

Pares i educadors estem obligats a conèixer el joc infantil, a saber escollir i oferir joguetes que agradin i facin jugar, i també a afavorir, potenciar i estimular la creació de fons de jocs col·lectius que convidin a una activitat lúdica espontània i oberta a tots.

El joc i la jogueta poden i han de servir com a eines educatives, i no tan sols lúdiques, encara que aquesta funció és la que enganxa, la que fa apassionar i treure del joc tot el que implica.

Per poder complir aquesta finalitat, el joc ha de tenir un temps i un espai propi que no sempre té a causa de diferents circumstàncies familiars i socials. Pares i mares amb poc temps lliure, famílies nuclears, cases i barris poc adequats per ajuntar-se i jugar... Aquesta realitat ha fet de les ludoteques, no tan sols una possibilitat, sinó que, ens atreviríem a dir, una necessitat.

És evident que l'existència d'espais adequats i la presència de bons materials lúdics a disposició dels usuaris no són suficients per assegurar la potenciació màxima del joc. Serà necessària la intervenció d'educadors –amb coneixements amplis de tècniques d'animació lúdica, materials de joc i joguetes, formats convenientment a nivell tant teòric com pràctic mitjançant els estudis programats en connexió amb els plans d'educació– que garanteixin una direcció responsable i eficaç d'aquesta activitat lúdica.

És precisament dins aquest context en què podem incloure l'objectiu general del Curs d'Especialista Universitari en l'Educació a través del Joc (Ludote-

caris), que enguany s'ha posat en marxa per primera vegada a la Universitat de les Illes Balears. Aquest curs, l'ús del joc com a eina educativa, ha estat pràcticament oblidat en la nostra Comunitat, a diferència del que succeeix en altres com Catalunya, València o Madrid, on fa anys que es desenvolupen estudis d'especialització similars a aquest.

Abans d'aquesta experiència, l'octubre de 1998 va néixer el curs Educació a través del joc i la jogueta, en el qual es tractaven temes relacionats amb el joc com a eina educativa i s'hi incloïen informacions referents al joc en el desenvolupament infantil; la creació i gestió de ludoteques; la jogueta com a recurs educatiu, etc. L'excel·lent acollida que el curs va tenir en aquell moment ens va animar a intentar elaborar un programa més complet, més intens i més ampli sobre aquests temes, i que comptés, com a objectius més específics, amb els punts següents:

- conèixer les possibilitats del joc com a eina educativa d'enriquiment personal
- aprendre a realitzar un projecte pedagògic centrat en el joc
- conèixer les característiques i els criteris de selecció de les joguetes
- analitzar l'organització i gestió de les ludoteques
- aprendre a desenvolupar la creativitat a través del joc
- ser capaç de desenvolupar les gestions necessàries per a la creació d'una ludoteca

Un professor especialitzat en el tema de l'educació a través del joc pot trobar diferents sortides professionals, tant als centres ordinaris, on pot dur a terme un programa d'activitats dins i/o fora de l'horari escolar, com en l'àmbit de l'educació no formal, a través de la creació i/o gestió de ludoteques i ludoteques, privades o dependents d'institucions públiques (ajuntaments, associacions...).

Ara, i gràcies a l'esforç i a la il·lusió de tots els implicats, podem gaudir tant d'aquest curs –que, sens dubte, donarà pas a un grup de gent nova amb ganes i capacitats renovades de treballar en aquest àmbit– com d'aquest número de la revista *L'Arc*, on podem trobar les col·laboracions de bona part dels professors que han participat de manera activa en aquest curs d'especialista. Només manca, per tant, que ara trobeu en la lectura dels articles no tan sols informació interessant, sinó també lúdica. ♦

El joc  
com a  
eina educativa



Maria Rosa Rosselló Ramon  
Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació

## Algunes idees per elaborar un projecte d'observació

**Q**ui de nosaltres no s'ha quedat embadalit alguna vegada contemplant al parc com dos infants *converteixen* un banc en un vaixell i qualsevol objecte insignificant en un incommensurable tresor? Qui no ha vist al pati d'una escola *fer* d'un tricicle un cavall, d'una caixa de cartró un castell i d'un tros de corda un poderós enginy capaç de sanar tots els soldats ferits en el combat? Qui no s'ha interrogat sobre la pertinença d'una joguina, un joc o un CD-Rom?...

En un primer cop d'ull, pot semblar que observar és una tasca relativament senzilla. Podem suposar que n'hi ha prou de manifestar interès i copsar actuacions i esdeveniments tal com succeeixen en la realitat únicament afinant els sentits i prenent-ne nota per escrit o, millor encara, agafant la càmera de vídeo i registrant tot allò que veiem i sentim. Això no obstant, aquestes dades recollides sense un objectiu definit, sense cap sistema d'anàlisi previst, difícilment ens podran ser útils per comprendre i millorar les nostres actuacions docents, per aprendre dels jocs dels infants o, si més no, per poder introduir elements (intervencions de l'adult, joguines, companys aïllats...) que possibilitin a l'infant avançar en la construcció de la seva realitat. L'observació no és un simple sistema de recollida de dades. Fet i fet, la recollida de dades és una passa més de tot el procés, que alhora està immers en la dinàmica de l'acció educativa.

Des d'una altra vessant, es pot considerar que l'observació és una tècnica massa complexa, que ocupa un cert temps i acaba en una experiència aïllada i puntual, carregada d'un grapat de problemes o inconvenients. Però, en realitat, l'observació pot ser una eina de treball que, amb l'ús, es millora i es poleix, i que té una gran capacitat d'adaptar-se a mol-

tes circumstàncies i situacions. Tal volta, el problema de fons rau en la forma com l'observació es duu a la pràctica, ja que, si bé ha de ser assequible a la realitat quotidiana de les nostres escoles, també ha de comportar algunes dosis de rigor que garanteixin l'objectivitat tan anhelada per l'observador.

Hi ha diferents maneres d'acostar-se al tema, totes amb matisos epistemològics i metodològics propis, els quals atorguen més èmfasi i rellevància a determinats aspectes en detriment d'altres. Sense entrar a debatre aquest punt, la nostra opció és clara: la realització professional de qualsevol educador (mestre, ludotecari...) implica una enorme dificultat si no va acompanyada d'un coneixement reflexiu i crític de la seva pràctica professional, és a dir, si el coneixement de l'educador no es fonamenta en la seva investigació. Com deia Stenhouse (1985), el mestre investigador reivindica el dret i l'obligació professional de ser ell mateix el constructor autònom del coneixement i de tenir un desenvolupament professional autònom mitjançant la reflexió, l'estudi dels treballs d'altres professionals i la comprovació de les seves idees a través de l'observació i la investigació dins l'aula.

Assumint aquesta perspectiva, en aquest article pretenem recollir alguns dels interrogants que haurà de resoldre l'educador abans d'emprendre una tasca d'observació. La nostra idea és oferir algunes pistes perquè els lectors puguin elaborar un projecte personal d'observació d'una forma més racional i reflexiva. Tracta, en resum, de la manera de planificar una observació. Per això, hem identificat les principals preguntes que, en la nostra opinió, constitueixen la línia bàsica d'un disseny d'aquest tipus, malgrat que cal matisar que el lector pot modificar-ne

l'ordre i introduir-hi aquells aspectes i elements que consideri oportuns.

### 1. Què m'interessa/què puc observar?

No hi ha models estàndards que ensenyin a respondre aquesta pregunta, però, sovint, quan algú s'inicia en l'observació, parteix d'una idea general que sorgeix del contrast entre la pròpia experiència i alguna idea personal nova. La curiositat, la capacitat de qüestionar la realitat quotidiana, les ganes d'introduir elements o estratègies d'actuació diferents... són algunes de les fonts que ens seran útils a l'hora de prendre aquesta primera decisió. Això no obstant, cal reconèixer que, quan l'observador és inexpert, aquest interrogant pot crear algunes dosis de neguit, intranquil·litat i angoixa. En aquest sentit, pot ser útil recordar els criteris que comenten R. González i A. Latorre (1987) per fer una bona valoració dels temes o problemes d'observació:

- Han de sorgir de la realitat escolar, de la pràctica educativa i han de ser compatibles amb la tasca professional.
- L'elecció ha de partir de la necessitat del professional o dels infants d'algun aspecte que sigui important per a ambdós.
- Han de tenir unes repercussions pràctiques a curt termini i els resultats de l'observació s'han de poder utilitzar per millorar la professió.
- El problema ha d'estar a l'abast de l'observador.

### 2. Per què aquesta observació? Quina utilitat tindrà?

Aquest doble interrogant suposa, d'una banda, plantejar-se quins són els aspectes que pretenem posar en relació, quins són els objectius que perseguim amb l'observació. De l'altra, implica reflexionar sobre les finalitats i utilitats que tindrà la tasca. No és el mateix realitzar un estudi per informar els pares, per realitzar intercanvis amb altres professionals o per participar en una recerca educativa.

### 3. De quina informació partesc? Quina informació em manca?

Qualsevol projecte d'observació parteix d'un coneixement intuïtiu o reflexionat, pràctic o documental, de la realitat o del tema que es pretén estudiar. Quan s'elabora el disseny de l'observació, és important prendre consciència d'aquest coneixement sobretot per detectar-hi possibles llacunes i, si cal, iniciar una nova revisió del tema i/o aprofundir-hi.

A partir d'aquest marc, serà possible formular la/les hipòtesi/hipòtesis, és a dir, aquelles suposicions, conjectures, descripcions o possibles explicacions que l'observador creu que es donaran en la situació observada. Òbviament, la definició de les hipòtesis dependrà en gran manera de la quantitat i qualitat d'informació que l'observador *control*i sobre el tema d'estudi. Per això, sempre tindran un caràcter provisor i, sovint, agafaran la redacció definitiva en el mateix moment d'elaborar-ne l'informe final.

### 4. Com duré a terme l'observació?

Respondre aquest interrogant suposa decidir les circumstàncies (situacions, instruments...) que determinaran la recollida de les dades. És una pregunta àmplia que implica prendre un grapat de decisions relatives, com a mínim, a quatre àmbits diferents:

- Quant a la situació, el subjecte i el moment més adient per dur a terme l'observació.
- Quant al paper que assumirà l'observador i les actituds que mantindrà en les sessions d'observació.
- Quant a la durada (inici i final), la freqüència i el període de temps que tindrà la recollida de les dades.
- I finalment, amb relació als instruments (graelles d'observació, registre magnetofònic, registre videogràfic, notes de camp...) i el guió que s'utilitzarà.

### 5. Com es farà la transcripció de les dades?

Bona part dels instruments d'observació exigeixen una reelaboració de les dades recollides abans de dur-ne a terme l'anàlisi. Per decidir com serà aquesta transcripció caldrà tenir en compte la resposta donada a la segona pregunta, és a dir, la transcripció de les dades depèn en gran mesura de les finalitats i funcions de l'estudi.

Tot i la complexitat del tema, en les observacions sobre pràctiques educatives, en termes generals, es fan servir quatre procediments bàsics de transcripció:

La narrativa o descriptiva, que relata els fets i esdeveniments de la forma més fidel, objectiva i àmplia possible.

La narrativa per columnes, que suposa un primer nivell de classificació, ja que les dades apareixen distribuïdes per columnes d'acord amb les intervencions dels subjectes i/o segons el tipus d'intervenció que tenen.

Per indicadors, que consisteix a classificar les accions tal com han succeït en funció d'un llistat d'indicadors.





Per categories significatives, que implica una primera agrupació de les accions i esdeveniments a partir d'una llista de categories predeterminades i perfectament definides amb anterioritat.

### 6. Com en farà l'anàlisi?

Com afirma Ander-Egg (1990, 122), «les dades tenen una importància limitada». Constitueixen un material en brut, comparable a les peces d'un trencaclosques, que l'observador va encaixant paulatinament a mesura que els dona un sentit, que copsa llur significat amb relació al problema d'estudi.

Aquestes tasques d'encadellar i atorgar significat es realitzen durant l'*anàlisi* de la informació, una etapa que implica treballar amb les dades, compilar-les, organitzar-les en unitats manejables, cercar-hi regularitats i discrepàncies, decidir quines són importants i, finalment, quines evidències aporten en el si de la investigació.

La majoria de textos metodològics palesen la gran dispersió, indefinició i varietat de mètodes que hi ha per abordar aquest interrogant. Sembla que cada investigador desenvolupa una manera particular i pròpia d'analitzar les dades. A tall d'exemple, recollim les fases o etapes que, en opinió de Taylor i Bogdan (1986, 160-166), poden orientar el procés d'anàlisi:

1. Llegir repetidament les dades.
2. Seguir la pista de temes, intuïcions, interpretacions i idees.

3. Cercar el temes emergents.
4. Elaborar tipologies i/o esquemes de classificació.
5. Desenvolupar conceptes i proposicions teòriques.
6. Llegir el material bibliogràfic.
7. Desenvolupar una guia de la història.

### 7. Com serà l'informe?

L'informe és el producte final de qualsevol observació. Tal com fa notar M.A. Santos (1990, 137), «un mal informe invalida un bon procés d'investigació». Per això, els informes són, si ens permeteu el símil, la prova de foc de tota investigació.

D'aquí la importància de reflexionar en aquest apartat sobre qüestions formals i d'estil de redacció, i també preveure l'estructura i el contingut que tindrà. Òbviament, totes aquestes decisions varien i depenen de les respostes donades en els interrogants anteriors. ◆

#### Referències

- Ander-Egg, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- González, R.; Latorre, A. (1987). *El mestre investigador. La investigació a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa en los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1985). «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación*, 277.
- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

## Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i

han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

#### Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB  
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 17 24 80 - Telefax: 17 24 01

**El joc  
com a  
eina educativa**



Josep. A. Pérez Castelló  
Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació

# El joc en el desenvolupament del nin durant els primers anys de vida

## El joc com a factor de desenvolupament

**P**er a la majoria d'autors que investiguen el camp de la psicologia, el joc ha estat vist com un dels factors que més promou el desenvolupament del nin. Els psicòlegs que investiguen el desenvolupament es preocupen pels factors que produeixen els canvis en la conducta i per les habilitats que apareixen en produir-se els canvis (Vasta 1996). En aquest sentit, es pot afirmar que el joc és un important factor de canvi psicològic.

El joc està relacionat amb totes les àrees del desenvolupament del nin. Ell desenvolupa a través del joc la intel·ligència, la personalitat, el llenguatge, la psicomotricitat, s'hi relaciona socialment i afectivament, etc. És a dir, tot el desenvolupament humà avança, es mou, quan el nin participa en activats de joc, ja siguin individuals o en grup.

El joc és universal, juguen els nins de tot el món, està present a totes les cultures. El joc és, per tant, una constant antropològica. Aquesta és una altra raó de la seva importància.

Un altre motiu pel qual s'ha de destacar el joc des del punt de vista psicològic és que està relacionat amb la diversió, amb el plaer. És una activitat que el nin, i també l'adult, cerca constantment per la satisfacció que li produeix.

El joc és un mitja d'expressió de sentiments, d'afectes, és un temps en el qual moltes vegades el nin intenta comunicar els seus desitjos, els seus sentiments i també les seves carències, busca refugi enfront de les exigències del medi.

El joc és una font de coneixement del medi físic. A través del joc el nin organitzarà el seu ambient i se n'apropiarà. El nin, jugant dins la banyera, aprèn

que la pedra no flota i que la fusta sí ho fa. D'aquesta forma, comprèn les lleis físiques que impenen en el món natural. Però, el joc també ensenya al nin a interioritzar els coneixements de la cultura a la qual pertany. El nin que juga a pares i mares, o a botiguers, està aprenent rols socials de la seva cultura, els quals li seran molt útils per comprendre les complexes relacions socials dels adults.

En definitiva, el joc permet al nin créixer, integrar-se en el món, desenvolupar-s'hi, construir-se, i fer-ho des d'una perspectiva integral, global. És per això una activitat de primer ordre, ja que és una activitat integradora de la informació que el nin processa del món. Es pot dir que el nin jugant comprèn l'univers, se n'apropia, l'assimila i l'adapta a les seves estructures mentals i fa que aquestes evolucionin.

## El concepte i la definició de joc

Per a l'evolució del nin no hi ha moltes activitats realitzades que siguin tan importants com ho és el joc. Pareix evident que una activitat així ha de tenir unes característiques molt particulars. Garaigordobil (1990) les anuncia així: el joc és una activitat que produeix plaer, és espontània, voluntària i de lliure elecció, és una finalitat sense meta, és una acció que es realitza per la pròpia acció, el joc és ficció i allibera de la realitat, és acció i participació activa, és expressió, és descobriment d'un mateix i dels altres, és repetició, reafirma la personalitat del nin, és una activitat simbòlica, és una activitat creadora, és representació.

Hi ha diverses concepcions respecte al que és el joc, i, per tant, n'hi ha moltes definicions. No és fàcil definir el joc, ja que és tantes coses que la definició po-

dria ser tan àmplia com ho és la psicologia. A continuació, hi ha el que nosaltres pensem que és el joc:

«El joc és una activitat que apareix molt prest a la vida del nin, però que és present en qualsevol etapa de la vida, i que es caracteritza per ser hedonista, voluntària, espontània, integradora, holista, a vegades individual i d'altres social. Per posar-se en marxa, requereix la implicació de les més importants habilitats psicològiques dels subjectes, i al mateix temps el joc és un dels impulsors dels canvis que es donen en aquestes habilitats, entre les quals es poden destacar les habilitats psicomotores, la representació, el llenguatge, la personalitat, les habilitats socioafectives, etc.»

### Les teories psicològiques sobre el joc

Hi ha diverses teories psicològiques que expliquen, cadascuna a la seva manera, la influència que té el joc sobre el desenvolupament del nin. Se'n poden destacar tres, que són: la psicoanàlisi, la psicologia genètica i la psicologia sociocultural.

La psicoanàlisi dóna una especial importància al joc com una expressió de desitjos inconscients. El nin a través del joc pot sublimar els problemes que viu i pot, fins a un cert punt, fer-los conscients i superar-los. El joc és, per tant, un mitjà curatiu, terapèutic. Es pot dir que la perspectiva del joc més estudiada des de la psicoanàlisi és la vessant afectiva, emocional del joc. La personalitat del nin seria la que canviaria gràcies a les activitats lúdiques. Aquests són, molt resumits, els principis sobre els quals es fonamenten els autors postfreudians (Anna Freud, Winnicot, etc.).

Piaget, en canvi, dóna una especial importància a la intel·ligència. És aquesta la que es desenvolupa quan el nin juga, i és, alhora, una eina fonamental per poder jugar. És per aquest motiu que es pot dir que el joc té una naturalesa cognitiva. L'evolució del joc s'ha de contemplar com el desenvolupament de les estructures cognitives del subjecte, però alhora aquestes determinen el tipus de joc que pot fer l'al·lot. El nin sensorial i motor mostra, jugant amb una pilota que llança a terra, que la seva intel·ligència és sobretot sensorial i perceptiva. Mentre que el nin de tres anys, que juga a indis muntat sobre una escombra i disparant amb el seu dit, ens demostra que ja ha adquirit el pensament representacional.

D'una manera una mica exagerada es pot dir que, des de la perspectiva piagetiana, qualsevol activitat assimilatòria del nin es pot considerar com un joc, ja que el nin sempre que explora el món de forma assimilatòria obté una sensació de plaer. El nin manipula objectes, els apila, fa construccions, juga a fer que un objecte en representi un altre, tira una

pedra a la mar i comprova com aquesta se'n va al fons, etc. Quan el nin juga d'aquesta forma es dóna l'evolució del coneixement. El nin, a través del joc, entén la complexa estructura del món, especialment del món físic, natural. L'evolució d'aquest coneixement, és a dir, la creació d'estructures mentals cada vegada més complexes i millor intercomunicades és el que constitueix la intel·ligència. Evidentment, no és tan sols l'activitat del joc la que permet aquesta evolució, però sí que és una de les eines fonamentals d'aquesta construcció.

