

## Centre de Professorat d'INCA

Principi i final del trajecte

---

Pròxima promoció.  
"Educar en la diversitat"  
¿És possible educar en la diversitat?

---

Aprendre a gaudir de la música

---

Mobilització educativa a la societat civil.  
La proposta de millora de José Antonio Marina

---

El temps com a element educatiu

---

Tot pensant a l'Educació Infantil

---

Matemàtiques a l'Educació Infantil:  
fem comparacions

---

Didàctica i difusió del patrimoni  
des del Museu de Mallorca.  
Projecte Balanguera. Conèixer per protegir

---

La Balanguera:  
una aproximació al poema i al símbol dins  
el Projecte Balanguera. Conèixer per protegir

---

L'ensenyament-aprenentatge de la història  
de Mallorca a través de narracions

---

Els mapamundis murals

---

Casetes de betlem am cartó reciclat

---

Quaderns de salut a l'escola (X).  
La legionel·la un perill que es troba dins l'aigua





Servei de Formació Permanent del Professorat  
Centre de Professorat d'Inca  
Illes Balears

C/ Mestre Torrandell, 59 (INCA)  
Tel. 971 507044 · Fax 971 881052  
<http://cprinca.caib.es>  
E-mail: [cepinca@caib.es](mailto:cepinca@caib.es)

## Número 23 **Desembre 2006**

Edita:

Centre de Professorat d'INCA

Equip del CEP:

**Director**

Jaume Soler Capó

**Assessoria d'Atenció a la Diversitat**

Pere A. Mulet Homs

**Assessoria d'Educació Infantil**

Sacrament López Martínez

**Asses. d'Àmbit Sociolingüístic i Secretària**

Esperança Ramis de Plandolit

**Assessoria de Tecnologies de la Informació**

Bernat Llabrés Martí

**Assessoria d'Educació Primària**

Isabel M. Cerdà Moragues

**Assessoria d'Àmbit Científicotecnològic**

Gregori Puigserver Canyelles

**Assessoria de Llengües Estrangeres**

Alexandra Herts van Steen

**Assessoria de Formació Professional**

Joan Fiol Reynés

**Professores de Suport**

Aina Ferrer Torrens / Francisca Pasqual Socias /  
Margalida Nuñez Navarro

**Administrativa**

Maribel Beltran

**Ordenances**

Maciana Barceló / Joan Miquel Garau /  
Marcos Garcia / Margalida Serra

**Neteja**

M. Salomé Rodríguez Tauster

**Portada i il·lustracions**

Alumnes de l'IES Berenguer d'Anoia. Inca.

ISSN: 1139-9228

Dipòsit legal: PM 1729-98

**Disseny i Maquetació:**

[www.accentgrafic.com](http://www.accentgrafic.com)

**Imprimeix:** Gràfiques Rubines, SL

Tel. 971 511739

# Índex

Principi i final del trajecte	3
Pròxima promoció. "Educar en la diversitat"	
¿És possible educar en la diversitat?	4
Aprendre a gaudir de la música	6
Mobilització educativa a la societat civil. La proposta de millora de José Antonio Marina	8
El temps com a element educatiu	10
Tot pensant a l'Educació Infantil	13
Matemàtiques a l'Educació Infantil: fem comparacions	14
Didàctica i difusió del patrimoni des del Museu de Mallorca. Projecte Balanguera. Conèixer per protegir	15
La Balanguera: una aproximació al poema i al símbol dins el Projecte Balanguera. Conèixer per protegir	21
L'ensenyament-aprenentatge de la història de Mallorca a través de narracions	24
Els mapamundis murals	26
Casetes de betlem am cartó reciclat	28
Quaderns de salut a l'escola (X). La legionel·la un perill que es troba dins l'aigua	29

Aquesta revista no comparteix  
necessàriament les opinions expressades  
pels seus col·laboradors

# Principi i final del trajecte

PARLAR, així d'entrada, de principi i final de trajecte pot semblar una contradicció, un contrasentit; però no ho és si ens referim a dos moments diferents, però igualment importants i referits a la Formació del Professorat.