La perspectiva sociocultural té una opinió diferent respecte a la funció del joc en relació al desenvolupament del subjecte. Aquí es dóna preponderància del joc com un factor d'interiorització de la cultura que envolta el nin, el joc té un origen de caràcter històric i cultural. Per als autors partidaris d'aquest paradigma, els processos psicològics superiors (la intel·ligència) apareixen i evolucionen a través de la interiorització que fa el nin de la seva cultura, en particular dels símbols. És per aquest motiu que el joc, per a aquest autor, tindria dues funcions.

D'una banda, el joc, entre altres activitats, permet al nin captar i apropiar-se de les eines simbòliques pròpies de la seva cultura i de la forma d'emprar-les. Entre aquestes caldrà destacar el llenguatge i la comunicació (els quals també es poden aprendre a través del joc). És per aquest motiu que per a Vygotski l'únic joc possible és el simbòlic, el de representació (Ortega 1992).

D'altra part, el joc també serveix, per als socioculturals, perquè el nin aprengui a relacionar-se socialment amb els altres, o sigui, a mantenir contactes socials de qualitat, que permetin la interiorització de la cultura. Aquesta mediació és semiòtica i està determinada prèviament per l'apropiació de les eines simbòliques abans esmentades, i té un paper molt important en el desenvolupament dels processos psicològics superiors. El joc pertany, des d'aquesta perspectiva, al caràcter social de l'home. El nin quan juga representa la majoria de les activitats humanes: jugar a botigues, a cuinetes, a metges, a pares i mares, a mecànics, etc. D'aquesta manera, segons Ortega (1992), el joc és una forma de comprendre el món dels adults i les relacions que s'estableixen entre ells. L'adult té molta importància en l'adquisició del joc per part del nin, ja que l'orienta quan aquest juga i li dóna el suport necessari per mantenir en marxa jocs complexos per als quals el nin encara no està preparat. En definitiva, des de la perspectiva sociocultural el joc serveix per comprendre l'organització social del món i per aprendre les relacions que s'hi donen, i també per aprendre les eines de representació de la seva cultura.

Es pot comprovar com, des de cadascuna d'aquestes posicions teòriques, es presenta una visió diferent de la manera com el joc afecta el desenvolupament del nin. Això és una clara mostra que la psicologia encara no és una ciència exacta. Però, aquest fet, en lloc d'empobrir, enriqueix. Probablement la decisió més correcta que es pot prendre és agafar el que diu cadascuna d'aquestes i donar un sentit general i holístic al conjunt de les aportacions. El nin quan juga madura la seva personalitat, fa evolucionar el seu coneixement sobre el món físic, canvia la seva visió sobre el món sociocultural i aprèn el llenguatge que utilitzen els grans. Conjuntament, podem dir que es desenvolupa, creix, i ho fa des de diverses activitats, però una de molt important és el joc.

### L'evolució del joc en el nin

El joc que fa el nin de quatre anys amb els seus cotxes fent una carrera no té res a veure amb el que fa el nin de nou anys quan juga amb els seus amics al Monopoly. La manera de jugar evoluciona amb l'edat, d'igual forma que canvien els tipus de joc. La psicologia genètica, al parer de l'autor d'aquest article, és la que ha explicat millor la manera com evoluciona el joc que fa el nin a cada edat.

Per a Piaget pràcticament tots els comportaments que estan relacionats amb el naixement i evolució de la intel·ligència es poden considerar joc si es produeixen a través de la funció d'assimilació, és a dir, per plaer funcional. Així el nin que posa en marxa alguna de les reaccions circulars que té adquirides,<sup>1</sup> les quals es donen pel plaer de la pròpia acció, està jugant. Per exemple, està començant a jugar, encara que en aquests moments no ho fa tan bé com uns mesos més tard, aquell nadó que ha descobert les seves mans i no es cansa de girar-les i mirar-les contínuament, o també aquell altre que agafa un cotxe i el tira contínuament perquè el seu pare li'n doni un de nou, ja que n'obté un plaer. Això només és possible quan el nin ja té ben adquirit l'esquema per realitzar aquesta acció. Mentre l'està aprenent, i es dona el procés d'acomodació en lloc del d'assimilació, les capacitats mentals del nin estan tan ocupades que no té temps de sentir plaer. Només és quan ja domina l'acció i el procés d'assimilació és el que actua, que el nin gaudeix del que fa, d'aquí que es doni la repetició, i, per tant, el joc. La vida mental del nin està plena de situacions com les descrites, per la qual cosa el nin es passa bona part del dia jugant.

D'aquesta forma es pot dir que, des de la perspectiva de la psicologia genètica,<sup>2</sup> el nin juga ja ben aviat, pràcticament des del tercer o quart mes de vida. Durant el període sensorial i motor, els seus jocs estan relacionats amb l'àmbit sensorial, perceptiu i

motor. Juga amb el món, amb els seus sentits: el tacte, la vista, l'oïda, el gust, etc., els quals li permeten recopilar informació i conèixer coses. Aquests jocs són jocs d'exercici, com els esmentats fa un moment: tira una pilota i aquesta cau fent renou, i com que li agrada ho torna a fer contínuament. Més endavant intentarà variar la manera com realitza aquestes accions, i cadascun dels nous intents també seran jocs. El nin gaudeix especialment quan és capaç d'aconseguir que es repeteixin els esdeveniments preferits, més ho fa si aquests representen un domini sobre l'univers.

El joc es fa més complex a mesura que evolucionen, cap al final del primer any de vida, les funcions mentals del nin, quan comença a generalitzar a accions desconegudes la informació que té dels esquemes sobre accions que ja domina sense problemes. En aquests instants, que coincideixen amb l'aparició del desplaçament autònom, el nin es torna un explorador immensament actiu del seu ambient. El nin *explorador* actua pel plaer d'actuar, sense cap finalitat. Moltes vegades, si hi ha un obstacle que li impedeix arribar a una meta, gaudeix més de tirar l'obstacle una i altra vegada que d'arribar a l'objecte desitjat primerament.

Cap als divuit mesos el seu joc, igual que l'activitat, és cada cop més a l'estil «anem a veure què passa». És a dir, el nin *científic* vol comprovar si les seves idees, molt recents, sobre el funcionament del món són encertades o no. Els seus jocs i activitats consistiran en petits experiments a través dels quals comprova les hipòtesis, i per tant avançarà sobre el coneixement del seu univers. És un moment en el qual els jocs del nin li permeten esbrinar millor que abans les lleis físiques que actuen sobre el món dels objectes. Però el seu joc encara és molt concret, lligat a la manipulació directa dels objectes i les situacions, o sigui al món real.

Només al final del segon any de vida la situació varia dràsticament. Es dona el pas definitiu del joc motor al joc simbòlic, de representació. L'aparició de la funció simbòlica li permet fugir del món real, al qual havia estat aferrat fins ara. El joc sofreix importants transformacions qualitatives en aquest instant, el nin ja pot manipular el món no a través dels objectes mateixos, sinó dels símbols que els representen. El nin es fa independent, autònom, del que abans era imprescindible: tocar per jugar. Ara apareix el joc de ficció, a mesura que el nin s'introdueix dins aquest estadi ja no necessitarà un cotxe en miniatura per jugar a cotxes, pot agafar una capsa de cartró i convertir-la en el millor Ferrari del mercat.

En la primera etapa del període preoperacional, dels dos als quatre anys, el joc sol ser individual i d'un simbolisme molt egocèntric, ja que està contaminat

per una de les característiques fonamentals del període com és l'egocentrisme cognitiu. El joc del nin de dos anys encara té un simbolisme molt primitiu. Al principi juga a «fer com si» ell hagués fet alguna de les accions que fa a la seva activitat quotidiana, agafa una pinta de joguina i fa com si es pentinés, amb un plat de joguina fa com si mengés, etc. Uns mesos més tard aplica esquemes simbòlics a altres objectes, fa que un ninot mengi, dormi o es pentini. Un poc més endavant inventa situacions en què hi haurà persones i objectes que tindran un paper que no és el seu habitualment. El nin juga que la seva sabata és un vaixell, que el seu llit és un port, que ell és el capità i ha de salvar una princesa, que és un titella. El nin s'ha independitzat totalment de la dictadura de la realitat.

Així mateix, el nin d'aquesta edat (entre els dos i els quatre anys) realitza un joc que és molt egocèntric. El nin no adapta el seu joc a les condicions de la realitat, sinó que adapta la realitat, deformant-la, a les necessitats del moment. És a dir, el nin adapta la realitat i l'assimila al seu Jo, i per fer-ho utilitza la funció simbòlica. S'ha de tenir en compte que, malgrat les creixents capacitats del nin, la seva comprensió de la realitat, física i social, encara és molt pobre. Així la nina que juga a ser mare, al joc de pares i

mares, deforma la realitat adulta, ja que no és capaç de comprendre moltes de les coses que els adults fan. Per exemple, no sap quines coses s'han de fer per arribar a ser mare, ni coneix tampoc els processos a través dels quals una mare té cura del seu nadó, només en té una idea aproximada, però molt incompleta. La nina està adaptant el vertader rol a les seves capacitats mentals, i a la seva comprensió de com funciona el món. Es pot dir, per tant, que el joc d'aquests moments és molt deformador.

Dels quatre als set anys el joc del nin és més col·lectiu, no tan egocèntric, i utilitza el símbol per imitar la realitat al més possible. El nin o la nina, quan juguen a ser pares i mares, es preocupen molt per fer una imitació tan perfecta com sigui possible de la realitat. A més a més, ara ja tenen molt més coneixement i comprensió del món social i també del físic, i aquesta és la causa per la qual la imitació és de més qualitat. En aquests moments adapten el seu Jo a la realitat, en lloc de fer-ho a l'inrevés com fins ara. El nin de cada vegada comparteix més amb els seus companys i amics, i arriba a crear jocs molt complexos, els quals són el preludi del posterior joc de regles que es dona en l'estadi següent (en el període de les operacions concretes) i que perfecciona durant l'adolescència. ◆

#### BIBLIOGRAFIA

GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco-Olea.

ORTEGA, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar

VASTA, R., HAITH, M.M., MILLER, S.A. (1996). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel Psicología.

#### NOTES

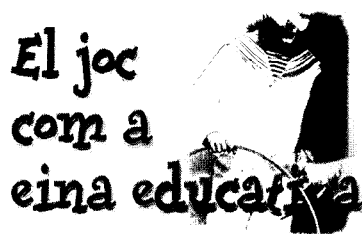
(1) Repetició d'una acció que el nin descobreix per casualitat, però que li ha produït plaer.

(2) De Piaget.





Imma Marín i Santiago



# Àmbits de la ludoteca

## Acomodació entre concepte i ubicació

### Drets dels nens i nenes

#### Principi 7c

“El nen ha de gaudir plenament de jocs i recreacions, les quals hauran d'estar orientades cap a les finalitats perseguides per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'esforçaran per promoure el plaer d'aquest dret.”

Resolució núm. 1386 (XIV), de l'Assemblea de Nacions Unides, de 20 de novembre de 1959.

Ratificada en la convenció sobre els drets del nen, adoptada per Nacions Unides en la resolució 44/25, de 20 de novembre de 1989.

“AQUELLA CAPACITAT POC COMUNA... DE TRANSFORMAR EN TERRENY DE JOC EL PITJOR DELS DESERTS”

MICHEL LEIRIS

(prefaci a *Soleis bas* de Georges Limbour)

“L'HOME SOLSAMENT ÉS VERITABLEMENT HUMÀ QUAN JUGA”

F. VON SHILLER

“QUAN EM QUEIXAVA AL MEU PARE QUE NO TENIA JOGUINES ELL EM DEIA, ASSENYALANT-ME EL FRONT: AQUESTA, AQUESTA ÉS LA MILLOR JOGUINA”

CHARLES CHAPLIN

“DESITJO QUE SEMPRE, EN QUALESEVOL LLOC DEL MÓN, HI HAGI UN NOI CAPAÇ DE FABRICAR UN TREN AMB UN CORDILL I TRES SUROS, UNA

CARRETA AMB UNA CAPSA DE SABATES I UN XIULET AMB UNA BRANCA DE SAÜC”

M-MADELAINE RABECQ-MAILLARD

#### Introducció

Sense saber amb exactitud l'origen de la idea de ludoteca infantil, sens dubte podem relacionar-la amb l'èxit que a nivell mundial van tenir durant la primera meitat del segle XX les biblioteques populars i el préstec de llibres.

Sembla ser que la primera ludoteca de la qual es té constància va ser fundada el 1934, a la ciutat de Los Angeles, Califòrnia, per la Sra. Infield, una ciutadana americana d'origen danès.

La Sra. Infield va constatar la necessitat dels nens i nenes, en els seus primers anys de vida, de jugar amb materials estimulants per al seu creixement, cosa que suposava tenir a l'abast del nen o nena gran varietat de joguines adequades a la seva edat. L'infant utilitza aquestes joguines durant un relatiu breu lapse de temps, perquè a mesura que madura (i en els primers anys de vida els canvis madurats són molt ràpids) necessita altres joguines que responguin a la seva necessitat temporal.

Per a la Sra. Infield era difícil que els pares poguessin fer front als càrrecs que aquesta necessitat del seu fill suposava, i fins i tot era absurd que cada família individualment resolgués aquesta necessitat.

Sembla ser, doncs, que la idea de moderació del consum i de donar respostes col·lectives a problemes individuals va ser l'origen de les primeres ludoteques infantils.

L'any 1960, un any després que l'Assemblea General de les Nacions Unides reconegués el dret dels nens i nenes a jugar, la UNESCO va llençar la idea de les ludoteques a nivell internacional, i aquesta iniciativa va ser recollida per diversos països: Gran Bretanya, França, Suïssa, Canadà, EEUU, la península d'Escandinàvia... A l'Estat espanyol tenen lloc les primeres iniciatives en els anys 80.

Durant aquests 22 anys s'han portat a terme abundants experiències en diverses ciutats i pobles de l'Estat, i a poc a poc hem definit el nostre particular model de ludoteca.

Aquest model de ludoteca no és únic, ans al contrari; fent una ullada a les diferents ludoteques, fins i tot si observem les d'una mateixa ciutat, hi veurem ràpidament diferències importants.

En canvi, hi ha unes característiques comunes que ens permeten definir les ludoteques com a equipaments amb un projecte d'oci educatiu basat en el joc, que compta amb un fons lúdic significatiu (jocs i joguines adequadament seleccionats i classificats), assistits per professionals, especialitzats en l'educació a través del joc i la joguina i amb voluntat de servei públic.

### La ludoteca... espai de joc

Si la principal activitat per desenvolupar en una ludoteca és el joc, considero important dedicar unes línies a precisar què entenem per joc.

«Jo diria que no es pot concebre la vida d'un nen sense jugar, jo crec que no arribaria a home; moriria com moriria si fos tancat en una habitació de la qual prèviament s'hagués tret l'aire.» (1)

Jugar és la principal activitat de la infància. Respon a la necessitat dels nens i nenes de mirar, tocar, tafanejar, experimentar, descobrir, expressar, comunicar, somiar...

Jugar és una necessitat, un impuls vital, primari i gratuït, que ens empeny, des de la infància, a explorar, conèixer, dominar i estimar el món i la vida.

És impossible parlar de l'ésser humà sense parlar de joc. No és casualitat que els nens de totes les èpoques i cultures tinguin en el joc la seva més preuada ocupació. Tampoc no és casualitat que en la Declaració dels Drets del Nen, adoptada per les Nacions Unides, el 1959, i ratificada posteriorment, el 1989, es reconegui el dret del nen al joc.

Jugar és una activitat lliure i espontània. És una activitat que produeix plaer; una font de satisfacció i alegria. Joc és gratuïtat absoluta. Es juga perquè es vol jugar, sense esperar cap benefici fora del propi

joc. Per a R. Dinello, «el joc, per la seva pròpia definició, no té altre finalitat que l'alegria i el plaer de jugar». (2)

Joc és curiositat, experimentació i descobriment, creació i invenció. D. Winicott, pediatre i psicoanalista anglès, com a conseqüència dels seus estudis sobre joc i primera infància, afirma que la possibilitat que té l'ésser humà d'abordar tota activitat creativa és el producte d'una activitat lúdica ben consolidada en els primers anys de vida. (3)

El joc adquireix en la infància un valor psicopedagògic evident. Permet un harmoniós creixement del cos, la intel·ligència, l'afectivitat, la creativitat i la sociabilitat, i és la font més important de progrés i aprenentatge. Actua també com un estimulador de la superació personal, a partir de l'experimentació de l'èxit, que és la base de la pròpia confiança. Wallon afirma que el sentiment de superació que s'aconsegueix en el joc és el que proporciona al nen el gust per la feina.(4) En el joc s'interioritzen les normes i pautes de comportament social.

M. Garagordóbil ens diu: «Les activitats lúdiques que el nen realitza li permeten desenvolupar el seu pensament, satisfer les seves necessitats, elaborar experiències traumàtiques, descarregar tensions, explorar, descobrir el goig de crear, omplir-se de fantasia, reproduir adquisicions i assimilar-les, relacionar-se amb els altres, ampliar els horitzons de si mateix... Per tot això, es pot afirmar que estimular l'activitat lúdica, positiva, simbòlica, constructiva i cooperativa, és sinònim de potenciar el desenvolupament infantil». (5)

En resum, «el que sent el nen en el joc és la satisfacció de realitzar-se, d'afirmar-se com a persona, d'experimentar l'alegria de l'autonomia, de l'èxit i de la conquesta». (6)

El fet que una activitat pugui ser considerada com un joc depèn de la situació i denota més una actitud que no el simple fet de manipular una joguina. Martine Mauriras-Bousquet ens diu que «jugar és no demanar per un moment a la vida que sigui una altra cosa del que és ni que tingui una altra finalitat més que ella mateixa». (7)

El joc és el desig d'allò amb el que es juga, no el desig d'allò que falta i que s'ha d'aconseguir, sinó el desig del que està aquí i ara, de l'instant que passa i del que sorgirà. Dit d'una altra manera, «el joc és pures ganes de viure, no un determinat tipus de vida que la moda o el costum fan desitjable, sinó la realitat tal com és, la vida tal com ve». (8)

No són totes aquestes afirmacions suficients com per no haver de col·locar al joc un altre adjectiu o

justificant? Jocs educatius, jocs didàctics, educar mitjançant el joc, jocs per aprendre...

### Concepte de ludoteca. Línies definitòries

Per al correcte desenvolupament del joc es necessiten un seguit de condicions: temps, espai, joguines i objectes diversos, companys i companyes, i adults disposats a compartir, acompanyar i valorar el joc.

L'objectiu principal de la ludoteca és facilitar al màxim aquests requisits, proporcionar als nens i nenes estimulants disposats i condicionats per al joc, abundants joguines i material lúdic, i facilitar la trobada entre les persones, nens, joves i adults, sota la tutela i orientació de professionals especialitzats.

Les ludoteques poden ser el marc privilegiat que possibiliti espais de joc lliure, espontani i creatiu. Des d'aquest punt de vista, podem definir la ludoteca com «una casa de xocolata», una porta oberta a la imaginació, la bola de vidre en la qual tot pot succeir, el tren on som tots i que ens porta a tot arreu, el lloc on compartir il·lusions, fantasies, sentiments, somriures, alegries i també picabaralles i males cares, és una possibilitat de creació, pur desig de viure.

No obstant això, no hem de magnificar el valor educatiu de la ludoteca i convertir-la en el substitut dels buits formatius de l'escola o de les necessitats terapèutiques d'alguns nens.

La ludoteca no és un pàrquing d'infants, ni un cançur col·lectiu. No és una pista americana, ni una piscina de boles, ni una atracció, ni un espectacle. No és un magatzem, ni un supermercat.

La ludoteca no és un lloc on ocupar el temps lliure dels nens i nenes amb activitats més o menys formatives, on ensenyar tècniques i recursos manuals, artístics o d'aprenentatge.

La ludoteca no és ni un recurs didàctic per a l'escola, ni un recurs lúdic per al centre de temps lliure, tot i que pot formar part d'ambdós projectes. Gairebé gosaria dir que ha de formar-ne part, ja que no es pot parlar d'educació infantil sense deixar un espai al joc.

Com ha quedat explicat anteriorment, el joc té suficient valor en si mateix i és suficientment indispensable per al desenvolupament físic, cognitiu, afectiu i social dels infants, perquè la ludoteca no necessiti cap altra justificació.

### Objectius de la ludoteca

Sense ànim de ser exhaustiva voldria esmentar alguns dels objectius que a la llarga defineixen un projecte de ludoteca:

Oferir als nens i nenes joguines i materials lúdics adequats a la seva edat, de bona qualitat, variats pel que fa a les funcions, bonics, estètics, etc., perquè ells mateixos escullin en funció dels seus gustos i aptituds.

Oferir un espai adequat al joc lliure, afavoridor de la imaginació, creativitat i esperit lúdic.

Possibilitar la trobada de companys de jocs amb qui compartir no tan sols les joguines, sinó, sobretot, els moments d'expansió lúdica, les rialles, els sentiments, la imaginació. Companys que potser es converteixin en amics amb qui compartiran part de les seves vides.



Possibilitar la vivència i expressió d'una relació diferent entre nens i adults més natural i comunicativa, en especial en el si de la família.

Afavorir la integració de nens i nenes amb deficiències.

Educar hàbits positius per al consum de joguines entre famílies, orientar-les a l'hora de comprar-les i motivar la reflexió sobre el necessari reconeixement del dret al joc i les seves conseqüències.

Recuperar jocs tradicionals i tornar-los als nens i nenes.

Arreglar les joguines que es fan malbé a la ludoteca i les que els nens portin de casa seva, i també idear i realitzar joguines senzilles.

Dinamitzar mitjançant activitats infantils directament relacionades amb el joc i les joguines l'entorn immediat.

Analitzar, valorar i avaluar joguines i facilitar-ne la informació a fabricants, associacions de consumidors, gremi de jugueters, etc.

Amb el plantejament rigorós d'aquests objectius i una bona coordinació entre ludoteques que ens permetés rendibilitzar informacions i experiències, podríem, sens dubte, pal·liar la problemàtica actual que hi ha entre la necessitat de jugar i les poques possibilitats de joc enriquidor dels nens i nenes.

### **Funcions específiques de la ludoteca**

#### **Funció lúdica i educativa**

En aquest nivell, l'objectiu principal que s'ha de plantejar una ludoteca és el d'afavorir, a partir del joc, que els nens creixin sans, alegres i feliços.

No es tracta només d'educar mitjançant el joc, sinó d'«imaginar una educació per al joc, és a dir, idear i aplicar tècniques i activitats per desenvolupar o reanimar la capacitat de jugar en petits i grans». (9)

Per tant, la llibertat d'actuar, de recrear l'espai i els objectes, les seves relacions amb la resta de companys, amb els professionals, i la possibilitat de tractar els materials, i fins i tot les idees, de forma no convencional, han d'estar garantits.

La funció lúdica i educativa es desprèn, doncs, de la mateixa definició del joc.

#### **Funció socioeconòmica**

Una funció importantíssima de la ludoteca és, sens dubte, posar a l'abast de tots els nens i nenes d'una població determinada les joguines i materials, que, pel cost elevat, no són a l'abast de totes les famílies.

El servei de préstec de joguines a l'exterior pot convertir-se, des d'aquest punt de vista, en una activitat imprescindible.

#### **Funció comunitària i cultural**

La ludoteca pot ser també un agent dinamitzador de la vida al barri. Pot convertir-se en un lloc on grans i petits se sentin còmodes i on neixin iniciatives destinades a afavorir la relació i la vida ciutadana. Pot actuar de suport a la família i oferir-li recursos lúdics i espais de joc intergeneracionals.

L'experiència ens diu que la ludoteca es converteix fàcilment en l'eix de l'animació infantil del barri o zona on es trobi i que fa de catalitzador de les activitats ludicoculturals, com carnestoltes, festes majors, jocs tradicionals..., no tan sols per als nens, sinó per a tota la comunitat: família, veïns, etc.

La ludoteca pot convertir-se també en animador del joc a l'escola i pot oferir als mestres assessorament i idees, i als nens i nenes, la possibilitat de gaudir de l'equipament i les joguines.

El servei de préstec a l'exterior és un recurs ofert per algunes ludoteques i utilitzat pels mestres de les escoles.

També són cada vegada més les ludoteques que ofereixen, en horari escolar, les seves instal·lacions a les escoles.

#### **Funció de formació i informació als pares**

La ludoteca ha d'oferir a la família un marc de relació pares-fills. Ha de ser, també, un fòrum entre pares i mares per a la reflexió de tots els temes relacionats amb el joc i les joguines. En aquest sentit, la ludoteca pot incidir i ha d'incidir en l'interior de les famílies, i ha d'afavorir debats pedagògics, assessorament personalitzat en la tria de joguines i transformació de l'actitud dels pares davant les situacions de joc.

En aquest sentit, els pares i mares no han de ser considerats com a *consumidors passius* de les ludoteques, sinó com a *actius col·laboradors* d'aquestes.

#### **Funció d'investigació i desenvolupament**

La ludoteca també pot ser el marc d'investigació i recuperació de jocs tradicionals. Pot ser la font inesgotable d'invenció de nous jocs.

Des de la ludoteca es poden analitzar i avaluar la qualitat de les joguines (avaluació tant educativa com de disseny), a partir de fitxes d'observació de joguines, estadístiques d'ús, etc. Els fabricants o

les associacions de consumidors poden utilitzar les ludoteques com a vertaders bancs de proves.

### Diferents models de ludoteca a partir de les seves funcions

Les diferents prioritats de funcions que ens marquem, la ubicació urbanística, la interrelació amb altres projectes d'intervenció educativa o sociocultural definiran el nostre model de ludoteca.

Si plantegem com a principal la funció socioeconòmica, lògicament l'activitat de préstec a la sala i a l'exterior serà fonamental per a nosaltres.

Si aquesta mateixa funció es planteja en una zona de petits nuclis urbans, amb poca o nul·la comunicació entre aquests, és possible que la millor alternativa sigui un ludobus.

Si el nostre principal interès és l'anàlisi i avaluació de joguines, les fitxes i sistemes d'observació, les estadístiques d'ús, etc., això serà la nostra primera

preocupació, per aquest motiu, l'organització i gestió de la ludoteca girarà al voltant d'aquesta finalitat.

No obstant això, sigui quin sigui el nostre ordre de prioritats respecte a les funcions de la ludoteca, la funció lúdica i educativa ha de tenir sempre un lloc rellevant i totes les altres hi han d'estar presents en alguna mesura.

El desenvolupament de la funció lúdica i educativa dependrà molt de la ubicació de la ludoteca; no és el mateix la ludoteca en un hospital que en un equipament cultural (museu, centre cívic...), en una zona rural, en un barri marginal, o en una zona cèntrica d'una gran ciutat.

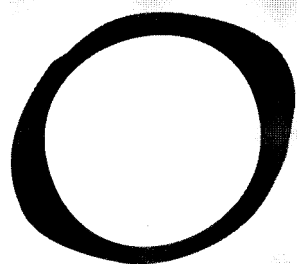
En el cas que la ludoteca formi part d'una institució d'educació infantil de temps lliure, les possibilitats d'acció educativa creixen enormement, ja que en aquest cas la ludoteca forma part d'un projecte educatiu global, en el qual cada activitat té raó de ser per si mateixa i en el projecte col·lectiu.

A vegades, la ludoteca està ubicada en centres cívics en què s'ofereixen activitats tant per a adults com per a nens. Aquesta alternativa afavoreix molt el desenvolupament de les funcions comunitàries i formatives amb els pares; en canvi, pot passar que, ocasionalment, s'utilitzi la ludoteca, per part dels usuaris del centre cívic, com a guarderia. Cal definir molt bé, doncs, els objectius i funcions d'aquestes ludoteques, i deixar clares les bases necessàries per al desenvolupament de la seva funció educativa: espais d'ús exclusiu i adequats a les necessitats de la ludoteca; professionals especialitzats; organització i funcionament que atengui, en primer lloc, els objectius educatius plantejats (no en funció exclusiva de les necessitats organitzatives del casal, del centre cívic, o dels pares i mares), etc. ◆

### CITACIONS BIBLIOGRÀFIQUES

- (1) VILA, Pau. "Què els portaran els Reis als nostres fills?". *L'AVENÇ*. Barcelona: 1912.
- (2) DINELLO, R. *El derecho al juego*. Estocolm: Ed. Nordan, 1982.
- (3) WINNICOTT, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Ed Gedisa, 1986
- (4) WALLON, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. Mèxic: Ed. Grijalbo. Barcelona: Ed. Crítica, 1984.
- (5) GARAIGORDOBIL, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.
- (6) FERNÁNDEZ, L. *Les Juguines*. Barcelona: Federació de Cooperatives de Consumidors de Catalunya, 1987.
- (7) MAURIRAS-BOUSQUET, M. "Un oasis de dicha". *CORREO DE LA UNESCO*, maig de 1991, pàg. 13-17.
- (8) MAURIRAS-BOUSQUET, M. "Un oasis de dicha". *CORREO DE LA UNESCO*, maig de 1991, pàg. 13-17.
- (9) MAURIRAS-BOUSQUET, M. "Un oasis de dicha". *CORREO DE LA UNESCO*, maig de 1991, pàg. 13-17.





# Aula Interactiva de l'Aire

## Oferta d'activitats educatives

Nom de l'activitat	Adreçat a	Continguts
L'aire que ens envolta	Tercer cicle d'educació primària	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'atmosfera i l'aire</li><li>• Els contaminants de l'aire</li><li>• Nosaltres i l'atmosfera</li></ul>
L'atmosfera no té fronteres	Primer cicle d'educació secundària obligatòria	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'atmosfera: característiques</li><li>• Funció protectora de l'atmosfera</li><li>• Problemes de l'atmosfera i recerca de solucions</li></ul>

### Característiques de les activitats:

- Visites a l'aula interactiva guiades per monitors ambientals, realització de tallers d'experimentació i de jocs ambientals.

### Durada i horari:

- L'activitat es realitzarà de dimarts a divendres, i tindrà una durada aproximada de tres hores, entre les 9.30 i les 12.30h.

### Material didàctic de suport:

- Quadern de l'alumne i proposta didàctica adreçada al professor.

### Exposició interactiva:

- Compta amb una sèrie de mòduls interactius, panells informatius, ordinadors, vídeos i zona de documentació.

### Informació i inscripcions:

Visites escolars. Aeroport de Palma  
Tel. 971 789 085 (de 8.30 a 16.30 h)  
Fax 971 789 077

**Aena**




*Aeroport de Palma de Mallorca*



Universitat de les Illes Balears

El joc  
com a  
eina educativa



Maria Costa Ferrer i Encarna Torres Escuriola  
Departament de Pedagogia AIJU (Institut Tecnològic  
del Juguet), València

# Criteris per a l'anàlisi dels joguets actuals

## Aplicacions pedagògiques i didàctiques

### Els joguets en el nostre entorn

**E**l joguet està marcat en el món real per vessants econòmiques, sistemes de difusió i promoció. Com indica G. Brougere (1992), el joguet és un objecte immers en una cultura en què no es pot ignorar la vessant industrial, econòmica. D'una banda, és innegable que és un objecte educatiu, i no tan sols per les aportacions al desenvolupament de l'ésser en formació, que és el xiquet i la xiqueta, sinó especialment perquè els introdueix en el món social de hui en dia. D'altra banda, és un objecte clar de consum, ja que és un dels béns, però no l'únic, que introdueix el xiquet en el nostre mode contemporani de consumir.

S'ha viscut, en els últims 50 anys, el pas d'una preeminència del joc sense joguet a la del joc amb joguets, en una societat en què de forma general la mediació a través de l'objecte es desenvolupa considerablement (Kline 1993). Però cal fer una distinció respecte al concepte de joguet. La paraula *joc* remet a tres significats distints: en primer lloc, l'activitat (el que un xiquet fa amb una nina, per exemple); en segon lloc, el concepte de joc remet al sistema de regles i principis (les regles de joc del dòmino o dels escacs) i, en tercer lloc, el concepte es refereix a un material que permet realitzar aquest joc (les peces i el tauler pròpiament). Només l'últim sentit designa una realitat material pròxima al joguet.

El vocable *joguet* pareix referir-se a un objecte que té dues característiques: és destinat a la infància i és un objecte obert, que no determina un ús concret. La paraula *joguet* designa 'qualsevol objecte que s'utilitza amb un fi distint al qual ha estat concebut': una caixa de cartó que es converteix en una cova és un joguet, igual que un cable o una corda

que el xiquet mou pel sòl com si es tractara d'una serp. Però amb el pas del temps i amb la industrialització es generalitza el nom de *joguet* i adquireix el significat 'd'objecte realitzat expressament per a jugar' (Costa 1998).

Cal diferenciar entre els distints tipus de joguets amb què es pot jugar: des d'un objecte quotidià que el xiquet o la xiqueta utilitza a manera de joguet, fins als joguets realitzats per a servir com tals. Tant en un cas com en l'altre entenem el joguet com un instrument mediador del joc del xiquet, en absolut indispensable, però sí utilitzat freqüentment –especialment entre els xiquets occidentals– en els jocs (Costa 1998).

En 1840, Eduard Seguin escrivia «els joguets són intermediaris de l'experiència entre la gran realitat de la vida i la fragilitat del xiquet». Però el món és cada vegada més complex, i per això xiquets i xiquetes tenen necessitat d'objectes mediadors que els ajuden a *aprehendre* millor la realitat, refermar les seues angoixes, sobreposar-se a les dificultats, afirmar la seua personalitat, madurar les seues situacions afectives i, en definitiva, trobar el seu lloc en la societat. El joguet es considera com una font d'experimentació, d'experiències físiques, intel·lectuals i emocionals, que permeten al xiquet analitzar aqueix món que el rodeja, experimentar amb objectes i amb sentiments, construir, imaginar, crear, en fi, contribuir a crear la seua individualitat (Borja 1992).

D'altra banda, s'admet des del món educatiu que cal dessacralitzar l'objecte, ja que no cal per als jocs. S'argumenta que el joguet és essencialment producte d'un medi urbà, que es considera reflex de relacions de solitud i carència afectiva (Sutton-Smith 1988, Granje 1981). S'admet, a més a més, que



tendeix a ensenyar al xiquet occidental a adaptar-se i no a assumir el món, com ocorre amb bona part dels jocs africans, que tenen un objectiu molt diferent dels jocs de la nostra infància (Chanan, Francis 1984). És una *artificialització* del món adult, i no una posada a l'abast del xiquet de models reduïts que serien eficaços. L'aparició del joguet a Occident es relaciona directament amb el mode de vida actual dels xiquets urbans, un mode de vida en què predomina l'individualisme i l'atomització.

S'observa, i des de les ludoteques s'evidencia aquest fet a diari, que els xiquets i les xiquetes són primer de tot demandants de jocs, i són les persones adultes els qui realment semblen tindre necessitat de joguets. En aquest sentit es parla no ja del fracàs del joguet, sinó del fracàs dels adults que ja no tenen més que joguets per a oferir per la falta de temps disponible. I no es pot suplir la carència del joc amb quantitat o qualitat de joguets únicament. La crítica que es fa constantment als joguets és en gran mesura una crítica a la falta de joc en la societat, dels adults en relació amb els xiquets i les xiquetes.

A més a més, el joguet es caracteritza tant pel valor utilitari com pel valor simbòlic, i aquest pot fer que varie a un ús diametralment oposat a la concepció dels qui el fabriquen. Pel que fa a l'aspecte simbòlic, Denieul (1981), darrere un estudi etnològic, observa tres dimensions del joguet:

- Afectiva: joguet que expressa el sentiment de qui el regala.
- Imaginària: qualsevol objecte que utilitza el/la xiquet/a té mil formes d'ús, d'aplicació, el xiquet o la xiqueta podrà a través seu donar curs a la seua imaginació.
- Concepció del món: expressa una qualitat econòmica, industrial i tecnològica d'una època.

Nosaltres, com a educadors, utilitzem aquests materials com un recurs bàsic a les ludoteques (on el joguet és el recurs per excel·lència per a estimular el joc) i també podem utilitzar-lo a les aules (amb finalitats educatives o didàctiques més o menys específiques). Sabem que no és imprescindible i, a més a més, que no és substituïble per l'animació al joc, que és el vertader objectiu educatiu. Però com a recurs en la nostra labor diària, hem de valorar-lo i, per això, estar en disposició de rebutjar-lo o admetre'l per al nostre fons lúdic.

Assumim, doncs, que el joguet no és un objecte necessari, assumim, també, la barbàrie que es dona en aquesta societat de produir més i més joguets, i cada vegada més sofisticats, i, per això, cada vegada menys lúdics. Però intentem no deixar-los de costat, perquè estan ací, en quasi totes les llars. Hem d'a-

nalitzar-los, estudiar-los i conèixer-los millor per a poder apropiari-nos dels bons materials i rebutjar els que no convinguen. I fins i tot planificar la nostra labor amb l'objectiu d'analitzar amb els xiquets i les xiquetes els joguets de moda amb què juguen a la llar i revisar-ne les concepcions infantils. Des d'AIJU, pretenem fer arribar als fabricants les nostres opinions sobre els joguets, en un intent de donar idees per a millorar-los i procurar fer-los més útils. Aqueix és l'objectiu amb què sorgí el projecte de la *Guia de Joguets d'AIJU*—que edita des de fa 10 anys l'Institut Tecnològic del Joguet— i dels estudis que es realitzen en diferents ludoteques i a escoles de distints punts d'Espanya per a elaborar-los

### AIJU i les investigacions sobre joguets com a material ludicodidàctic

L'Institut Tecnològic del Joguet (AIJU) és una associació sense afany lucratiu que treballa per a la millora de la seguretat i la qualitat dels joguets. Disposa d'un Laboratori d'Assaig acreditat per la Comunitat Econòmica Europea per a realitzar proves de seguretat dels joguets i altres departaments com el d'Enginyeria, Informació i Formació, Administració i Mercadotècnia, Gestió Mediambiental, i també el Departament de Pedagogia. El nostre objectiu és fomentar en la indústria espanyola de joguets la millora de la qualitat dels productes que realitzen, entenent per qualitat, a banda de consideracions tècniques (compliment de les normes de seguretat EN-71 i En-50088, i sistema de producció d'acord a les ISO-9000), consideracions de caràcter pedagògic.

Diversos autors i entitats relacionats amb el món del joc i el joguet han abordat estudis sobre els materials lúdics amb l'objecte d'obtenir'n dades que permeten fer seleccions correctes de joguets. Investigacions que al seu dia AIJU analitzà amb deteniment i de les quals farem alguns comentaris.

El Centre National d'Information du Jouet, de França, en un estudi realitzat en 1989 sobre la contribució dels joguets al desenvolupament infantil se centra en tres paràmetres d'anàlisi: tipus de joguet, edat a la qual va destinat i components de la personalitat que desenvolupen.

El Centre Pédagogique du Jouet, a Lió, d'altra banda, analitza paràmetres com: tipus de joc de què es tracta, formes d'utilització, edat a què es destina, possibilitats d'utilització en interiors o exteriors, varietat d'ús, resistència de materials i estètica. Deixen fora d'anàlisi les aportacions pedagògiques dels materials de joc.

La guia anglosaxona *What Toy?*, editada per l'Associació de Ludoteques de Gran Bretanya, a banda de criteris de selecció com valor de joc, seguretat, duració,

observacions de la família, preu, polivalència i empaquetatge, potencial d'aprenentatge i instruccions, també inclou informació sobre el potencial de determinat tipus de joguet per a algunes discapacitats.

Les guies canadenques *Jeux et Jouets*, editades pels Serveis Documentals Multimèdia de Quebec per a avaluar el joguet, revisen aspectes lúdics i didàctics (ESAR), la polivalència del joguet, la seguretat, la claredat de les regles de joc i la relació qualitat-preu.