Per una part ens trobam a les portes de tancar un trimestre d'un nou curs escolar, i per altra entrem a la recta final del desenvolupament d'uns programes i unes directrius emanades de la Direcció General d'Ordenació, Innovació i Formació del Professorat, i que els equips del Centres de Professors hem ajudat a dur cap endavant.

Aquest curs escolar que hem arrancat és el principi i final d'un projecte formatiu incardinat dins un Pla Quadriennal, i que han tingut dos eixos fonamentals d'actuació: els Plans d'Aplicació a l'Aula i el de Valoració de l'Impacte d'Aquesta Formació.

Des dels alboros d'ambdues actuacions hem anat fent camí i millorant a partir dels errors, que a ben segur hem comesos, i també encerts; però sempre des de la voluntat de fer la feina ben feta i tot comptant amb la màxima col·laboració de la gran majoria del professorat.

L'Aplicació a l'aula ja és un fet irreversible a la gran majoria de les nostres activitats formatives i inclús de les organitzades per entitats externes que també realitzen formació. I ho és tant des de perspectives teòriques, i en la gran majoria dels casos des de perspectives reals i amb uns continguts d'una gran qualitat. No hem d'oblidar que hi ha un gran nombre de mestres fan una tasca diària abnegada i extraordinària.

Unes aplicacions que posades en comú, és a dir visualitzades i presen-



tades les experiències de forma grupal entre iguals, tenen l'encert d'oferir i poder confrontar actuacions properes i divergents sobre la mateixa temàtica, i sota la direcció d'un o diversos experts. I s'ha pogut fer bé de forma presencial, bé des d'entorns a distància, una variant aquesta de la Formació cada dia més actual i més arrelada, i també amb més futur.

Aquesta possibilitat d'aprendre bé de qui pot oferir coneixements teòrico-pràctics, bé de les aportacions dels companys de treball o de labor formativa, no pot tenir més que in-

cidència positiva sobre els qui assisteixen a diari a l'escola, és a dir els alumnes.

L'avaluació de tota aquesta Formació i en concret del seu Impacte tingué l'any passat una primera passa en forma d'anàlisi en tot un seguit d'activitats desenvolupades al CEP: les activitats que es centren en els Cursos.

A grans trets i tot pendent de tancar alguns aspectes valoratius de l'estudi, els primers resultats indiquen que s'està en el camí adequat; és a dir el professorat, sempre tenint present valors de caràcter general, trasllada el que après, els nous coneixements, les noves tècniques adquirides, a les aules.

Ara, hem iniciat la segona part del procés. Ha començat la valoració d'aquest Impacte als Seminaris CEP i a la Formació a Centres, dos eixos més que essencials de la Formació del Professorat; i uns camins pels que es pretén es mogui de forma quasi exclusiva l'esmentada Formació.

Com final de trajecte també es pretén realitzar una macroevaluació de totes les actuacions realitzades i poder presentar uns resultats globals de quatre anys de feina, i de posar en marxa uns projectes formatius, que han significat canvis més que substancials en la Formació del Professorat. Uns valors de referència que ens han de permetre marcar nous objectius i millores per a la nostra escola i per clara extensió a la nostra societat.

Jaume Soler Capó.  
Director del CEP d'Inca.

# Pròxima promoció. "Educar en la diversitat". ¿És possible educar en la diversitat?

Marta Nàcher i Llavines  
MESTRA D'EDUCACIÓ INFANTIL I  
PRIMÀRIA.

SOM davant un nou curs i aprofitant l'avinentsa m'agradaria posar per escrit i a l'abast de tots vosaltres una reflexió personal que des de fa temps acompanya la meva tasca educativa.