L'International Council for the Children Play utilitza com a criteris sistemàtics per a analitzar joguets quatre factors bàsics: valor funcional de l'objecte, valor experimental, valor d'estructuració i valor de relació.

D'altra banda, els catàlegs comercials d'alguns fabricants i distribuïdors, conscients de la sensibilitat dels pares i de les mares actuals respecte a terminologies educatives i de sobreestimulació infantil, inclouen descriptors psicològics de desenvolupament infantil en indicar les característiques dels joguets i deixen a banda altres criteris.

Des del Departament de Pedagogia de l'Institut Tecnològic del Joguet (AIJU) es va realitzar en el seu moment un estudi amb deteniment de totes les guies i investigacions sobre joguets trobades als continents europeu i americà. Això ens va permetre agrupar criteris de selecció i proves sobre joguets i arribar a definir una sèrie de paràmetres generals de qualitat que reunissen totes les aportacions en un intent exhaustiu de delimitar els criteris de selecció i anàlisi dels materials lúdics.

### Criteris de selecció i anàlisi dels joguets actuals

Vam considerar que l'estudi amb deteniment d'un joguet, entès com un instrument mediador del joc, requerirà tres nivells bàsics d'anàlisi:

- En primer lloc, l'anàlisi del joguet haurà de centrar-se a observar els materials de l'instrument de què es tracta.
- En segon lloc, caldrà analitzar el joc que proporciona l'instrument, les aplicacions que té, les seues possibilitats com a utensili amb una finalitat lúdica a l'hora de la concepció i fabricació.
- I, en el tercer nivell d'anàlisi, es podria estudiar el potencial pedagògic de l'instrument lúdic, les seues aportacions per al desenvolupament o per a diversos aprenentatges.

#### 1. Qualitat de materials

Per començar, cal intentar no partir a priori de tòpics respecte al tipus de material amb què està fabricat un joguet. Si bé pot haver-hi uns materials més interessants que d'altres a l'hora de valorar les possibilitats materials del joguet, no cal caure d'entrada en el tòpic «si és de plàstic no interessa». S'ha de fugir de la disjunció «plàstic o fusta». Per a una bona part d'adults la fusta és un material millor, que procura més creativitat i que és més adequat per al joc. No obstant això, han sigut poques les investigacions realitzades per a comprovar si esta suposició adulta es confirma en la pràctica del joc dels xiquets.

Wilde, en 1978, va realitzar un experiment amb els dos materials per a veure la reacció dels xiquets i xiquetes. Se'n van obtindre conclusions que s'han confirmat en posteriors investigacions: és més im-



portant el color i el tacte o la manipulació que permet un joguet que el tipus de material amb què està realitzat. En ambdós casos la fusta no era el material seleccionat, hi ha altres materials preferents (com el cartó) si es tracta de manipulació i el color pot utilitzar-se tant en suport de plàstic com de fusta.

Sens dubte el joguet de fusta és més bonic o atractiu per a les persones adultes. Les línies estilitzades que presenta la fusta i la puresa del material de composició base s'adeqüen als gustos estètics actuals i s'acosten a les preferències d'un grup de consumidors i consumidoras per als quals la qualitat, la resistència i llarga duració del producte són els aspectes que prevalen. Però la veritat és que la fusta no convé per a tots els usos. Per exemple, a l'hora de pensar en la higiene del joguet, la fusta presenta més problemes que el plàstic (context hospitalari, per exemple). A més a més, no es tracta de condemnar el plàstic o la fusta, sinó de deixar oberta la possibilitat d'ús de tot tipus de material: fusta, plàstic, làtex, metall, tela, goma, cartó, etc. Hem de fugir, en el domini de l'estudi del joguet, més que en altres dominis, de fer abstracció dels gustos d'una època per bons que siguin, ja que són gustos i principis de l'adult que s'utilitzen per a posar-se al lloc del xiquet o la xiqueta, que són els qui han de decidir en últim terme.

Deixant de costat, doncs, els prejudis, podem indicar que una anàlisi de materials requereix fixar-se en l'aspecte material de l'objecte *joguet* i per a això ens fixarem en diversos aspectes, és a dir, depenent dels objectius concrets, valorarem si complix o no la Normativa de Seguretat dels Juguets, en comprovarem la resistència i l'adequació de l'envàs en què es presenta i de les instruccions que inclou i també en valorarem la relació qualitat-preu. I, fonamentalment, si en la seua concepció material és adequat per a l'edat a què va destinat.

## 2. Qualitat lúdica

La qualitat lúdica d'un joguet és l'aspecte fonamental a l'hora de valorar-lo. Si el joguet no divertix, no aconsegueix connectar amb els interessos infantils i fer que s'hi entretinguin. Encara que tinga una excel·lent qualitat de materials i grans aportacions pedagògiques per al xiquet i la xiqueta, no es podrà dir que es tracta d'un bon joguet (Costa 1998).

El primer tamís per què ha de passar un joguet és per l'infantil. Qualsevol objecte que resulta ser focus de diversió per a un xiquet o per a una xiqueta es pot qualificar com a joguet. Potser des dels nostres paràmetres i com a adults no ho considerem un bon joguet (per la seua estètica, el seu colorit, la seua imatge...). Però si els divertix, si aconsegueix

potenciar l'activitat lúdica, caldrà plantejar-se que pot tractar-se d'un bon joguet, perquè eixe és l'objectiu prioritari i, per definició, d'un joguet, que siga divertit. Els altres són valors adults en el nostre interès per voler donar usos educatius a la utilització d'objectes i activitats que realitzen els xiquets i les xiquetes. La idea que tot ha de ser educatiu impregna el nostre entorn. I hem de recordar que l'activitat de jugar és lliure, espontània, té el seu objectiu en si mateixa, és el plaer de jugar per jugar.

El joguet és un instrument del qual podem analitzar, estudiar i observar quines són les aplicacions, les aportacions, els avantatges i els inconvenients. Però com a instrument de joc per a la infància, els xiquets i les xiquetes són els qui hi tenen la primera i última paraula. Si al xiquet no li agrada, si no hi juga, per meravellós i positiu que siga el joguet no servirà absolutament per a res.

Un altre tema són els valors que transmeten estos instruments (que no són neutres) i en este sentit els pot divertir un determinat joguet que –pensem– no resulta convenient per a determinats valors negatius que transmet, o perquè pot ser perillós, etc.; eixa és una altra decisió. D'això parlarem en l'apartat següent. Ací es tracta de recalcar que el valor lúdic, la capacitat de diversió, és l'aspecte central i bàsic d'un joguet.

I en este mateix apartat hem d'analitzar un altre paràmetre: la versatilitat del material. Hem de buscar i seleccionar juguets que permeten diferents usos lúdics de l'objecte. Aquells objectes d'un sol ús, que no ofereixen variacions, que no potencien la imaginació i la creativitat amb múltiples manipulacions, simbolismes i idees diferents no es poden qualificar de bons juguets.

## 3. Qualitat pedagògica

Ací entrem en un nivell d'anàlisi del material de joc com a educadors o educadores. Es tracta d'analitzar les aportacions pedagògiques dels juguets. Com pot el joguet influir en la formació del xiquet i de la xiqueta. No es pot abordar hui en dia el joguet sense valorar-lo des del punt de vista educatiu. En què contribueix el joguet al desenvolupament del xiquet? Sense oblidar –com a educadors que som– que qualsevol objecte que manipula un xiquet o una xiqueta pot tindre un valor educatiu que hauríem d'analitzar. I especialment interessant és valorar com s'ubiquen els juguets en les estructures que tenen un objectiu educatiu, com són les ludoteques o les escoles.

És evident que el joguet en si mateix és un instrument buit, però que pot tindre un potencial pedagògic en la seua concepció. De tota manera, serà en la

pràctica i per mitjà del joc que realitzi el xiquet amb el joguet que podrà arribar a influir en el seu desenvolupament o en la seua formació (Costa 1998).

Ací hi ha diverses possibilitats d'anàlisi, la primera diferenciació és entre potencial educatiu i potencial didàctic. Entenem que tots els joguets poden ser educatius en la mesura que contribueixen al desenvolupament infantil, en les seues diverses aportacions: socials, psicomotrius, afectives, intel·lectuals, creatives... (Linaza 1986, Garaigordobil 1990, Ortega 1992). Per mitjà del joc, en totes les seues vessants, el xiquet exercita distintes capacitats que li servixen per a refermar la seua evolució madurativa –encara que cada joguet podrà tindre major o menor potencial educatiu en la seua concepció.

En este sentit cal esmentar el Sistema ESAR d'anàlisi i classificació de joguets (Garon, Filion, Doucet 1996) que és el que s'utilitza en la *Guia de Joguets* d'AIJU per a valorar les anotacions pedagògiques dels joguets i que s'ha retingut per ser considerat el sistema més complet i idoni per a analitzar i classificar joguets des de la vessant pedagògica i psicològica (Costa 1998).

D'altra banda, el joguet pot entendre's com un recurs didàctic a l'aula, ja que hi ha joguets que permeten refermar o exercitar coneixements relacionats amb el currículum escolar. Es poden trobar materials lúdics interessants per a treballar a l'aula continguts de la LOGSE en totes les etapes educatives i en diverses àrees (Torres, Costa 2000). És necessari analitzar-los per a valorar estes possibilitats didàctiques.

Independentment de tot això, el joguet pot tindre un ús terapèutic, ja que es pot utilitzar com a utensili de treball per a fer sorgir per mitjà del joc escenes angoixoses en la diagnosi i tractament de problemes infantils. I moltes altres aplicacions terapèutiques: discapacitats, hospitalització, etc.

Finalment, caldria entrar en l'estimació pedagògica del joguet quant als valors (positius o negatius) que transmeten a xiquets i xiquetes. Els joguets no són neutres, són imitacions del món adult que es posen a disposició de la infància i reproduïxen aquells valors que prevalen en la societat en què han sigut concebuts i realitzats. De fet, des del punt de vista de les ciències socials els joguets són objectes de profunda riquesa perquè darrere del joguet es mostra doblement la societat: en el que és i sobretot en el que deixem veure que és per als xiquets i xiquetes actuals.

Els joguets són reveladors de la nostra cultura, de fet el joguet cada vegada és menys realista i s'assembla més a la realitat cultural, a la nostra forma de veure el món i de veure la nostra infància (Brou-

gere 1992). És la imatge que volem mostrar a xiquetes i xiquets perquè accedisquen a la cultura en què viuran. Per això, en analitzar un joguet, hem de detindre'ns a observar quins valors transmeten. Entrem en temes de sexisme, violència, destrucció de la naturalesa, racisme i discriminació en general. Este és un paràmetre de gran importància per a nosaltres, ja que com a educadors hem de ser conscients de la importància que tenen els valors que transmetem a la infància.

Cal buscar recursos lúdics portadors de valors positius si el que pretenem és avançar cap a un model de societat democràtica que perseguisca una convivència igualitària, equitativa i en pau d'estos futurs ciutadans i ciutadanes. ◆

#### Bibliografia

- BORJA, M. (1992). «Los juguetes en el marco de las Ludotecas». *Rev. Port. de pedagogia*, núm. 3, pàg. 26.
- BROUGERE, G. (1992). Le jouet entre industrie et culture, *Autrement*, 133, pàg. 37-43.
- CHANAN, G.; FRANCIS, H. (1984). *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Barcelona: Serval, UNESCO.
- COSTA, M. (1998). «Juguetes educativos y juguetes didácticos». A: *I Jornadas Desafíos del Juguete en el s. XXI, La escuela, el juego y el juguete*. València: FEJU, AIJU, AEFJ.
- DENIEUL, P.N. (1981). «Para una arqueología del juguete industrial». A: Jaulin, R. (comp.) *Juegos y Juguetes. Ensayos de Etnotecnología*. México: S. XXI.
- GARAIGORDOBIL, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- GARON, D; FILION, R.; DOUCET, M. (1996). *El Sistema ESAR. Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Alicante: AIJU.
- GRANJE, J. (1981). *La evolución actual del juguete: espacio y materia*. A: Jaulin, R. (comp.) *Juegos y Juguetes. Ensayos de Etnotecnología*. México: S. XXI.
- LINAZA, J. (1986). «El juego y su influencia en el desarrollo del niño». *Revista de Educación*, 297, pàg. 2-36.
- ORTEGA, R. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- SUTTON-SMITH, B. (1988). «Les jouets comme fonction d'isolement dans la société moderne». *L'Éducation par le Jeu et l'Environnement*.
- TORRES, E.; COSTA, M. (2000). «Selección de juegos y juguetes actuales adecuados para la Educación Infantil: La muñeca y sus posibilidades didácticas». A: *II Jornadas Desafíos del Juguete en el s. XXI: El juego y el juguete en la Educación Infantil*. València: AEFJ.
- WILDE, M. (1987). «Les jouets de joués: fabriques pour créer ou pour consommer?» *L'Éducation par le Jeu et l'Environnement*.

Toni Hernández i Rafael Juan  
Llicenciats en Psicologia per la Universitat de les Illes Balears



## Videojocs i jocs de rol dins l'àmbit educatiu

L'aplicació del joc dins l'aula hauria d'incloure, segons el nostre punt de vista, dues formes desprestigiades, però innovadores: els videojocs i el jocs de rol de taula.

### Els videojocs

Des de fa molts d'anys s'han dut a terme investigacions sobre la utilització dels jocs d'ordinador i dels videojocs (jocs de videoconsoles) com a tècniques pedagògiques. Malgrat tot això, encara no hi ha cap marc teòric en el qual es puguin enquadrar aquests tipus de jocs, tot i que s'han utilitzat dins l'escola amb bons resultats.

La instrucció programada (IP), que marcava la incorporació dels ordinadors en l'educació, ha derivat fins als actuals sistemes d'ensenyament per ordinador, que han triomfat en l'ensenyament d'idiomes.

De llavors ençà, aquest tipus de tècniques han estat sotmeses a rigoroses investigacions i evolucions. Si continuem amb l'exemple de l'estudi d'altres llengües, veurem que moltes unitats didàctiques no es redueixen a un CD-Rom que ofereix informació i obliga a donar respostes per tal de continuar avançant, que seria el concepte original d'IP, sinó que introdueix CD complementaris que, en forma de joc, conviden a aprofundir en la matèria (mots encruats, qui és qui, històries interactives...).

Nosaltres estudiarem les possibilitats educatives dels videojocs amb un plantejament purament lúdic, i deixarem de banda la IP i tot els seus successors.

Des de sempre, el videojoc s'ha vist com una activitat que no afavoria el correcte desenvolupament de

l'infant, però no podem ser tan generalitzadors i convé tenir presents alguns aspectes:

1. Per començar, considerem que la correcta aplicació dins l'escola dels jocs d'ordinador i dels videojocs presenta múltiples possibilitats educatives. Fins ara ningú no dubta de la utilitat de les enciclopèdies en CD que es limiten a oferir informació en pantalla, per què no oferir aquesta mateixa informació de manera interactiva i dins un àmbit que motivi l'alumne?

Molts de jocs són poc interessants des d'un punt de vista educatiu, entès com a matèria curricular (lluita, esport, velocitat, acció...), però molts altres són perfectes per explicar a la gent història (Pharaons, Civilization, Caesar III...), matemàtiques (Lemings), dibuix (el Tetris per a la simetria...).

D'altres, com les aventures gràfiques, no són tan explícits, però afavoreixen la resolució de problemes, el pensament lateral, l'optimització d'informació, l'atenció...

2. Una de les principals crítiques que rebien aquests jocs era que no ajudaven a integrar-se en la vida social, que l'aficionat als videojocs era una persona solitària i amb poques habilitats socials. Però en els darrers anys estam entrant en una *revolució* i no són pocs els grups que es reuneixen a casa d'un amic per passar un horabaixa o un vespre jugant amb l'ordinador.

A més a més, hi ha alguns jocs que potencien la socialització, o bé perquè impliquen col·laboració, com en els jocs d'estratègia (Pharaons, Warcraft...) o d'aventures gràfiques (Maniac Mansion, Indiana Jones, Phantasmagoria...), o bé perquè impliquen

competició, com els de lluita (Street Fighter, Tekken...), els simuladors d'esport, els de velocitat (FIFA, Gran Turismo...).

3. Un tercer aspecte és l'autonomia i l'autoestima que aquests jocs fan sentir a l'alumne. Quan aquest és capaç de resoldre pel seu compte la situació que l'impedeix continuar endavant (com si fos una instrucció programada), sent reforçada les seves capacitats i aptituds.

Ara bé, els videojocs tenen una finalitat que no és precisament educativa. D'aquí la importància del mestre en l'elecció del joc adequat per als objectius curriculars. El professor ha d'orientar el joc i les activitats d'aquest per tal que l'alumne sigui cons-

cient que aprèn i ha après i com pot transferir-ho a la seva vida quotidiana, és a dir, el que tots entenem com a aprenentatge significatiu.

A les jornades informàtiques del Vallès (maig de 1997) es proposava que aquells agosarats que fessin servir els videojocs a les seves aules, o com a complement a les unitats, dissenyassin una fitxa del joc (vegeu Fig. 1) que tractàs una sèrie de punts. A partir d'aquell format original, nosaltres en proposem un que inclouria els blocs següents:

**Crèdits:** nom, distribuïdor, creador, format, suport....

**Característiques:** tipus de joc (categoria), nombre jugadors i edat recomanada

**Criteris pedagògics:** àrees curriculars a les quals és aplicable, habilitats que desenvolupa, programació de l'activitat i contravalors

Fig. 1

**Crèdits**

**Títol:** CAESAR III

**Format:** PC

**Nombre de CD:** 1

**Fabricant:** Sierra

**Distribuïdor:** Coktel Educative multimedia

**Requisits:** Pentium 90, 16 Mb de Ram, Hd 150, CD 4x

**Connexió a Internet:** Sí

**Pàgina web:** [www.coktel.es](http://www.coktel.es)

**Idioma:** Castellà

**Preu:** 6.995 PTA

**Característiques**

**Tipus de Joc:** Estratègia civil

**Descripció:** Construir, governar, defensar ciutats i províncies a l'antiga Roma

**Nombre de Jugadors:** A partir d'un. Possibilitat de jugar en xarxa

**Edat:** Tots els públics. Recomanat a majors de 13 anys

Bòsnia Herzegovina, 1995. Fotografia de Michel Comte



**Criteris pedagògics**

**Àrees curriculars:** Història. Com era la societat romana, com es construïa una ciutat, què costava mantenir-la, com es defensava...

**Habilitats que desenvolupa:** presa de decisions, resolucions de problemes...

**Programació de l'activitat:** taller en finalitzar la unitat

**Contravalors:** no se n'hi aprecien

**ELS JOCS DE ROL**

Gairebé tothom coneix els jocs de rol per la polèmica que han creat i la presència esporàdica als mitjans de comunicació i al cinema. Però són poques les persones que saben exactament en què consisteixen, únicament tenen clar que els jugadors interpreten personatges. Per aquesta raó, destinarem una part d'aquest bloc a explicar amb una mica de veracitat què són els jocs de rol. Després, com que té similituds a nivell educatiu amb els videojocs, em remetré al que hem escrit abans sobre aquests.

El joc de rol que exposam és un joc de taula que, a diferència dels tradicionals, no té un tauler on es desenvolupa l'acció. Al rol tot es imaginació, daus, fitxes de personatges, algun mapa i qualque dibuix. Però això no implica que sigui un joc caòtic o d'atzar; al contrari, tot està dirigit per un manual que, mitjançant unes regles, recrea un món, ja sigui el nostre ja sigui el de Tolkien o qualsevol altre..., regles que serveixen per materialitzar la imaginació, per posar ordre i fer el joc realista.

La pregunta és, en què consisteixen les accions?, què es fa dins aquest marc? El plantejament és diferent a allò que tots coneixem perquè no hi ha un principi i un fi establerts, sinó una evolució. El personatge que interpreta cada jugador (PJ) i que està descrit a les fitxes té una vida en aquell món imaginari, però una vida plena d'aventures, misteris i fantasia. És com jugar a ser Mss Marple, Poirot, Indiana Jones, que cada setmana resolien un assassinat o cercaven un tresor. Però igual que ells, els personatges que s'interpreten van evolucionant, tenen la seva història, els seus amics i enemics, creats i posats a les seves vides pel director del joc, i amb el temps aprenen i milloren el que saben fer. El joc, si es desenvolupa seguint-ne la finalitat, durarà mentre el personatge visqui.