És fàcil escoltar entre les parets de les nostres escoles expressions com: "aquest noi no hauria de ser aquí" o bé "no sé que més es pot fer per aquesta nena". Aquestes dues frases reflecteixen força bé el sentiment d'impotència que tenen molts professionals i que condueix a posar en dubte la possibilitat d'educar en la diversitat. Cal eradicar aquest tipus de pensament, cal proporcionar l'educació en la diversitat...però també cal donar respostes mitjançant recursos concrets i tangibles. Està clar que ens trobem davant la necessitat d'atendre la diversitat, però aquest concepte té un ampli ventall de significats i possiblement és aquí on les nostres tasques de vegades es dispersen. Sota aquest concepte i la seva finalitat es poden fer anàlisis des de diferents perspectives (Coll 1994); per exemple mesures d'ordenació i estructures curriculars que han d'afavorir aquesta atenció, paper del professorat, serveis de suport ... Segons Coll l'atenció a la diversitat s'ha de configurar com

una estratègia global, per tant trobem que ha de ser observada des de tots els plans i nivells de l'acció educativa, ha de comprometre tot el professorat i tots els centres i sobretot no podem oblidar que afecta directament tots els nostres alumnes.

Hem de concebre l'aprenentatge com un procés actiu i el paper del mestre com el d'un mediador, això ens porta cap a una planificació, un desenvolupament i una avaluació que sigui variada per tal que es pugui ajustar a les capacitats, als interessos i a les motivacions dels alumnes. Per evitar un rebuig per part d'aquest alumnat cap a l'ensenyament (Ballester 1994) tots els implicats en el procés de l'educació han d'entendre que "l'atenció a la diversitat és conèixer, respectar i valorar les diferències psico-socials i culturals de l'alumnat", i així evitar situacions de discriminació.

La diversitat de necessitats i de característiques que presenten els nostres alumnes requereixen respostes curriculars individuals, organitzatives pròpies de cada centre i culturals apropiades a l'entorn. Totes aquestes respostes han de ser més dinàmiques que les que actualment trobem a les nostres escoles. Cal a dir que l'adequació que hem de fer des del nostre lloc

de treball no depèn de reformes estructurals del sistema educatiu ni de canvis globals sinó que hem de crear innovacions educatives profundes i permanents tant en el currículum, com en l'organització escolar, com en la nostra cultura i aquests canvis sí són a les nostres mans.

Sabem que tots els alumnes no són capaços d'aprendre les mateixes coses ni de la mateixa manera, per això hem de marcar finalitats assolibles per a tothom, revisar i adaptar les nostres pràctiques diàries a l'aula i adoptar mesures necessàries per compensar les desigualtats.

És en aquest punt on topem amb els sempre difícils valors d'igualtat i qualitat del nostre ensenyament i del nostre sistema educatiu. Promoure la igualtat d'oportunitats té a veure, entre moltes d'altres coses, amb el desenvolupament de les actuacions que permeten, en primer lloc, prevenir; si cal, compensar, reduir o pal·liar aquestes desigualtats de partida, per tal que l'alumnat pugui assolir els objectius comuns que es persegueix amb l'educació escolar. Així doncs tal com afirma Wilson (1992) en "Como valorar la calidad de la enseñanza" Barcelona: Paidós/MEC, la qualitat de l'ensenyament és "planificar, proporcionar i avaluar el

1. El GREI, vinculat al Departament de Ciències de l'Educació de la UIB, està format pels professors Jordi Vallespir, Miquel F. Oliver, Herminio Domingo, Joan Carles Rincón, Mercè Morey, Antonio Casero, Miquel Palou i Joana Colom. Podeu trobar informació sobre aquesta investigació a <http://www.uib.es/servei/comunicacio/sc/projectes/arxiu/nousprojectes/grei/grei.pdf>

2. L'estudi s'anomena "Diagnòstic de las diferències ètniques i dels processos desenvolupats en Educació Primària". L'equip el formaven Margarita Bartolomé Pina, Flor Cabrera Rodríguez, Julia Victoria Espín López, M<sup>a</sup> Angeles Marín Gracia, Juana Martín Martín, Delio del Rincón Igea y Mercedes Rodríguez Lajo. Podeu trobar informació a <http://www.ub.es/div5/departam/mide/grups/gredi/present.htm>



currículum òptim per a cada alumne en el context d'una diversitat d'individus que aprenen". Si voleu més informació sobre Wilson i la seva obra podeu consultar: <http://www.paidos.com/lib.asp?cod=28030>

Tots som conscients que els recursos (personals, temps, espais...) disponibles als nostres centres són limitats, i si sumem la compresivitat de la funció educativa, la formació integral i l'obligatorietat fins als 16 anys ens trobem que aquests recursos pateixen un greu estrès. Aquesta tensió es tradueix en dificultats, entrebancs, problemes, dubtes...que desil·lusiona molts docents.