La polèmica que ha envoltat sempre aquests jocs va néixer dels casos aïllats de jugadors, amb obvis trastorns psicòtics, que van dur més enllà de la taula els objectius del joc. De fet, tot i que són més freqüents els casos similars però per motius religiosos, ningú no considera que ser creient i practicant sigui perillós.

En l'àmbit educatiu trobam que el joc de rol té possibilitats diverses. Com els videojocs, serveixen per a la socialització (de fet, el joc de rol és un joc d'interacció en què participen algunes persones) i el desenvolupament d'habilitats de comunicació i de resolució de problemes.

D'altra banda, el món on es desenvolupi el joc i les situacions que s'hi plantegin el faran apte per a qualsevol àrea curricular, tot i que generalment quedarà limitat a les matèries que tradicionalment s'han anomenat d'humanitats.

A diferència dels jocs d'ordinador, que n'hi ha per a totes les edats, el joc de rol està dirigit als majors de 12 anys. Per tant, tan sols són aplicables en l'àmbit educatiu a partir d'ESO.

Finalment, el joc de rol es diferencia de la majoria de jocs pel fet que ofereix la possibilitat d'ensenyar a treballar en grup. És a dir, els PJ formen un equip que té un objectiu comú. Cada PJ aporta al grup les seves habilitats. Cooperant i arribant a un acord, duren a terme el joc.

Com en el cas dels videojocs, el paper del mestre hi és fonamental, ja que haurà de triar el joc que vol fer servir (les diferències més rellevants són en el sistema de regles) i crear els escenaris i les situacions segons els objectius que pretengui, situacions que dirigirà i reconduirà durant tot el desenvolupament de la partida per tal que s'assoleixin aquells objectius marcats. A més a més, interpretarà els personatges secundaris, és a dir, tots aquells que habiten en el món creat i que interactuaran amb el PJ, d'aquesta manera conservarà de forma encoberta les seves funcions de mestre, ja que podrà realitzar el *feedback* necessari per a l'aprenentatge. ◆

**Bibliografia:**

PETERSEN, S. *La llamada de Cthulhu: juego de rol en los mundos de H.P. Lovecraft*. Barcelona: Joc Internacional SA, 1989.


GYGAX, G; ARNERSON, D. *Dungeons & Dragons: manual del jugador*. Girona: TSR, 1985.

*Play mania*. Gener 2000. Guia de compres (12) 92-98.

*PC actual*. Gener 2000. Guia CD-Rom.



El joc  
com a  
eina educativa



Carmen Luca de Tena  
Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació

## Jugar a pensar i pensar jugant

«Los juegos enseñan a los escolares a dar los primeros pasos en el desarrollo de la técnicas intelectuales, potencian el pensamiento lógico, desarrollan hábitos de razonamiento, enseñan a pensar con espíritu crítico.»

(FERRERO 1991)

**A**utors tan representatius com Bruner (1989), Vigotski (1982), Elkonin (1980) o Linaza (1991), entre d'altres, coincideixen a considerar el joc com un mitjà de desenvolupament intel·lectual. Mitjançant el joc, els nins comencen a comprendre com funciona el món dels objectes, el que es pot fer amb aquests o el que no s'hi pot fer, el que cal esperar-ne, i comencen a descobrir-ne les regles casualment. Alhora, és una activitat comunicativa entre iguals o entre nin i adult que permet reestructurar de manera espontània els coneixements i alhora afavoreix la socialització i la integració social. Ara bé, si com a espècie conservem la nostra capacitat de jugar al llarg de la nostra vida, queda clar que els jocs ens acompanyaran amb les seves infinites possibilitats d'estimular la nostra percepció, atenció, memòria, llenguatge i pensament.

Actualment, ningú no sembla dubtar de la utilitat del joc en l'àmbit psicopedagògic, però és evident la contradicció que es planteja en perdre aquesta activitat dues de les seves característiques definitòries: el caràcter autotèlic, és a dir, perseguir una finalitat en si mateix, ja que s'utilitza amb l'objectiu de millorar el desenvolupament de l'individu, i el caràcter d'activitat lliure, ja que és proposat per l'educador. També hi podríem afegir que, ja que en qualsevol aprenentatge cal un esforç, utilitzar el joc amb fins pedagògics també contradiu l'antiga idea aristotèlica que el treball i el joc són activitats oposades,

perquè aquest perdria el seu caràcter lúdic com a activitat lliure, però, com Bruner (1989) planteja, és un risc que hauríem d'assumir.

Moltes llengües tenen una sola paraula per a allò que l'anglès designa amb dos noms: *play* ('joc lliure') i *game* ('joc estructurat'). Però, malgrat aquesta clara distinció, fins i tot l'anglès utilitza un sol verb per a ambdues activitats: *to play* ('jugar') (Bettelheim 1988). Si jugam de dues formes, quan volem utilitzar el joc per desenvolupar les capacitats cognoscitives, reservarem el joc lliure per a un nivell de comprensió més bàsic, és a dir, durant els primers anys, i l'estructurat, per a nivells més madurs. Durant els anys infantils el grau de direcció adulta serà menor i oferirà major llibertat d'acció al nin (joc lliure) per respectar la seva necessitat natural de jugar i explorar el món a la seva conveniència. Així hom contempla el joc com una necessitat de plaer i d'aprenentatge de tot tipus i es converteix en l'activitat que guia el seu desenvolupament (Vygotski 1982). El joc lliure amb instruments facilita les destreses motrius i la transferència d'habilitats, i afavoreix el desenvolupament cognitiu tant com la instrucció i en major grau que l'observació (Sylva, Bruner, Gènova 1976), mentre que el joc tutelat per adults serveix per enriquir l'activitat comunicativa i entrenar formes de llenguatge complexes que podrà utilitzar al servei del pensament (Bruner 1989).

A qualsevol edat, jugar mentre ens esforçam per superar un repte cognitiu i gaudir mentre pensam pot convertir-se en quelcom més que un mer joc de paraules. Si el nostre desig és utilitzar el joc per millorar les capacitats cognitives, convé tenir en compte algunes consideracions.

Estimular el desenvolupament de les capacitats perceptives d'un individu és una cosa que hom pot fer a

qualsevol moment del seu cicle vital, per la qual cosa cal adequar el tipus de proposta al nivell educatiu de l'individu. Entre els més petits aconseguirem mantenir-ne la motivació perquè s'impliquin en el joc i despertar-ne la curiositat sensorial, mentre que entre els adolescents i adults cal, a més a més, despertar-ne la curiositat cognitiva o epistèmica (Berlyne 1965), és a dir, proposar-li activitats noves, complexes, sorprenents o ambigües que facin necessària la recerca de nova informació o el desenvolupament de noves estratègies de pensament.

Bona part dels jocs que serveixen per estimular la intel·ligència no necessiten un suport físic, un material determinat, una jogueta concreta, sinó que hi podem jugar utilitzant únicament la paraula o bé recorrent a objectes comuns que es troben a l'abast en la nostra vida diària: mistos, monedes, pedres, paper, llapis, etc. Per tant, es poden practicar durant un llarg viatge, enmig d'un embós de trànsit i també a la sala d'espera d'una consulta mèdica, és a dir, a qualsevol moment i lloc.

Els jocs per millorar el pensament poden ser propostes individuals o col·lectives, i l'edat, les característiques de la personalitat de l'individu i els factors contextuals determinaran la conveniència d'una modalitat o altra. La possibilitat de practicar el joc solitari el converteixen en un recurs per a persones que han de passar moltes hores soles, o bé per malaltia o bé per qualsevol altra raó. En el cas del joc col·lectiu s'estimulen les qualitats personals i socials, com la confiança, la cooperació, la comunicació i l'acceptació de normes.

Estimular el pensament a través del joc en el context escolar millora els processos cognitius necessaris per a qualsevol tasca d'aprenentatge i, a més a més, té un clar valor preventiu en l'aparició del fracàs escolar. En un joc hom ofereix a l'alumne la possibilitat d'intervenir en una activitat motivadora i menys formal, d'aquesta manera sent menys ansietat i s'hi implica més. En l'ensenyament de l'educació física, filosofia, psicologia i altres ciències hom recorre cada vegada més al joc com a recurs pedagògic, però és en el camp de les matemàtiques en què ha adquirit un paper destacat.

Les matemàtiques i els jocs comparteixen característiques comunes. Les matemàtiques doten els individus d'instruments que potencien i enriqueixen les seves estructures mentals, en canvi, els jocs, com que desenvolupen hàbits de raonament, serveixen de base del pensament matemàtic (Ferrero 1991). Hi ha molts autors que defensen aquesta idea, com Martin Gardner (1980), que l'expressa amb aquestes paraules: «Siempre he creído que el mejor camino para hacer las matemáticas interesantes a los alumnos y profanos es acercarse a ellas en son de juego».

En el món adult, especialment en el camp empresarial, hom utilitza el joc freqüentment per establir dinàmiques grupals en les quals a força de jugar i solucionar un problema els participants aprenen i milloren estratègies necessàries per treballar en grup, desenvolupen el pensament lògic i estimulen la creativitat i productivitat.

Aquests jocs tenen també un paper preventiu de la deterioració mental causat per l'envelliment. La millor manera de mantenir un correcte funcionament intel·lectual durant l'etapa adulta i de senectut és mitjançant l'exercici d'aquestes capacitats, ja que és possible que la deterioració es produeixi més pel desús que per altres limitacions (Rubio 1994). Els enigmes, mots encreuats, solitaris, sopes de lletres, etc., es converteixen per a les persones majors en alguna cosa més que un simple passatemps.

Per acabar, cal destacar que amb l'avenç de les noves tecnologies hom pot practicar bona part dels jocs amb l'ordinador i els videojocs, tant els individuals com aquells en els quals és necessari un contrincant.

És difícil establir una classificació de tots els jocs existents en funció dels processos del pensament sobre els quals actua. En bona part dels casos els beneficis d'una activitat són múltiples i poden millorar alhora la percepció, la capacitat espacial, la memòria, la creativitat, la capacitat de solució de problemes i el llenguatge. Hem triat com a criteri de classificació els factors esmentats i hem inclòs en cada grup aquells jocs que prioritàriament aconseguen la millora de cadascun d'aquests factors; cal puntualitzar primerament que bona part dels jocs podrien aparèixer en més d'un grup. No perseguim una classificació exhaustiva, tasca que excedeix els objectius d'aquest article, per això, i tant com sigui possible, intentarem esmentar els jocs més representatius i populars i evitarem fer referència a jocs comercials. Ens centrarem en les característiques bàsiques dels jocs de forma que el lector interessat en el tema pugui seleccionar-los posteriorment en funció de les seves necessitats.

### 1. Jugar amb els sentits

El joc sensor i motor està estretament relacionat amb els progressos de la psicomotricitat, per això els jocs i les joguetes varien paral·lelament a aquests avenços. Els primers jocs que practiquen els pares amb els seus bebès –besades, carícies i massatges– serveixen per estimular el sistema nerviós perifèric sensitiu i impulsar la maduració cerebral (Andrés 1992). La curiositat fa que el bebè experimenti amb qualsevol objecte que arribi a les seves mans, intenti descobrir-ne la naturalesa i les propietats i comenci a organitzar-los en categories,



activitat que Elinor Golschmeid defineix com un joc heurístic. Tot allò que hom pot tocar, rapinyar, llençar, llepar o arrossegar és objecte d'investigació i font de coneixement.

En la infància encara es conserven jocs en els quals el jugador o bé a través del tacte ha de descobrir objectes (la cistella dels tresors) o persones, o bé a través de l'oïda n'ha de localitzar la posició mentre té els ulls tapats (la gallineta cega). Hem de recordar sempre que qualsevol material que ofereixi possibilitats de manipulació: fang, pintura, plastilina, etc., millora les habilitats motrius, obliga a prendre decisions, resoldre problemes i usar la imaginació, d'aquesta manera s'obren les portes al sentit estètic i la capacitat intel·lectual (Oppenheim 1990).

Quasi mai no som conscients de sensacions aïllades, sinó que la nostra ment organitza l'activitat sensorial per percebre els objectes del nostre entorn. Els psicòlegs de la Gestalt estudiaren les tendències organitzatives que influeixen en la nostra percepció. El resultat d'aquestes investigacions ens ofereix un ampli repertori de figures ambigües en les quals la figura alterna amb el fons de manera que, en mirar-les fixament, es produeix la reversió espontàniament. En altres casos hom pot distingir una imatge en una làmina de punts acolorits aparentment desordenats. Han estat utilitzades com a proposta lúdica per a adolescents i adults, que mostren sorpresa i interès davant aquestes enigmàtiques paradoxes visuals.

De manera semblant, les il·lustracions impossibles s'endinsen en un món desconcertant en el qual els dibuixos representen objectes que no és possible que puguin existir en el món real. El secret rau en petites línies ambigües del dibuix que permeten visualitzar aquesta contradicció, ja que es tracta d'una connexió possible en el plànol bidimensional del dibuix, però impossible en el món tridimensional real. L'artista gràfic holandès M. C. Escher és el màxim representant d'aquest tipus de dibuixos que ell mateix defineix com una forma d'il·lusió.

Qualsevol joc en el qual hom hagi de localitzar figures ocultes, cercar-hi diferències o bé localitzar-hi detalls iguals serveix per desenvolupar l'atenció. Aquest tipus d'activitats apareixen freqüentment en diaris i revistes. Molts d'aquests jocs es realitzen amb paper i llapis. Mereix una especial menció Walli, personatge que intenten localitzar nins i adults en llibres, tebeos, revistes, calendaris o agendes.

## 2. Més enllà de l'espai

Els trencaclosques o puzzles plantegen al jugador el repte de compondre una figura completa que ha estat fraccionada en peces. Podem trobar-ne de molt va-

riats, ja que no tan sols canvien de material: cartó, fusta, plàstic, etc., sinó que la figura pot ser des d'un dibuix, una il·lustració o reproducció d'una obra d'art fins a la creació d'una determinada figura geomètrica. N'hi ha per a totes les edats i tots els gustos i tots obliguen a exercitar les capacitats espacials.

Alguns d'aquests trencaclosques, de fusta o plàstic, han adquirit gran renom, com el tangram (també conegut com el 7 màgic), i ofereixen la possibilitat de crear figures d'animals, plantes i objectes. Aquest joc està especialment dedicat al desenvolupament de la capacitat d'observació, el maneig de figures geomètriques en un pla i la imaginació. En el cas del pentominos, l'objectiu és reconstruir un rectangle utilitzant diferents figures geomètriques. Partint d'aquesta idea es poden trobar variacions interessants en les quals el disseny del material del joc modifica la forma i/o el color.

Si ens fixam en els jocs de l'espai tridimensional, apareix el conegut cub de Rubick, que obliga el jugador a tenir en compte les repercussions que ocasiona a les sis cares del cub qualsevol dels moviments que realitza mentre intenta que el color de les cares sigui uniforme. Estimula la capacitat de representació de figures en tres dimensions i també els desplaçaments en l'espai. A més a més de les variacions posteriors de l'autor mateix, trobam múltiples possibilitats que van des del maneig de diversos cubs amb cares de diferents colors de manera simultània fins a la reconstrucció de cubs, tones o esferes a partir de peces que han d'acoblar-se. A vegades, l'enginy va més enllà i el joc es converteix en art, materialitzat en un anell que consta de quatre o més cèrcols que estan enllaçats entre si, cosa que amplia la utilitat estètica a la possibilitat d'entreteniment.

Altres jocs combinen figures de fusta o metall de les quals s'han d'extreure cordes, anelles i tot tipus d'accessoris, cosa que sembla impossible a primer cop d'ull, però que la perícia del jugador pot aconseguir si realitza determinats moviments.

Mitjançant barretes i encaixaments o bé mitjançant peces geomètriques que s'acoblen entre si es poden construir figures geomètriques des d'edats primerenques (5 anys) i s'aprèn a representar-les a l'espai.

Pel que fa als laberints, tant si es realitzen amb la manipulació de botons o rodes com si es realitzen amb paper i llapis cal posar atenció, lateralització, coordinació de tipus manual i planificar els moviments després de seleccionar entre les possibles alternatives que apareixen a mesura que s'avança en el recorregut.

Els jocs de construcció ofereixen la possibilitat de crear qualsevol forma o objecte que resulti de la capacitat creativa del jugador, i s'hi afegeix en molts

de casos el desenvolupament d'habilitats manuals. Des dels cubs i figures geomètriques de goma, fusta o plàstic que poden utilitzar els més petits fins als més coneguts mecanos, que permeten crear aparells de tot tipus, als quals en alguns casos es pot afegir el moviment gràcies a petits motors. Cal disposar d'un nombre de blocs o fitxes suficients perquè no es produeixi la frustrant situació de no disposar de tot el necessari per acabar el que s'ha projectat.

Qualsevol material es pot utilitzar amb aquests fins: escuradents, caps de mistos buides, cartons, restes de fustes, teles..., depenent de si l'objectiu proposat és un refugi on jugar o bé els mobles d'una casa de pepes o una maqueta d'un vaixell. No tenen edat ni limitació quant al material que pot emprarse, nombre de jugadors o ambició de l'objectiu que persegueixen.

La papiroflèxia (coneguda a Espanya només com l'art de fer ocellets de paper) és la creació de figures identificables mitjançant el plegament geomètric d'un paper preferentment quadrat. A més de considerar-la un art, hom reconeix que serveix per exercitar la creativitat, l'enginy, l'habilitat manual i millorar les capacitats espacials de qui la practica (Palacios 1998).

És una activitat accessible per a nins i adults, només requereix un bocí de paper i altes dosis de paciència, imaginació i esforç i es pot dirigir o bé a la reproducció d'alguna figura proposada o bé a la creació d'altres de noves.

### 3. Jugar amb ajuda de la memòria

A partir dels tres anys els nins poden millorar la seva capacitat de reconeixement i classificació d'objectes amb els loto, cartolines amb dibuixos sobre les quals han de situar les fitxes corresponents. Aquests jocs d'associació o aparellament expandeixen l'ús del llenguatge, l'obliguen a aguditzar l'atenció i a millorar la discriminació visual i sensorial, aspectes que l'ajudaran en l'aprenentatge de les tècniques de lectura i escriptura (Oppenheim 1990).

Qualsevol joc simbòlic obliga el nin a utilitzar tant la memòria de reconeixement com la d'evocació en el moment de pretendre reconstruir situacions observades amb anterioritat. En simular situacions, juga amb la imaginació i exercita les habilitats motrius alhora que estimula l'ús del llenguatge mitjançant monòlegs i diàlegs. El seu món s'omple de màgia mentre desenvolupa el pensament creatiu.

Alguns jocs combinen la memòria visual immediata amb el reconeixement de sons i la coordinació de la visió i el tacte, com la interessant proposta del joc Simon. D'altres, com els jocs de preguntes i respos-

tes (Trivial) interessin nins, joves i adults, ja que s'adaptin a diferents temes i nivells de coneixement.

El mots encreauts, en els quals s'han de formar paraules amb sentit propi tant horitzontalment com verticalment obliguen a exercitar la memòria a llarg termini i a repassar els nexes entre significants i significats. N'hi ha de múltiples variants: sil·làbics, autodefinits, sopes de lletres, escaquer maleït, entre d'altres que s'adaptin a qualsevol nivell de domini lingüístic.

Els jeroglífics són signes i figures que repton el jugador a descobrir-hi una frase o missatge ocult usant la imaginació, creativitat, memòria i associació de paraules.