## ¿COM PODEM RECUPERAR LA IL·LUSIÓ?

Evidentment no hi ha cap vareta màgica però el que si podem fer són valuoses aportacions i adaptacions per superar aquestes dificultats i que aquestes passen per a una feina en equip. La tasca que hem de posar en marxa s'ha de situar dins l'entorn de quatre eixos relacionats amb la pràctica a les nostres aules

i un que es refereix a l'organització de la nostra escola i la comunitat on està ubicada. Aquests eixos són:

- Referents a la programació de l'aula: utilitzar el model comunicatiu anomenat també dialògic potenciant d'aquesta manera l'interactivitat en l'exercici diari d'ensenyament i aprenentatge, basar els nostres mètodes habituals en la filosofia del construccionisme, usar l'avaluació com a eina per a revisar la nostra feina com educadors, i fer un seguiment de l'alumnat en equip ja que mai s'ha de fer des d'una única visió, i

- Referent a l'organització del centre i la comunitat on està aquest, hem de possibilitar les condicions que ens ajudin a poder aprofitar els recursos que ens ofereix.

Si aquesta reflexió ha despertat la vostra curiositat podeu visitar:

[http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor\\_id=5528](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor_id=5528), on trobareu una visió àmplia del construccionisme a l'educació de la mà d'en Carles Monereo Font. També seria convenient donar un cop d'ull al seu llibre "El aseso-

ramiento psicopedagógico" d'Alianza Editorial.

Vull pensar que aquestes pautes d'actuació, que personalment m'han ajudat molt a caminar cap endavant, puguin ajudar a d'altres companys a educar en la diversitat

L'èxit de la nostra feina està en entendre que l'escolarització de tot-hom ha d'assegurar com a mínim entrar dins el món adult i si creiem que l'educació serà de més qualitat si és comprensiva, integral i promocionadora aleshores el fet d'educar en la diversitat esdevindrà en si mateix en la solució.

La nostra aportació diària a les aules, per més petita i personal que sigui, ajudarà els nostres alumnes a superar obstacles. No ens ha de fer por innovar, incorporar nous recursos, fer noves propostes...i rebutjar-ne d'altres. No podem oblidar que la nostra formació ha de ser continuada, però tampoc hem d'oblidar que la nostra imaginació pot ser un bon recurs. En una ocasió Albert Einstein va dir: "en temps de crisi només la imaginació és més important que el coneixement". Ara, només cal posar fill a l'agulla.

### BIBLIOGRAFIA.

- MONEREO, Carles; SOLÉ, Isabel. *El asesoramiento psicopedagógico*. Ed. Alianza 2001.

- ALDÀMIZ-ECHEVARRIA, M. del Mar; ASINET, J; BASEDAS, E. i d'altres. *Com ens ho fem? Educar en la diversitat*. Ed. Graó 2003.

- GARRIDO LANDÍVAR, Jesús. *Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y educación Especial*. Ed. CEPE 2002.

# Aprendre a gaudir de la Música

Antònia Isern Ramis

CP NTRA. SRA. DE ROBINES. BINISSALEM

L'EXPERIÈNCIA que vos explicarem a continuació va començar ja fa uns quants cursos enrera i va sorgir amb la intenció d'apropar els infants d'educació infantil de la nostra escola a la música "en majúscules".