### 4. Jocs d'enginy per millorar la creativitat

Avui dia acceptam que la creativitat es pot ensenyar. Estimular-la a través del joc no garanteix que un infant arribi a ser un Mozart, però sí que l'ajudarà a utilitzar la seva intel·ligència de la manera més profitosa i satisfactòria. Descobrir les infinites possibilitats de materials i situacions requereix un treball individual que a vegades es pot acompanyar d'un poc de desordre com a conseqüència d'aquesta exploració. Els jocs de construcció i els simbòlics són els més adequats. Només cal oferir un entorn ric en oportunitats, animar el nin a crear, dibuixar, construir, escriure..., en poques paraules, a expressar les seves idees, mentre se'n respecta la creativitat i se'n reconeix i aprova la creació (Bean 1992).

Els anomenats jocs de lògica o enigmes plantegen situacions que es poden resoldre a través de la deducció. Serveixen per entrenar la memòria, la capacitat de concentració, el desenvolupament de l'anàlisi crítica i la imaginació. N'hi ha que contenen una història i d'altres, amb l'ús de mistos, escuradents, monedes, pedres o paper i llapis, plantegen un enigma que s'ha de resoldre. La solució depèn a vegades de descartar un gran nombre de solucions que són probables, però no exactes. Per aconseguir-ho, cal lluitar contra els bloqueigs perceptius, emocionals, ambientals, expressius i intel·lectuals que en molts de casos dificulten solucionar-los, per la qual cosa estimulen la creativitat (Adams 1986).

La paradoxa, etimològicament 'més enllà del que és creïble', és una veritat que volta damunt davall per cridar l'atenció o, en altres paraules, una afirmació o creença contrària a les expectatives o opinions acceptades (Falletta 1986). Mitjançant un breu relat, es planteja un problema que s'ha de solucionar. Recorrent a la lògica i a la creativitat, el jugador s'enfronta a situacions contradictòries i ambigües, les quals podrà resoldre a força de distingir entre els diversos significats o interpretacions incorporades al

llenguatge i les imatges que les formen. Han acomplert una funció rellevant en la història intel·lectual i han avançat canvis revolucionaris en les ciències, la matemàtica i la lògica. Des de Protàgores, creador de la coneguda paradoxa de l'advocat, passant per Zenó, fins a l'actualitat, han aparegut innombrables paradoxes que han estat objecte de discussió entre filòsofs i matemàtics tan coneguts com Bertrand Russel o Alfred Tarski.

### 5. Jocs d'estratègia

Un problema pot ser divertit quan es converteix en un joc. Els jocs d'estratègia reben aquest nom perquè propicien el desenvolupament del pensament deductiu, ja que els participants han d'elaborar el seu pla d'acció, tant si el joc és competitiu com individual. Els escacs, probablement d'origen indi i introduït pels àrabs a Espanya, és tal volta el joc d'estratègia més difós i practicat en bona part del món. Tots en reconeixen els efectes en la millora dels processos de pensament, per la qual cosa s'ha incorporat en algunes escoles de forma opcional o obligatòria. Marro, dames, dòmino, backgammon, Master Mind i el nim són altres opcions.

El nim és un dels jocs d'origen xinès més entretinguts, conegut com el joc dels munts. Es juga amb dotze pedres que es col·loquen en files de tres, quatre o cinc, el jugador en pot retirar el nombre que vulgui sempre que estiguin en la mateixa fila.

A més hi hem d'afegir alguns jocs de cartes com el tuti o el bridge, entre d'altres. En el cas del mus, s'hi afegeixen components de simulació i engany.

El solitari és un joc individual inventat per un aristòcrata francès del segle XVII mentre estava pres a la Bastilla (Ferrero 1991). Són jocs en els quals s'han de desplaçar fitxes en un tauler. Conserven tot els avantatges dels jocs de competició, atès que s'ha d'actuar racionalment, planificant abans els moviments i seguint alguna estratègia. El més popular és el tauler en forma de creu amb 33 caselles, del qual s'han de retirar totes les fitxes mitjançant salts. Posteriorment, n'han aparegut variacions en forma d'estrella o triangle.

### 6. Jugant amb el llenguatge

*«La lengua se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica.»*

(BRUNER 1989)

Bruner descriu el paper de suport de l'adult en el desenvolupament del llenguatge com un procés en el qual les preguntes, respostes i suggeriments que

ofereix a l'infant s'adeqüen als progressos que realitza. Aquest procés comença des del moment del naixement.

Sabem que la primera jogueta de què disposa un bebè és la persona que en té cura. Sent fascinació pel rostre humà, pels ulls brillants i en continu moviment, pels llavis que canten, parlen o canten non-non... Però, a més a més, aquesta jogueta l'acaronna, bressola i té una olor familiar que aviat reconeix. És tot un esdeveniment estimulant per als seus sentits que aquesta persona aparegui en el seu camp d'acció. Parlar, cantar, recitar petites rimes, gesticular mentre se'ls banya, canvia o alimenta forma part de l'aprenentatge de les habilitats comunicatives verbals i no verbals. Quan el bebè emet balbuceigs i sons i rep com a resposta el somriure o la imitació dels seus sons o paraules sent més desigs de *conversar*. Es tracta d'involucrar el bebè en la interacció per potenciar-ne les capacitats d'oient i parlant. Els jocs que integren moviment i so, com serra-mamerra i tants d'altres que tenen noms diferents segons el lloc d'origen, formen part del repertori de jocs que es transmeten de generació en generació per a gaudi dels més petits. Els adults i els qui tenen cura dels bebès exerceixen una funció fonamental en el desenvolupament cognitiu i social de l'infant ja que són els qui trien i estructuraven les activitats en què participaran (Rogoff 1993).

Quan comencen a ser capaços de comunicar-se mitjançant el llenguatge, necessiten l'ajuda de gestos perquè l'adult n'identifiqui el significat. Mostrar-li objectes que n'acompanyin el nom o so característic l'ajuda a establir l'etiquetatge de les paraules.

Els primers llibres pot ser que formassin part del seu repertori de joguetes, que de moment havien estat explorats perceptivament a través dels seus sentits a força de llepar-los, rapinyar-los, copejar-los o olorar-los. A partir d'ara adquireixen un nou significat i gaudeixen en assenyalar un dibuix i que l'adult emeti paraules i sons. Frueixen passant els fulls mentre reconeixen fotografies i dibuixos i emeten onomatopeies o paraules. En alguns casos estableixen una vinculació especial amb algun d'aquests en intentar conservar-lo sempre a prop seu.

Escollir un conte es converteix per a l'infant en una cosa màgica, basta recordar la nostra infància i recordar aquells moments en què extasiats davant un relat intentàvem donar vida a la història i deixàvem volar la nostra imaginació. Escollint contes es descobreixen les seqüències lògiques dels esdeveniments socials, es comencen a descobrir les actituds i s'estableixen les primeres valoracions morals, però a més la memòria s'entrena amb les repeticions del mateix conte que el nin exigeix a l'adult.

Més endavant, apareixen els primers jocs orals amb les paraules, com el veig-veig, que l'ajudaran a ampliar el vocabulari i que es complicaran progressivament, com en el cas del joc de barrufar, en el qual un dels nins pensa un verb i la resta de participants tracten de descobrir-lo a força de realitzar preguntes tancades sobre el verb. En aquest cas millora la capacitat del nin per fer preguntes i també la recerca d'altres alternatives a mesura que descarta possibilitats.

Hom realitza els primers jocs de lectura amb alfabet de plàstic, cartó o fusta amb els quals el nin ha de crear paraules. Més endavant s'hi mesclarà l'atzar i n'augmentarà la dificultat en disposar el jugador tan sols d'algunes vocals i consonants que ha d'extreure d'una bossa (Intelect, basat en els mots enreixats). En altres jocs ha de descobrir una idea que està representada a través d'un dibuix (Pictionary) o en altres jocs el gest substitueix la paraula. Tots aquests a més de millorar les habilitats comunicatives de l'infant estimulen la creativitat i enriqueixen el vocabulari.

En la infància apareixen els primers enigmes, una descripció enginyosa en prosa d'un missatge que l'interlocutor ha de descobrir (Garfer, Fernández 1989). Des dels temps bíblics se'n coneix l'existència i sempre s'ha considerat que ser capaç de resoldre'ls és una carta credencial de saviesa. L'enginy del nostre poble és desbordant i tant nins, com joves i adults enriqueixen amb les seves noves propostes tenyides d'humor el llegat cultural que tenim. Hi ha una gran varietat d'enigmes entre els quals figuren els súmmums, les definicions jocoses, les diferències, les semblances, etc., per això remetem el lector interessat a l'extensa recopilació de Garfer i Fernández (1989).

Quan l'enigma es féu en vers, aparegué l'endevinalla, per tant ambdós mantenen la mateixa estructura, pregunta-resposta, encara que es diferencien per la forma, ja que el primer utilitza la prosa i la segona el vers. Mentre s'acumulen les endevinalles populars, poetes coneguts com Juan de Mena, el Marqués de Santillana, Cervantes i Cristóbal Pérez de Herrera, entre d'altres, repeteixen, milloren o creen noves endevinalles i fan florir les endevinalles cultes espanyoles. L'endevinalla, com a forma de llenguatge simbòlic, es teixeix d'insinuacions, al·legories, circumloquis, metàfores, el·lipsis i perífrasis. L'endevinalla i l'enigma són reptes cognitius que ens obliguen a moure'ns entre el pensament lògic i el pensament màgic, a més d'enriquir la nostra capacitat d'atenció i memòria.

Les endevinalles no estan reservades als adults i una proposta interessant és demanar als infants que creïn ells mateixos noves endevinalles i animin els

més petits a plantejar-les a través de dibuixos, l'èxit està garantit (Bandet, Abbadie 1973).

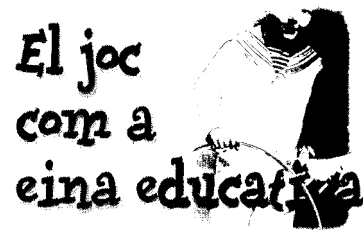
Solitaris, endevinalles, enigmes, trencaclosques, ens repton cada dia a exercitar-nos mentalment. Les possibilitats són gairebé infinites i han quedat sense esmentar moltes opcions, per això propòs un petit joc: cercau, segur que trobareu jocs desconeguts i, si algun us desperta la curiositat, deixau-vos seduir, la vostra ment us ho agrairà. ◆

#### BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, J. (1986). *Guía y juegos para superar bloqueos mentales*. Barcelona: Gedisa.
- ANDRES, T. (1992). «La dinámica del desarrollo psicomotor». A: MORALEDA, M. (coord.). *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Eudema.
- BANDET, J; ABBADIE, M. (1973). *Cómo enseñar a través del juego*. Barcelona: Fontanella
- BEAN, R. (1992). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- BERLYNE, D.E. (1965). «Curiosity and Education». A: J.D. Krumboltz (Ed.). *Learning and the educational process*. Chicago: Rand McNally.
- BETTELHEIM, B. (1988). *No hay padres perfectos*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- BRUNER, J. (1989). «Juego, pensamiento y lenguaje». A: J.L. Linaza (Comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología, p. 211-219.
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- FALLETA, N. (1986). *Paradojas y juegos. Ilustraciones, acertijos y problemas imposibles*. Barcelona: Gedisa.
- FERRERO, L. (1991). *El juego y la matemática*. Madrid: La Muralla.
- GARDNER, M. (1980). *Carnaval Matemático*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARFER, J. L.; FERNÁNDEZ, C. (1989). *Acertijero popular español*. Madrid: Fundación Banco Exterior.
- LINAZA, J. L. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alhambra Longman.
- PALACIOS, V. (1998). *Papiroflexia selecta*. Barcelona: Salvatella.
- OPPENHEIM, J. (1990). *Los juegos infantiles*. Barcelona: Martínez Roca.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el desarrollo social*. Barcelona: Paidós.
- RUBIO, R.; DOSIL, A. (1994). Desarrollo de la inteligencia en la vejez. A: BERMEJO (Ed.) *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis.
- SYLVA, K.; BRUNER, J.S.; GENOVA, P. (1976). «The role of playing in the problem solving of children 3-5 year old». A: J. S. BRUNER; A. JOLLY; K. SYLVA (ed.), *Play: Its role in development and evolution*. Londres: Harmondsworth.
- VYGOTSKI, L. S. (1982). «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño». *Cuadernos de Pedagogía*, 85, p. 39-48.



Rosa I. Rodríguez Rodríguez<sup>1</sup>  
 Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació



## Les nines juguen amb pepes

«**P**arlam amb una nina de quatre anys i mig i li demanam a què jugau? Ens respon: *Els nins de la meva classe juguen a la guerra i les nines, a mares*. I, com juguen a la guerra? *Juguen tot barallant-se, el més bèstia de tots és n'Héctor, tots corren i de vegades tomen les nines*. I les nines, a què juguen? *Algunes, a mares, algunes fan flams, algunes juguen amb les pepes i fan casetes*. Amb què? *Amb arena banyada, fan una porteta i hi fiquen el ninot*. I les nines no juguen a la guerra? *No, perquè no és de nines i, a més, els nins no els ho deixen fer*» (Delval 1995, 432)

Les persones, des del naixement, estam sotmeses a l'aprenentatge d'una infinitud de comportaments relacionats amb la nostra condició tant d'éssers culturals com socials. En el desenvolupament social hi ha inclosa l'adquisició de les conductes de gènere, és a dir, d'aquelles conductes que hom considera específiques de les dones o dels homes. Aquest aprenentatge que denominam adopció del sexe o tipificació sexual apareix en totes les cultures, i tot i que es basa en el sexe biològic, n'és diferent. Homes i dones aprenem a ésser diferents i ho feim molt precoçment, tot emprant el joc tant per a l'entrenament com per a la manifestació de les diferències esmentades.

### Com aprenem a ésser diferents?

Des de les diferents teories de l'aprenentatge hom ha intentat explicar com aprenem a ésser nins i a ésser nines. Així, per exemple, i segons els seguidors del paradigma conductista, les persones aprenem comportaments diferenciats segons el gènere gràcies a les recompenses que ens atorguen després de realitzar algunes conductes considerades apro-

piades per a cadascun dels sexes i mitjançant els càstigs (renyar, corregir, frustrar, etc.) que rebem quan no ho són.

D'altra banda, Bandura i els altres seguidors de la teoria de l'aprenentatge per observació i modelat afirmen que la infantesa està exposada contínuament a models de conducta en funció del sexe, no tan sols a casa seva sinó també a l'escola i a la societat en general (a les zones de joc, els llibres de contes, la televisió, etc.). La imitació s'aprecia a través de les accions, actituds i respostes emocionals que presenten els models de la vida real o simbòlics. D'aquesta manera, i d'acord amb la nostra societat occidental, els homes són representats com agosarats, aventurers i protagonistes actius, mentre que reserven papers passius i subordinats a les dones, alhora que se'ls jutja d'estatus inferior i com si fossin més emotives que no intel·ligents. I si no, fixau-vos en la quantitat de pel·lícules en què, i sempre en el moment més inoportú, la dona sol travellar i caure, tot deixant-nos amb el cor estret fins que l'heroi aconsegueix ajudar-la.

Tot observant els nins i nines, ja des de les primeres setmanes de vida, és fàcil comprovar que hi ha diferències, de manera que les nines solen parar més atenció a allò que hom denomina el context social, a les cares, a les veus, a les persones, de la mateixa manera que també aprenen a xerrar abans que els nins. Això no obstant, la qüestió bàsica no rau a entendre que hi ha aquestes diferències, sinó a establir si són realment innates o, com sembla comprovat, poden tenir l'origen en el diferent tractament que donam a nins i nines des del moment mateix que neixen.



I és que dins la família la socialització es realitza d'una manera diferenciada per a un i altre sexe, tant de manera òbvia com mitjançant mètodes molt menys aparents. Podem observar un tractament diferencial per als bebès nins o nines. Així, per exemple, els pares posen més atenció als nins que no a les nines (també aquí, als països occidentals).

En general, hom tendeix a castigar més els nins, però també els elogia i estimulen més. Els pares, més que les mares, tendeixen a actuar d'una manera diferent vers els seus fills i filles i a reforçar els estereotips sexuals: juguen més amb els fills barons; escullen jocs diferents segons el sexe del fill (si es tracta d'un nin, els jocs solen ésser més bruscs ja des dels primers mesos de vida); fan ballmanetes als fills més que no a les filles; de la mateixa manera que accepten millor un fill temperamentalment difícil o molt actiu que no una filla amb les mateixes característiques (Biller 1981).

A mesura que els fills creixen, els pares fan èmfasi en la competència per al fill i en les relacions per a la filla. Habitualment, donen més llibertat de moviment i acció als barons, mentre que hom estimula les filles perquè siguin dependents.

En el període preescolar, les reaccions diferents envers els nins o les nines es fan cada cop més marcadetes. Els pares tendeixen a reaccionar favorablement davant el joc i les activitats adequats al gènere dels seus fills, i negativament davant les conductes considerades característiques de l'altre sexe (Fagot, Leinbach 1993). Encara que els pares tractin els fills i filles més o menys igual en molts d'aspectes, la diferència més gran com se socialitzen ambdós grups rau en l'èmfasi que hom posa als seus papers de gènere. Pressionen més els nins perquè actuïn com a *veritables nins* i les nines, perquè siguin *femenines*. Els pares d'ambdós sexes es preocupen bastant més per l'adequació dels jocs dels seus fills barons que no dels de les seves filles i, com indiquen Maccoby i Jacklin (1974), un pare s'inquieta més si el seu fill es pinta els llavis que si la seva filla es pinta un bigoti o es posa unes botes de vaquer.

Mentre que per a la teoria de l'aprenentatge el procés d'identitat sexual bàsica és el resultat o bé d'un sistema de reforços, o bé d'un procés d'imitació, i per a la psicoanàlisi és el resultat de la identificació amb el pare o la mare, per als teòrics cognitivistes com Kohlberg (1972) la identitat s'instal·la al començament i les identificacions vénen després, quan la consciència que s'és nin o nina indica amb qui s'ha d'identificar. D'aquesta manera, els progenitors contribueixen a estimular o inhibir conductes de rol sexual, tot i que aquesta influència no sigui del tot determinant.

Els infants aprenen molt aviat sobre el gènere. La majoria, al voltant de dos anys, ja saben si són un nin o una nina i poden identificar els estranys com a pares o mares. Quan tenen tres anys tenen una comprensió rudimentària sobre la permanència del seu propi sexe, aleshores és quan representen rols tipificats segons el gènere en els jocs (per exemple, infermeres contra soldats). En aquesta època ja poden generalitzar als altres la seva pròpia caracterització sexual, encara que sol ésser poc sistemàtica i es basa en aspectes físics tals com vestits, pentinats, etcètera. Les diferències genitals, tot i que hagin pogut observar-les, són irrellevants. Sandra Bem (1983) fa la descripció següent referent al dia que el seu fill petit, Jeremy:

«va decidir amb tota la seva innocència posar-se un travador als cabells per anar a la classe preescolar. Aquell dia, un altre nin petit va insistir diferents vegades que Jeremy devia ésser una nina perquè *només les nines duen travadors als cabells*. Després que Jeremy li va afirmar repetides vegades que *dur un travador als cabells no importa, ésser nin vol dir tenir un penis i uns testicles*, al final es va abaixar els pantalons per demostrar de forma més convincent el seu raonament. L'altre infant no es va impressionar en absolut. Senzillament va dir: *Tothom té un penis, però només les nines duen travadors als cabells*».

A quatre anys nins i nines ja tenen bastant ben formats els seus propis judicis sobre les joguetes i els jocs apropiats al gènere que han d'elegir els seus companys. El nin que vol ajudar la nina a vestir pepes, o la nina que vol ésser un dels guerrers de la galàxia, probablement seran criticats amb duresa pels seus amics o amigues, malgrat els esforços realitzats des de molts d'angles per promoure la idea de la igualtat de sexes.

Des del quart any de vida, la caracterització està pràcticament sistematitzada. Nins i nines encertaran majoritàriament quant al sexe de les pepes i també quant al seu propi sexe. A sis anys aquestes nocions es converteixen en prejudicis plenament implantats i la majoria d'infants expressen idees estereotipades sobre allò que cadascun dels sexes hauria de fer, vestir o sentir.

A partir d'aleshores tenen molt clar quines coses han de fer els d'un sexe i les que han de fer els de l'altre, de manera que les normes socials predominants al seu context s'imposen, fins i tot sobre la realitat immediata que els envolta. És possible que en una família diverses tasques domèstiques siguin compartides pel pare i per la mare, això no obstant, i probablement fins i tot abans de tenir quatre anys, qualsevol nin o nina ens dirà que la compra, o el dinar, o planxar ho fan les mares. En aquest cas no

ha estat tant l'observació de la realitat immediata allò que determina les seves creences, sinó els estereotips socials més estesos.

Un fet que crida l'atenció és que durant l'etapa en què les diferències físiques són menors entre nins i nines hom extrema la cura en les diferències psicològiques i de conducta i, des de tres fins a set o vuit anys, nins i nines intenten diferenciar-se molt, mentre que les seves capacitats són molt semblants. En aquests casos la pressió dels companys d'edat també és molt forta i els nins i nines tendeixen a adaptar-se a les normes que els altres els imposen. Per exemple, podem trobar que una nina petita pot no voler anar a escola amb pantalons, tot i que vegi que la mare en fa servir amb freqüència, perquè d'aquesta manera queda menys clar que és nina i pot estar molt preocupada perquè alguna vegada al carrer l'hagin confosa amb un nin.

La constància i la seguretat sobre la pròpia identitat sexual és imprescindible perquè es constitueixi un factor organitzador estable de les actituds psicosexuals del nin o la nina. Abans de cinc o sis anys aquesta seguretat no està establerta. A aquestes edats hi ha una tendència a valorar positivament les coses (objectes, animals, conductes de rol) que són semblants o consegüents amb el propi jo. A l'edat del pensament concret nins i nines suposen que els seus criteris de valor són els mateixos per a totes les persones, de manera que «aquesta tendència a la valoració egocèntrica porta els nins d'ambdós sexes a pensar que el seu és el millor en un sentit absolut» (Kohlberg 1972, 94). Aquesta valoració fa que cada sexe prefereixi companys del seu propi grup com a *millors*.

### **Els nins amb els nins i les nines amb les nines**

El joc, com una de les ocupacions principals de l'infant, constitueix un dels terrenys en què millor podem distingir les activitats de nins i nines. Si observem els infants petits veurem que invariablement se segreguen en grups de només nins i només nines, a causa, en part, dels diferents estils d'interacció que sorgeixen entre els companys del mateix sexe. Els grups de nins són més nombrosos i sovint s'orienten vers la competició i la dominació. Els seus membres fan servir les bromes, la jactància i l'exageració per afirmar-se davant els companys. Per contra, els grups de nines són més reduïts i més exclusius, i els seus components consoliden l'amistat a través de la cooperació i del suport mutu. En conseqüència, els infants se senten cada cop més còmodes en l'estil d'interaccions que s'estableix en els grups del mateix sexe, i cada cop eviten més els encontres amb els infants de l'altre sexe. Així que

les seves amistats els porten a reproduir i reforçar mútuament les conductes típiques de cada gènere.

Durant tota la infantesa els nins passen més temps que les nines jugant a l'exterior, participen en activitats motrius globals, com córrer, enfilarse i jugar a pilota. Moltes de les activitats dels nins impliquen l'agressió i la competició com a joc. Per contra, les nines passen més temps a espais interiors, participen normalment en activitats que exigeixen una coordinació motriu final i un nivell d'activitat relativament inferior. Quan juguen a l'exterior, les nines solen participar més en jocs de cooperació i de participació per torns, com, per exemple, botar a corda.

Una clara distinció en els tipus de jocs es basa en l'elecció dels companys. Els nins solen jugar amb els nins i les nines amb les nines. Aquesta preferència pels companys de joc del mateix sexe i la tendència que mostra el joc masculí com a més agressiu i actiu que no el femení és evident fins i tot des de la primera infantesa i es manifesta amb major claredat a mesura que els infants tornen grans.

Aquestes tendències apareixen en totes les cultures i en tota la història, i continuen vigents avui dia. Els jocs de nins i nines estan clarament diferenciats i, tot i que és cert que hi ha algunes diferències biològiques entre els sexes que poden ajudar a explicar part de les diferències observades en els tipus de jocs, la realitat és que aquestes diferències són molt poc marcades fins a la pubertat, de manera que les aptituds amb què un sexe demostra algun avantatge o una major habilitat que l'altre són menys comparat amb la diferència que suposa la dotació genètica individual i/o la pràctica i l'exercici repetitiu.

Aquest fet ens suggereix que si els nins juguen a qualsevol activitat dins la seva capacitat, moltes nines participarien a jocs de nins i viceversa. De fet, això passa sovint a la llar si un nin en concret no té més companys de joc que un germà o veí del sexe oposat (Bloch 1989). Quan els nins i les nines tenen les mateixes oportunitats d'accés als diferents jocs i juguetes, i al seu voltant no hi ha criteris i accions dels adults, que prohibeixin o permetin un o altre tipus de jocs, s'observa que tots seleccionen generalment les mateixes juguetes en les edats més primerenques, i que només a partir de l'edat preescolar, bàsicament a causa del reforçament educatiu i social, és quan hom comença a observar diferències majors.

Amb l'experiència als centres infantils pel que fa als jocs de rol hom ha comprovat que en aquests jocs tan típicament denominats femenins, com és el de la família o *les casetes*, quan no hi ha una reprovació social, tant els nins com les nines hi participen, as-

sumint els seus rols respectius i manipulant indistintament pepes, estris de cuina, joguetes i elements de joc que reflecteixen diverses accions casolanes: netejar, planxar, rentar, etc. Això no causa, naturalment, problemes en la identificació sexual. De la mateixa manera, en un joc habitualment considerat de nins com és el dels constructors, les nines també assumeixen papers de paletes, xofers, etc.

Això no obstant, els jocs amb barreja de sexes no són la norma durant l'edat escolar, especialment a llocs públics, com als patis de les escoles. Això suggereix que la pressió social afegeix i fomenta la divisió que estableixen les diferències biològiques. Els pares i altres adults normalment animen, més o menys directament, a jugar amb companys del seu propi sexe.

Els jocs, així com han apuntat diferents teories psicològiques, serveixen de preparació per a les seves activitats futures. La investigació transcultural demostra que, a totes les societats, hom anima els infants a participar en activitats que els ensenyin els papers adults tradicionals de llur cultura. D'aquesta manera, a les societats en què els adults tenen uns rols de gènere molt diferenciats, les nines i els nins no juguen junts gairebé mai (Whiting, Edward 1988). D'altra banda, en les societats tecnològiques modernes, en què els rols dels adults no són tan rígids, nins i nines de vegades juguen junts de forma espontània.

### El sexe de les joguetes

Les joguetes també constitueixen una forma de socialització. Molta de la pressió sobre les joguetes apropiades o no per a cada sexe ve dels pares, que reaccionen fortament davant qualsevol signe de conducta *efeminada* dels seus fills. Això no obstant, cal recordar que els problemes d'identificació sexual no vénen perquè el nin o la nina emprin un tipus específic de joguetes, això és un efecte i no una causa d'aquests problemes. Les mares tenen tendència a acceptar més que les filles juguin amb camions i els fills amb pepes, però aquesta *barreja de sexe* en el joc tendeix a pertorbar els homes que es preocupen molt més per modelar el sexe. Com assenyala Cairns (1979), seria estrany que un pare compràs una pepa per a un fill de tres o quatre anys, però no ho seria absolutament gens que li compràs una metralleta, tot i que les necessitats futures d'aquest nin puguin estar més lligades a la cura d'un bebè que a la necessitat d'usar una arma.

El fet que els nins se sentin atrets per alguns tipus de joguetes, segons el seu sexe corresponent, és ben conegut i algunes vegades hom ha considerat la preferència per determinades joguetes com indicadora de la pròpia identificació sexual de l'infant. Els

nins elegeixen joguetes *masculines* com a camions o pistoles i, tot i que les nines tendeixen a elegir pepes i objectes d'ús domèstic, els seus interessos generalment són més versàtils. Les nines també trien joguetes masculines, encara que amb menys constància que els nins. Els orígens d'aquestes preferències poden referir-se, en gran manera, al comportament parental, a la influència exercida pels pares sobre la predilecció infantil primerenca pel tipus de joguetes, fet que proporciona un estudi sobre les habitacions de noranta-sis infants procedents de famílies de classe mitjana alta i edats compreses entre 1 i 6 anys (Reingold, Cook 1975). Les habitacions dels nins tenien molts més animals de jogueta a granges o zoològics, objectes relacionats amb l'espai, la matèria, l'energia o el temps (brúixoles, trencaclosques, naus espacials...). Les habitacions de les nines tenien més pepes, el paper de les parets tenien dibuixos de flors i les teles mostraven puntes i farbalans. Tot i que les habitacions dels nins tenien alguns nins, no n'hi havia cap que representàs dones o bebès.

La diferència més extrema consistia en el nombre de vehicles posseïts pels nins. El nin típic de dos anys tenia, almenys, tres vehicles i a l'edat de tres anys, el terme mitjà en els nins era d'onze vehicles. D'altra banda, només els nins tenien animals vius, estacions, reproduccions de maquinària pesada i joguetes militars; només les nines tenien cases de pepes. Rheingold, que va dirigir aquest estudi, fa observar que, al seu laboratori, les nines de 18 mesos passen tant de temps jugant amb camions com els nins. Arriba a la conclusió que els pares no reconeixen els interessos espontanis dels seus fills i són els responsables, en primer lloc, de les relacions d'objectes extremadament diferents trobats a les habitacions de nins i de nines.

### Mirant cap al futur: com evitar els estereotips sexuals?

Fins a l'adolescència les diferències en el cos i en la conducta entre nins i nines són molt petites. Abans de l'adolescència les nines poden ésser tant competitives i hàbils en els esports com els nins i obtenir resultats semblants. Això no obstant, entre ambdós grups trobam diferències de conducta que no sabem si són causats per factors biològics, socials, o a una interrelació d'ambdós. Què és realment una conducta masculina? I una de femenina? Tal vegada en alguns aspectes la diferència sigui més clara, però en general podem dir que masculí i femení poden considerar-se conjunts difusos amb límits que es barregen. Probablement a causa d'això molts dels estudis que intenten establir les diferències de conducta entre homes i dones no arribin a resultats clars i, fins i tot, hi hagi vegades que es contradiguin.

En les societats modernes encara és molt significatiu observar que el joc dels nins específic del gènere masculí pot preparar-los per viure en un món de negocis àmpliament dominat pels homes, en què l'autoafirmació i la competitivitat condueixen a l'èxit. Contràriament, les activitats de les nines les ensenyen a cooperar, a tenir paciència i a adquirir una passivitat relativa, qualitats que poden ajudar-les a la vida de família, però que les limitarien en moltes professions.

Això planteja un seguit de preguntes importants de cara al futur, ja que les dones cada vegada treballen més fora de la llar i que els homes s'impliquen cada vegada més en la vida familiar, hauríem de motivar les nines en edat preescolar perquè jugassin fent servir més la força a jocs més competitius i hauríem de motivar els nins perquè dedicassin més temps al joc més tendre i cooperatiu? Hauríem d'animar ambdós sexes, fins i tot els hauríem de forçar perquè jugassin junts? O els pares i els mestres haurien d'ésser neutrals, tot permetent que emergeixin els tipus de joc pel seu compte? (Stassen, Thompson 1997).

No hi ha una resposta fàcil a aquestes preguntes que apareixen emmarcades en un entramat complex de valors individuals i culturals. Fins ara aquesta diferenciació havia acomplert un objectiu, però, avui dia, continua essent necessària?

En aquest intent de canviar les activitats de joc amb diferències sexuals trobarem nombroses dificultats i els resultats no sempre seran tan eficaços com voldríem, tot i amb això, famílies i educadors poden fer que els nins entenguin que els homes també poden fer-se càrrec dels fills. El racó de les pepes ara és el racó de la família i és ple d'eines i també de plats. Els nins i nines absorbeixen la subtilesa o l'enrenou dels estereotips sexuals encara presents a la cultura.

Bem (1983) dóna tot un seguit de suggeriments que poden ajudar-nos a prevenir aquests estereotips des dels primers anys:

- Ésser models de conducta no estereotipada. En aquest apartat la família té un gran treball a fer, com compartir o alternar tasques: banyar un bebè i portar els comptes de la casa.
- Oferir als nins regals no estereotipats. Els nins poden rebre pepes; les nines poden rebre camions.
- Seleccionar la lectura i la televisió dels nins petits, tot elegint temes i programes no estereotipats.
- Emfatitzar l'anatomia i la reproducció com les principals diferències entre homes i dones, tot apartant l'atenció dels infants d'aspectes com la roba o la conducta social.

En qualsevol cas, i acceptant d'antuvi que l'emergència i consolidació de les diferències en el joc i en tantes altres conductes tipificades pel gènere depenen dels valors propis de les persones que tenen cura dels infants, de la societat i, cada cop més, dels nins mateixos, entenem que la nostra obligació és preparar els nostres nins i nines per a una societat cada vegada més tolerant amb les diferències, en què, a més, l'elecció sigui la base del seu desenvolupament. ◆

#### Referències bibliogràfiques

- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. (1998, 9a reimp.). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- BEM, S. (1983). «Gender schema theory and its implications for child development: Raising gener-aschematic children in a gender-schematic society». *Sings*, 8, 598-616.
- BILLER, H.B. (1981). «The father and sex role development». A: M.E. Lamb (Ed.). *The role of the father in child development*. New York: Wiley.
- BLOCH, M.N. (1989). «Young boy's and girls' play at home and in the community: A cultural ecological framework». A: M.N. Bloch; A.D. Pellegrini (eds.). *The ecological context of children's play*. Norwood, N.J.: Ablex.
- CAIRNS, R.B. (1979). *Social development*. San Francisco: Freeman.



DEAÑO, M.; VIDAL, L. (1992). «Interés por el juego, el dibujo y las ficciones y ensueños en la infancia temprana». A: M. MORALEDA (coord.) (1992). *Psicología en la escuela infantil*. Madrid: Eudema.

DELVAL, J. (1995, 2a ed. corregida). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

FAGOT, B.I.; LEINBACH, M.D. (1993). «Gender-role development in young children: From discriminating to labeling». *Developmental Review*, 13, 205-224.

GARVEY, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

JAYME, M.; SUAU, V. (1996). *Psicología diferencial del sexo y el género*. Barcelona: Icaria.

KHOLBERG, L. (1972). «Análisis de los conceptos y actitudes infantiles relativos al papel sexual desde el punto de vista del desarrollo cognitivo». A: E.E. Maccoby (ed.). *Desarrollo de las diferencias sexuales*. Madrid: Marova.

MACCOBY, E.E.; JACKLIN, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

MACCOBY, E.E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychology*, 24, 755-765.

PAPALIA, D.E.; WENDKOS, S. (1992, 2a ed.). *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw-Hill.

RHEINGOLD, H.L.; COOK, K.V. (1975). «The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior». *Child Development*, 46, 459-464.

STASSEN, K.; THOMPSON, R.A. (1998, 1a reimp.). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

WHITING, B.B.; EDWARDS, C.P. (1998). *Children of different worlds: The formation of social behavior*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

#### Notes

(1) Rosa I. Rodríguez és llicenciada en Psicologia i doctora en Psicopedagogia per la Universitat de les Illes Balears. Actualment dirigeix el primer Curs d'Especialista Universitari en l'Educació a través del Joc (Ludotecaris)

## Butlleta de subscripció a l'ARC

**La subscripció anual a la revista L'Arc té un preu de 1.500 ptes., i se'n publicaran tres números l'any.**

Revista L'Arc. ICE (UIB). C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma. Tel. 971 17 24 08

Nom..... Cognoms.....

Adreça..... Tel.:.....

CP..... Població..... Província.....

Us dediqueu a la docència?..... A quin nivell?.....

Em subscric a la revista L'Arc, a partir del número..... Mes..... de.....

Domiciliació bancària  Taló nominatiu  Gir postal  Contra reemborsament

Taló nominatiu núm.....

a favor de la revista L'Arc de l'ICE (enviat juntament amb aquesta butlleta)

Gir postal o telegràfic núm.....

a favor de la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears  
c/c 725-743-58 de Sa Nostra (del qual s'adjunta el resguard a aquesta butlleta)

### Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms.....

Codi de compte de client

ENTITAT			OFICINA			DC			COMPTE		

Banc/Caixa..... Agència núm.....

CP..... Població..... Província.....

Titular de la subscripció (en cas que sigui diferent del del compte):

Senyors, us agrairé que, amb càrrec al meu compte/l'libreta, atengueu, fins a nova ordre, el rebut que periòdicament us presentarà la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, per al pagament de la meua subscripció.

Us salud atentament.

Firma,



Joan-Ferran Llorens López

## La glosa com a instrument didàctic

**E**n aquest article exposarem tres experiències per utilitzar a l'aula la composició de gloses per a l'aprenentatge dels recursos poètics. Les dues primeres es varen posar en pràctica a l'institut Quartó de Portmany (Sant Antoni-Eivissa) durant els cursos 1992-93 i 1993-94, i la tercera es va realitzar a l'institut Josep Iborra (Benissa-Marina Alta) durant el curs 1999-2000.

Abans de començar a explicar les dues unitats didàctiques que vam elaborar, creiem que convé aclarir els punts que tenen en comú la poesia i la glosa. Si tenim en compte que la poesia és aquell gènere literari relacionat amb els sentits, sensacions i sentiments, el poeta pot ser definit com un malabarista de sensacions, capaç de tocar i excitar els sentits del lector. D'una manera restringida, una glosa seria una corrandà, una cançó curta; però, prenent una accepció més general, seria una composició de vers popular en heptasíl·labs. Així doncs, amb aquesta segona definició, considerariem com a gloses no solament les cançons curtes (de quatre versos), sinó també els glosats (cançons de més de quatre versos). Podem observar que en par-

lar de poesia fem referència a una qüestió de fons o de tipus de qualitat literària i que en parlar de la glosa indicam un tipus d'expressió. És, per tant, una qüestió de forma allò que determina la glosa. El glosador és, en definitiva, una persona capaç d'expressar una idea en heptasíl·labs. Encara que el combat de glosadors consisteix a discutir en vers i no quedar en blanc, el que sempre s'ha valorat de la glosa és la precisió. Una glosa ha d'expressar una idea amb les paraules justes. Els recursos literaris hi són emprats per millorar aquest enteniment i per condensar el que es vol transmetre. A diferència de molts de poemes, no ha de ser sotmesa a profundes i recercades interpretacions.

Podem afirmar que la poesia persegueix expressar sentiments i sensacions, i que la glosa cerca la condensació d'una idea usant el vers heptasíl·lab. Com que aquests objectius no són incompatibles, hi haurà moltes gloses que seran, alhora, poemes. De fet, la poesia sempre s'ha trobat molt còmoda agafant el vers com a vehicle, i la prosa poètica sempre ha estat excepcional. El vers possibilita musicalitat, la qual pot ser assolida a través del

ritme, la rima i la mesura sil·làbica, i aquesta s'insereix fàcilment en el món de les sensacions i l'expressió de sentiments. No cal dir que molts de poemes estan escrits mitjançant heptasíl·labs. D'altra banda, si amb la glosa es pretén fer arribar una idea, no és difícil que aquesta faci referència a sentiments i sensacions. A més, l'ús del vers fa que, inevitablement, la musicalitat jugui amb els sentits.

En resum, podem dir que, malgrat que no sempre glosa i poesia són identificables, la frontera entre aquestes dues expressions literàries no és gaire nítida. I és precisament aquesta idea la que va provocar que fa anys començàssim a ensenyar a fer gloses als estudiants, ja que aquestes són relativament fàcils, a més de ser utilíssimes per entendre els mecanismes de la mètrica i la versificació.