Ja n'havien tengut un primer contacte amb les audicions que prepara en Toni, el nostre mestre de música, que inclou en la sessió setmanal que té amb cada grup. La majoria de les mestres també utilitzàvem música clàssica diàriament en el moment d'entrada del pati, en què feim uns minuts de relaxació per poder tornar a començar a treballar. La nostra intenció era profunditzar més en el tema i aprofitar el gran potencial educatiu que suposava l'experiència.

Així doncs, ens vàrem proposar incloure dins el nostre horari una sessió setmanal d'una hora dedicada a la presentació de diferents peces musicals.

Va arribar el moment de plantejar-nos què preteníem, quins continguts treballaríem, com ho presentaríem als infants... El nostre principal objectiu era que els infants gaudissin amb l'audició de música (clàssica, òpera, new age, de ballet, de teatre, de cine...). Era una manera d'ampliar la "cultura musical" dels infants, apropar-los a una música que, tal vegada, fins ara s'havia reservat a un públic més adult.

Quan vàrem preparar la programació férem una selecció d'obres que intentà abraçar un ampli i variat repertori de peces musicals. Per començar vàrem incloure peces que varen ser escrites pensant en un públic infantil,



com el "Carnaval dels Animals" de Camille Sant-Saëns, el conte musicat de "Pere i el llop" de Sergei Prokófiev o la "Simfonia de les Juguines" de Leopold Mozart que facilitassin l'adquisició de l'hàbit d'escolta i que permetien als infants, entre d'altres moltes coses, reconèixer la música com a mitjà d'expressió dels seus sentiments, d'estats d'ànim, com a mitjà de comunicació, per contar una història, vivències pròpies... com també per treballar l'expressió corporal adequant-la a la història, al ritme i la melodia o als sentiments que els provoca la música.

Però no quedàrem aquí sinó que intentàrem cercar tot tipus de peces musicals que poguessin engrescar els infants i capbussar-los en un nou món amb moltes coses per descobrir.

Així doncs hi incloguérem fragments d'òpera com la introducció i "Libiamo" de l'òpera "La Traviata" de G. Verdi, el duettino "Su'll'Aria" de les "Noces de Fígaro" de W.A. Mozart, o el "Nessum Dorma" de l'òpera "Turandot" de G. Puccini entre d'altres. Era la primera vegada que treballàvem de manera seriosa l'òpera i resultava una nova manera de contar una història, una experiència que permetia als infants treballar la creativitat, la imaginació,... a través de la capacitat d'imaginar-se històries, personatges, paisatges... només sentint-ne els sons que els evocuen.

Això mateix podíem aconseguir treballant les històries que s'amaguen al darrera de composicions per a ballet com "El Trencaous" o "El llac dels cignes" de Txaicovski, de la mateixa manera que els apropàvem a la dansa clàssica.

No podíem deixar de banda l'oportunitat de treballar grans peces musicals, representatives de la història de la música, com el Cànon de Pachelbel (una de les peces que ens serveix per fer relaxació) o descobrir grans músics com Mozart o Bach, que trobam indispensables i ineludibles per a fer-los arribar una mostra significativa dels grans genis de la música.

Sempre que treballam una nova peça musical a més de desvetllar-los el seu títol també parlem del músic que la va compondre, feim quatre cèntims de la seva biografia i els mostram fotografies o retrats per tal que els reconeixin

visualment. Això ens permet treballar la memòria auditiva, així com la capacitat de relacionar un fragment musical amb el seu títol i el seu autor.

Resulta divertit sentir nins i nines d'infantil parlar de Txaiovski, de Puccini o de Mozart amb la mateixa naturalitat que parlen d'alguns dels personatges de contes que els són tan propers. Creiem que és una ocasió ideal per introduir una gran quantitat de vocabulari (noms de compositors, de tipus de composicions (duetinos, àries, simfonies...), d'instruments musicals, etc...) i que els infants poden assimilar fàcilment ja que ho poden relacionar amb una activitat que els ha estat plaent i enriquidora a la vegada.

Seguint amb la intenció d'apropar els infants a la major varietat possible d'audicions vàrem incloure, dins la nostra programació, música de bandes sonores de pel·lícules (BSO de "Harry Potter", BSO de "La vida és bella", etc...) o d'obres de teatre ("La cançó dels pirates" de Mar i Cel) que ens donava l'oportunitat de treballar peces més contemporànies i d'autors que fins i tot per a nosaltres eren desconeguts. Una gran mestra, que vàrem tenir el privilegi de conèixer, en una ocasió ens va dir que començam a fer bé la nostra feina quan nosaltres mateixos estam aprenent coses noves i hem de cercar informació per donar resposta a les inquietuds dels infants.

Ara ens quedava la feina de pensar com ho faríem, quin tipus d'activitats sorgirien a partir de les audicions. Cada una de les audicions pot derivar en una activitat molt diferent en cada ocasió. Algunes audicions requereixen fer-ne la dramatització com és el cas del "Carnaval dels Animals", els infants s'ho passen d'allò més bé ficant-se dins la pell de cada un dels animals que hi apareixen i imitant els seus moviments al ritme de la música.

D'altres obres són idònies per a inventar una història com "En un mercat persa" de Kéteby en la qual podem reconèixer uns sons que ens evocuen personatges que estan cantant, cavalcant en camells o cavalls dirigint-se cap el lloc al que nosaltres gosem imaginar. Quan férem aquesta experiència amb nins i nines de 4 anys, ho férem en dues aules diferents al mateix temps i encara que la música fos la mateixa la història que va resultar de la seva creativitat va ser molt diferent, i així i tot les dues encaixaven a la perfecció amb el que evocava la peça en qüestió.

Algunes de les activitats proposades ens permeten treballar habilitats cognitives bàsiques com la de traduir d'un tipus de llenguatge a un altre. Per exemple podem proposar als infants que representin amb un dibuix els personatges o les escenes que han sentit en una peça musical com la del conte de "Pere i el

llop", activitat que es planteja sense un model concret, sinó que cada infant fa el dibuix basant-se en el que li ha inspirat la música que ha sentit. Moltes vegades ens sorprenen els resultats ja que els infants procuren fer els dibuixos amb molt de detall (evidentment dins les seves possibilitats a nivell grafomotriu) i a més saben raonar el perquè ho han fet d'aquella manera i no d'una altra, el motiu pel qual han dibuixat el personatge amb el rostre enfadat, etc... Amb aquest material podem elaborar un llibre que seqüenciï la història i permeti als infants seguir la música a través de les imatges.

Algunes peces musicals podem aprofitar-les per fer participar activament els infants, fer-los part de l'execució de la música acompanyant-la amb algun so o ritme. Aquest és el cas de la "Simfonia de les joguines" de Leopold Mozart. Quan escoltam aquesta peça musical hi podem apreciar diferents sons de joguines i petits instruments musicals que sonen repetitivament al transcurs de la mateixa. Vàrem preparar una sèrie de joguines que feien so (campanetes, carraques, xiulets, cascavells, etc...) de tal manera que n'hi hagués un per a cada infant. La idea era escoltar varies vegades la peça i que ells mateixos hi descobrissin els moments en què sonaven les joguines. Després l'havien de fer sonar al mateix temps que sonava en l'audició. Quina gresca i quin renou !!! Però va valer la pena l'experiència, ens divertírem força amb la música clàssica.

Ja per acabar, confirmar que s'ha convertit en una activitat consolidada a nivell de cicle i que sembla que també es continuarà a primer cicle de primària, tota una alegria per a nosaltres. Cada dia cercam noves obres per treballar i ens buidam el cap per trobar activitats que puguin seguir engrescant els infants a gaudir de la música.



# Mobilització educativa a la societat civil.

## LA PROPOSTA DE MILLORA DE JOSÉ ANTONIO MARINA

Jesús Martínez Vargas  
PROFESSOR DE MÚSICA

### I

AQUESTS dies l'edició balear d'un diari de tirada nacional ha publicat a la seva primera pàgina un titular certament preocupant del qual, desgraciadament, ja teníem constància: Balears és la comunitat autònoma amb més alt índex de fracàs escolar (38,6%), essent només superada per les Illes Canàries (38,8%) i les ciutats autònomes de Ceuta i Melilla (50,7% i 47,3%, respectivament). Les dades fan referència al curs 2004-2005.