Durant el curs 1992-93, se'ns va ocórrer dedicar una sessió a l'elaboració de gloses per explicar el còmput sil·làbic i la rima a un segon de BUP de l'institut de Sant Antoni de Portmany. L'activitat consistí únicament a fer, individualment o per parelles, quartetes de versos de set

síl·labes amb les rimes abba o abab, després d'haver escoltat en què consistia una glosa i d'haver-ne sentit algunes com a exemples. Encara que a les Pitiüses la rima de les cançons populars pot ser assonant, en l'activitat havien de procurar d'utilitzar la consonant, ja que com que aquesta és més difícil, així aprendrien les dues.

Animats pels bons resultats, vam decidir de treballar-ho durant dues sessions del curs següent amb dos grups també de segon. Els resultats foren excel·lents. Fins i tot, es van poder publicar les catorze millors, amb una introducció en què vam explicar l'experiència, en la secció «Amics de la Glosa» del diari *Última Hora*, de dia 10 d'abril de 1994.

A continuació, reproduïm dues d'aquestes gloses. La primera fa referència al treball manat, i la segona, a la possible publicació en el diari.

*Jo no vull fer cap treball,  
però hi estic obligat,  
perquè es professor m'ha dat  
una poc de carbassa i all.*

(RAFEL MARÍ FOS, 2n de BUP D)

En el diari d'avui,  
a la pàgina d'esculls<sup>1</sup>,  
hi ha un poema senzill  
que ens ha fet el nostre fill.

(ANNA RIUS GRASSET I CRISTINA ESCANDELL TUR, 2n de BUP C)

La tercera vegada que hem ensenyat a fer-ne a classe ha estat a l'institut de Benissa, davant dos grups de 3r de BUP. Un exercici del llibre de text, *Itineraris de literatura 2* de Tàndem, manava escriure un poema que imitàs l'estil d'Ausiàs March. Vam pensar que si els alumnes realitzaven l'activitat sense directrius, només aquells qui tenen hàbits d'escriure la podrien fer

més o menys bé. Imitar March amb el tipus de vers que utilitzà, el decasíl·lab, podria resultar massa complicat. Així, se'ns ocorregué que el que podrien construir els estudiants era una glosa amb alguns dels recursos del gran poeta de Gandia. Per aconseguir-ho, vam elaborar una unitat didàctica de tres sessions, en les quals els alumnes treballaren individualment:

– 1a sessió: El primer dia vam explicar com es compten les síl·labes d'un vers i com es fa la rima consonant. A continuació, els al·lots van escriure vint versos heptasíl·labs independents. D'aquesta manera, es van acostumar a la *musiqueta* de les set síl·labes. Llavors, van cercar paraules que rimassin amb aquests versos, emprant la rima consonant i evitant les rimes fàcils. Com a deures, els alumnes acabaren l'activitat a casa i començaren a pensar en una situació amorosa per al poema ausiasmarquianesc.

– 2a sessió: Van comparar aquesta situació amb una de concreta, dura i esquarpa (com feia March). Després van preparar una hipèrbole i una antítesi. Llavors, van redactar la glosa. Aquesta havia de ser d'almenys deu versos. Perquè tots poguessin partir d'una estructura clara, com que les quartetes haurien resultat massa curtes, vam recomanar la dècima. La rima que els vam aconsellar va ser la que utilitza Llorenç Antich *Móra* en el *Diari de Balears*: abbaaccdde. A més, havien de procurar fer ús de la rima consonant. Els ingredients van ser: la comparació, la hipèrbole i l'antítesi, i la visió dolorosa de l'amor que tenia March. Com a deures, els alumnes acabaren la tasca a casa.

– 3a sessió: L'alumnat va construir un poema lliure i personal.

Tot seguit, oferim una selecció de les gloses amb què van intentar imitar el poeta:

(1)

Sóc un gos abandonat,  
caminant en el carrer,  
al qui ningú cas vol fer.  
Tu em vas deixar de costat,  
al veure'm acompanyat  
per l'amor meu per a tu.  
Em deixes totalment nu  
i sense gens d'importància,  
com un segon de la infància.  
Tot això perquè et volia?

(ALEXANDER VAN DER BIEST, 3r de BUP B)

(2)

Les teues dures paraules  
se'm claven al fons del cor.  
Com un animal amb por  
quan el caçador dispara  
seria si t'escoltara.

Com el pardal que vola alt,  
el meu cor està malalt.  
Sent tristesa i alegria.  
Al gran cel amb tu em perdria.  
I, si pogués, més enllà.

(VICTORIA FERNÁNDEZ-CORUGEDO RAND, 3r de BUP B)

(3)

El blau reflecteix la mar.  
El roig ho fa amb el dimoni.  
Però, en el meu bonic somni,  
reflecteixes llibertat  
dels teus llargs cabells daurats.

El vent bufa de llevant,  
agafant tot per davant.  
Però el sentiment és fort  
i no agafaré por  
perquè no se l'endurà.

(BARBARA MULET MONSERRAT,  
3r de BUP C)

(4)

Així com aquell que ve  
a realitzar un examen  
sabent que els professors tramen  
suspendre'l, jo bé ho sé,  
tampoc a mi em convé



anar amb intenció  
de dir amb emoció  
«T'estime de veritat»,  
que ella no té pietat  
de respectar el meu cor.

(XAVI IVARS RIBES, 3R DE BUP C)

(5)

Com qui es troba desolat,  
em veig jo amb un gran problema  
i no tinc tanta espera  
per a poder ser amat.  
Gran amor que encens el foc  
que il·lumina nostra vida,  
troba'm donzella fugida  
o jo trobaré la mort.  
Plena de Seny, jo vos ame  
com un nadó vol sa mare.

(JAVIER ROSELLÓ SOLER,  
3r de BUP C)

(6)

Així com aquell que pensa  
que està bevent molt d'anís,  
i per això es sent feliç,  
i així a ballar comença<sup>2</sup>  
sense esperar la vinença  
de la seua gran ressaca;  
així em sent, perquè Paca  
es sent bé amb el seu marit,  
mentre que el molt malparit  
li la pega per darrere.

(PATRI ASENSIO CRESPO,  
3r de BUP C)

(7)

AMOR, VINE A MI

Eres<sup>3</sup> la pura claror.  
Amor, tu saps més que jo<sup>4</sup>  
que tinc por a un rotund no,  
que vull obrir-te el meu cor  
que brilla per tu, com l'or.

Patisc molt, rosa d'abril.  
Ma vida és un gran perill.  
Els meus sentiments al vol.  
Ja em veig tot vestit de dol.  
Amor, tu em fas molt de mal!

(ANNA IVARS I VIDAL, 3r de BUP B)

(8)

Així com aquell que vol  
tornar ell al poble seu,  
però veu que ell està sol  
i no l'ajuda ni Déu.

Davant d'ell es troba un mur,  
el qual no pot superar.  
Per això ha de lluitar,  
però no sap que és molt dur.

Prompte arribarà la nit  
i veu que no té abric,  
ja que ell molt haurà sofrit,  
perquè ell no té cap amic.

(CÈSAR MARTÍNEZ ARNAU,  
3r de BUP C)

Com podem observar, de les gloses seleccionades, n'hi ha sis amb rima consonant i dues que barregen la rima consonant amb l'assonant (3 i 5). Cal indicar que a la composició 7 hi ha dos versos amb rima assonant (abril i perill); però aquesta, quasi la podríem considerar consonant, puix que es tracta de dos sons laterals, i només la palatalització en distingeix la pronúncia. Llevat d'una (8), formada per quartetes, les gloses són dècimes. Quatre poemes (1, 3, 4 i 6) han seguit la rima aconsellada (abbaaccdde) i tres (2, 5 i 7) n'han seguit d'altres (abbccddeef i abbacddcee).

Totes les obres han fet ús de les comparacions, algunes de tan ausiasmarquianes com «Així com aquell que ve», «Com qui es troba desolat», «Així com aquell que pensa.» o «Així com aquell que vol». Les més originals són la de Xavi Ivars (4), que fa el símil amb la realització d'un examen, i la de Patri Asensio (6), que, sense perdre de vista el poeta de Gandia, resol amb humor una doble comparació. Relacionat amb els símils, també hi trobam metàfores, com les de les gloses 1, 2 i 7.

Les hipèrboles són presents a tots els poemes. Algunes quasi podrien haver estat del mateix

March [«troba'm donzella fugida o jo trobaré la mort (5) i no l'ajuda ni Déu (8)»] per la manera com fan referència al tema de la mort i a Déu. També les antítesis han estat emprades pels alumnes. Moltes d'aquestes s'han exposat com un contrast entre el desig i la realitat, Un altre recurs del gran poeta és l'ús del senyal Plena de seny (5). S'ha de dir, a més, que la repetició de la tercera persona (ell), que fa Cèsar Martínez (8), recorda la insistència amb el jo d'alguns poemes del clàssic escriptor.

Pel que hem pogut veure, els resultats han estat prou bons, i els alumnes s'han acostat a l'estil del literat, a més d'haver après a glosar per escrit.

Finalment, transcrivim alguns dels poemes lliures que van redactar, acompanyats d'un petit comentari:

(9)

EL CANT

M'agradaria volar,  
però no puc tindre ales.  
Les teves pupil·les blaves  
els meus ulls volen tocar.  
Oh! Tu hauràs de cantar  
el que deia aquell dofí,  
un so<sup>5</sup> per paladar fi.  
Vine, vine. Canta, amor.  
Vine sense cap temor!

(ANNA IVARS I VIDAL, 3r de BUP B)

(10)

Tu vas ser el primer xic,  
el millor dels meus amics.  
Tot va ser molt... molt bonic,  
però no va durar molt.  
Tu te'n vas anar molt lluny  
i no tornaràs mai més.  
Un dia vas arribar  
i l'altre te'n vas anar.  
Espere que el blau del cel  
et tinga per sempre bé.

(ANTONIA CUENCA HONRUBIA,  
3r de BUP B)

(11)

És el meu gran patiment,  
també la meua alegria.  
Té un preciós nom: Maria.  
Sempre és en la meua ment,  
potser pel meu sofriment  
o potser pel fort amor,  
que em fa en tot un amador  
disposat a fer-ho tot.  
Estic parlant de la mort.  
Vull que siga molt feliç.

(VÍCTOR MARÍN LOAISA, 3r de BUP B)

(12)

Els autèntics seguidors  
del Barça han estat pregant  
i també en Déu pensant,  
com autèntics pensadors,  
perquè els bons blancs jugadors  
de la nit en el Mestalla  
no els presenten gran batalla  
als jugadors d'en Van Gaal,  
ja que s'ho prendran molt mal  
si torna a marcar el *Piojo*.

(XAVI IVARS RIBES, 3r de BUP C)

(13)

En una nit massa obscura  
amb cap altra llum i guia  
que la que el meu cor em dia<sup>6</sup>,  
estava jo a l'aventura.  
A tornar mai no pensava.  
Sempre fidel al camí,  
sense tindre cap destí,  
però buscant una amada.  
Així em trobe: perillant  
en el temps, Mort esperant.

(JAVIER ROSELLÓ SOLER,  
3r de BUP C)(14)<sup>7</sup>

Vaig trobar-te al meu costat,  
per mi vas ser acossat,  
i no em vaig adonar  
que no volies amar.

Jo era eixe enamorat  
buscant l'amor desitjat.  
Vaig trobar... No ho vull pensar,  
pel rebuig que em vas donar.

Anys enrere era anormal.  
Ara passa a general.

Les cinc pedretes. Il·lustració del llibre *Recull de Juguetes Artesanals de les Illes Balears* de Joan Sans

Però crec que està prou clar  
que ens fa falta avançar.

(BIANCA SOTO LUQUE, 3R DE BUP B)

(15)

Arriba el torn de l'amor,  
ma vida es fa patiment.  
Tan gran és l'agraïment,  
que fa sentir-me dolor.

Tanta és la meua amargura,  
que ni veure l'alegria  
el meu mal em llevaria,  
davant la seua hermosura.<sup>8</sup>

Sols sa penetrant mirada  
en el meu rostre clavada,  
em faria despertar  
del malson que em fa plorar.

Aquest malson és amor,  
malson llarg i traïdor,  
d'on no em puc espavilar  
si no és pel dolç besar.

(PASCUAL BAÑULS BAHAMONDE,  
3r de BUP B)

(16)

En lo<sup>9</sup> alt del campanar,  
una figuera naixia,

i, mentre el rector eixia,  
una parella hi va anar,  
perquè es volia casar.  
I a l'ombra de la figuera,  
gran entusiasme hi era,  
perquè ben casats ja eren.  
Oh, no! Coses hi caigueren  
de lo alt del campanar,  
que sols resultaren ser  
un boníssim berenar  
que la figuera els donà.

(ALÍCIA SALORT FERRER, 3r de BUP C)

(17)

EL RETOP

Si l'herba fóra vermella,  
jo seria el teu amor,  
i com que no ho és, espere  
que no et provoque dolor  
no tindre'm al teu costat,  
ja que seria pitjor;  
perquè el que sents tu per mi  
mai per tu estarà al meu cor.

Tu em vols, però jo no et vull,  
i, per tant, no hi ha futur.  
Però no baixes el cap,  
ja que deus seguir avant,  
perquè xiques n'hi ha un fum.

I seguint avant i avant,  
de segur que trobaràs  
una xica que et voldrà  
tant com et mereixes tu.

(AIDA MARTÍNEZ RIBES, 3r de BUP B)

(18)

FA FRED

Ací, en el bosc, l'hivern.  
No hi ha gens de soroll,  
cap veu,  
cap crit,  
cap acció.  
I així  
el silenci  
pareix ser (quasi) etern.

Enmig de tot, jo, el roure.  
Si alguna vegada  
arriba ella,  
l'amada,  
la promesa,  
encara  
tornarà  
la primavera alegre.

(ALEXANDER VAN DER BIEST,  
3r de BUP B)

En la mostra dels poemes que van fer més lliurement, podem veure que hi predominen els que tracten de l'amor. D'aquestes composicions destacaríem la núm. 16, d'Àlicia Salort, la qual podria haver estat molt bé una preciosa cançó popular. Només una obra (12) es decanta per un altre tema: el futbol. Ens trobam amb una vertadera glosa sobre un tema quotidià. L'autor, aficionat del València FC, parla d'un partit que es va disputar el cap de setmana següent.

Si bé la majoria va emprar l'heptasíl·lab, ja que era el tipus de vers que havien practicat, un va triar el vers lliure (18). Tres estudiants elegiren la rima consonant (12, 14 i 15); tres més van combinar els versos blancs amb la rima consonant (10, 11 i 16); dos optaren per combinar els dos tipus de rima (9 i 13), un, els versos blancs amb la rima asso-

nant (17) i, finalment, un altre (18) només usà versos blancs.

Per concloure, podem dir que usar la glosa com a instrument per ensenyar poesia a classe és altament positiu i recomanable. Els resultats que hem tingut fins ara han estat més que satisfactoris, com mostren les composicions que hem reproduït. A més l'alumnat pot aprendre ràpidament els aspectes poètics formals i, imitant algun poeta, n'assimila amb facilitat les característiques. I no cal dir que, amb aquestes pràctiques, serà capaç de fer gloses (corrandes, al Principat, i cibles, al País Valencià). ♦

#### NOTES

(1) No s'ha d'entendre la paraula *escull* amb el significat del diccionari, sinó com a paraula formada a partir del verb *escollir*. Seria una forma paral·lela a *recull*.

D'aquesta manera, voldria dir 'selecció de textos'.

(2) Aquesta *e* i la de *vinença* són tancades en valencià, i també, és clar, la de *pensa*.

(3) *Eres*: forma col·loquial valenciana corresponent a la general *ets*.

(4) En valencià la *o* de *jo* és tancada.

(5) Hi ha una el·lipsi. Hi hem d'entendre «un so fet per paladar fi».

(6) Forma col·loquial valenciana corresponent a la general *deia*.

(7) Tot i que estan relacionades temàticament, cada estrofa és un poema independent.

(8) Castellanisme prou corrent en el llenguatge col·loquial i en les cançons tradicionals.

(9) Com que és una glosa que imita les cançons tradicionals, s'hi usa el castellanisme *lo* neutre.

## Llibres per a la reforma

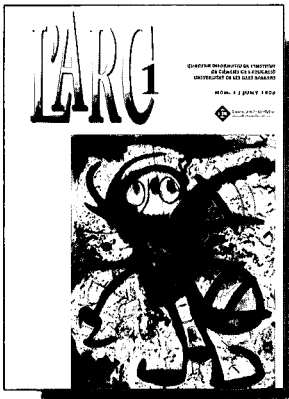
Educació infantil  
Educació primària  
Educació secundària

**S**mbat  
Llibres

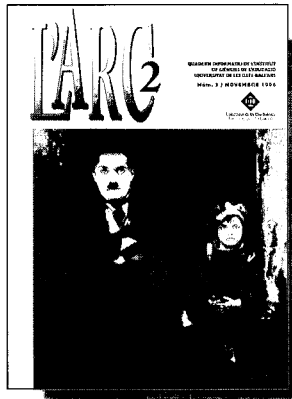
Pge. Papa Joan XXIII, 5-E • Geranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca

# L'ARC

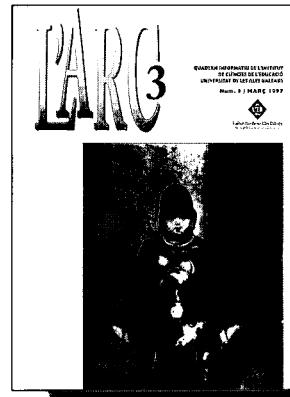
Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació  
Universitat de les Illes Balears



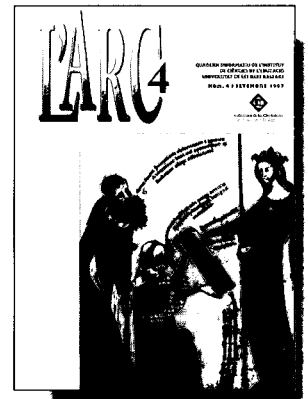
Dossier: Currículum propi per a les Illes Balears



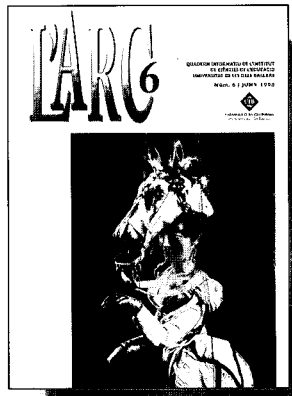
Dossier: Rondalles



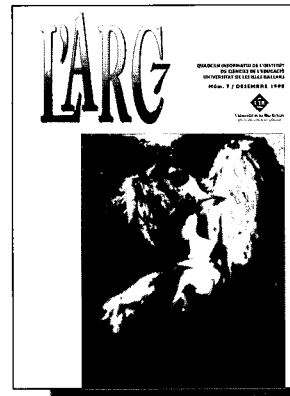
Dossier: Avaluació a les universitats



Dossier: Filosofia



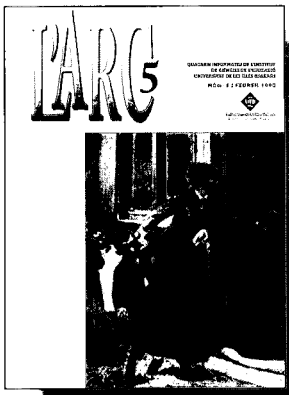
Dossier: Llengua i escola



Dossier: La formació permanent del professorat



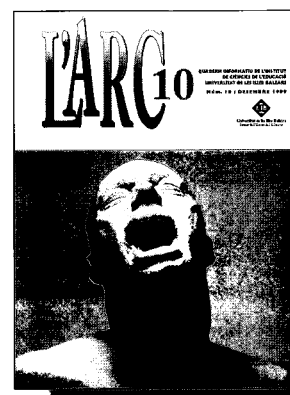
Dossier: El poder de llegir



Dossier: Cent anys d'Educació



Dossier: Convivència als centres educatius



Dossier: Ciutat i Educació



Dossier: El joc com a eina educativa

## Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB

c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Tel.: 971 172 480  
Telefax: 971 172 401



**Universitat de les Illes Balears**  
Institut de Ciències de l'Educació