Tot i prendre aquestes informacions periodístiques, que recullen l'anàlisi que fa la revista *Magisterio* de les estadístiques i indicadors de l'educació a Espanya del MEC, amb una certa cautela sorprèn també l'absència de plans de xoc per posar solució a una situació que ja dura massa temps.

A més a més, Balears també té "l'honor" d'estar a la cua de les autonomies pel que fa a inversió educativa, amb un dels índex més baixos de PIB dedicat a ensenyament.

Al "Repàs a l'ensenyament: indicadors de l'OCDE – Edició 2005", les dades recollides l'any 2003 ens diuen que Espanya ocupava l'avantpenúltim lloc dels 30 països de l'OCDE en despesa pública en educació, únicament per davant de Turquia i de Japó (país amb baixa natalitat i PIB molt alt). La despesa pública d'Espanya en conjunt de tots els nivells educatius era

del 4'6% del PIB en 1995 i va baixar unes dècimes en 2003, situant-se en un 4'3%. També pel que fa al fracàs escolar les nostres dades són descoratjadores: Espanya té un 30% de fracàs front a una mitja del 12% als països OCDE (a secundària, un 38'5% d'aquest abandonament correspon a al·lots i un 24'6% a al·lotes).

Quan es va presentar aquest informe de l'OCDE fa un parell de mesos segons el qual un dels principals problemes de l'educació a Espanya és la baixa inversió educativa tot i tenir un 30% de fracàs escolar, els experts deixaven clar que aquesta greu situació encara podria empitjorar si de manera urgent no s'injectaven recursos públics per fer front, per exemple, al creixent nombre d'alumnes immigrants a les nostres aules.

No és aquest el lloc per realitzar una anàlisi de les causes que puguin explicar aquestes dades ni altres igualment desoladores com el baix percentatge d'alumnat d'ESO que estudia batxillerat (menys del 40%) o també el baix percentatge dels nostres joves que realitza estudis universitaris (només el 27%).

### II

TOT i això, pareix clar que, com ens recorda la professora Adela Cortina citant les kantianes lliçons de pedagogia, l'educació és el problema major i el més difícil al qual els homes s'enfronten.

Els principis de la Plataforma Mundial de Lluites adoptats pel Fòrum Mundial de l'Educació en 2004 a Porto Alegre, insisteix en considerar que l'educació com dret inalienable de tots ha de ser un servei públic d'alta qualitat:

L'educació és un bé públic mundial prioritari i un dret inalienable que influeix a la vida de totes les gents;

Aquest dret és essencial per a l'accés a d'altres, per a la construcció de valors basats en la solidaritat, l'emancipació i la pràctica de la ciutadania;

Les polítiques públiques han d'assegurar la realització d'aquests drets;

L'Estat ha de garantir de manera universal i gratuït el dret a una educació pública emancipadora.

De tots aquests principis participa la proposta que volem comentar breument. Es tracta d'un projecte de l'escriptor i filòsof José Antonio Marina que, des del nostre punt de vista, reflexa perfectament una creixent preocupació social per les qüestions educatives així com un ànim decidit a intervenir per intentar capgirar la situació.

La proposta de Marina s'anomena mobilització educativa a la societat civil i el seu lema és "Per educar un nin, cal tota la tribu". Marina comparteix amb altres filòsofs espanyols com Fernando Savater (recordem el seu llibre sobre El valor d'educar) o com la mateixa Adela Cortina, una gran preocupació per l'educació fins el punt de reconèixer que tal



vegada l'educació no pot solucionar totes les coses però indubtablement sense ella no es pot arreglar res.

L'objectiu de la mobilització educativa és aconseguir un canvi cultural per millorar l'educació i "treure'ns del damunt el victimisme, la impotència i el clima dramàtic que envolten el món de l'educació, familiar o escolar". La solució és no esperar que uns altres resolguin el problema sinó demanar-me què hi puc fer jo per solucionar-ho.

Es tracta en definitiva de deixar de queixar-se i de fer fora les excuses així com de no esperar de manera il·lusòria que "algú" vingui a solucionar els nostres problemes.

Per tal d'aconseguir aquest objectiu Marina proposa "aprofitar la preocupació, la generositat, l'energia i el talent de milers de persones disposades a col·laborar" fent servir les noves tecnologies.

A tothom interessat en participar se l'hi demana que sota les diferències personals en qüestió de política, economia o religió, podem estar d'acord en els principis bàsics de l'educació.

En paraules de Marina, els objectius d'aquesta mobilització educativa podrien ser entre altres els següents:

- explicar a la societat que l'educació és cosa de tots: d'aquí justament el lema del moviment i la crida a una implicació de tots en l'educació dels nostres fills;
- intentar aconseguir que molts pares i docents no ens sentim a soles ni impotents perquè tots intentem els mateixos objectius;
- elevar els coneixements pedagògics de la societat de qualsevol manera possible: per exemple, a la web de la mobilització educativa, Marina inclou una base de dades sobre llibres que tracten diversos temes educatius;

- mobilitzar recursos per enfortir les institucions educatives bàsiques (família i escola) i per millorar les seves relacions: en aquest sentit, les associacions de pares i mares hem de jugar un important paper;
- aconseguir un consens social sobre l'educació a partir de la comunicació entre les persones interessades en la millora educativa;
- estudiar i proposar formes de col·laboració educativa entre diferents estaments socials (empresa, mitjans de comunicació, justícia, administracions, etc.);
- fomentar l'educació afectiva i en valors.

Per posar en marxa aquest projecte, el professor Marina ha decidit crear una web i destinar part dels drets d'autor de les seves obres. Entre les coses que podem trobar a [movilizacioneducativa.net](http://movilizacioneducativa.net), tenim les següents:

- la presentació del projecte on es descriu en què consisteix, les funcionalitats del portal i les coses que podem anar fent cadascú de nosaltres;
- un banc bibliogràfic on s'inclouen resúmens i comentaris de llibres de psicologia evolutiva, pedagogia i educació que presten atenció a la solució pràctica dels problemes educatius;
- els papers de la mobilització educativa planteja cada trimestre temes de debat com la violència escolar o l'educació per a la ciutadania, temes que exigeixen una mobilització perquè com Marina destaca ningú poc lluitar en solitari contra la violència a les aules o ningú tot sol pot solucionar la fractura entre família i escola;
- el fòrum obert és un espai de discussió sobre diversos temes (fracàs escolar, ecoescoles, articles de premsa, etc.) on és necessari registrar-se;
- a l'apartat de projectes trobem "Carta a los profesores de educación física sobre la educación" i "Cómo escribir un libro de texto", un blog on Marina ens va comptant el procés d'elaboració i redacció d'un llibre de text sobre Educació per a la ciutadania des de que acceptà l'encàrrec per part d'una editorial.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

[http://www.elmundo-eldia.com/2006/11/19/indice\\_elmundoeldia.html](http://www.elmundo-eldia.com/2006/11/19/indice_elmundoeldia.html) [darrera consulta: novembre de 2006].

<http://www.magisnet.com/articulos.asp?idarticulo=2245> [web del grup Siena, editor de Magisterio ; darrera consulta: novembre de 2006].

<http://www.movilizacioneducativa.net> [darrera consulta: novembre de 2006].

<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3144&area=estadisticas> [xifres de l'educació a Espanya, edició 2006 actualitzada; darrera consulta: novembre de 2006].

<http://www.amydep.com/Documentos/movieuropa.pdf> [darrera consulta: novembre de 2006].

[http://www.oecd.org/document/34/0,2340,en\\_2649\\_34515\\_35289570\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/34/0,2340,en_2649_34515_35289570_1_1_1_1,00.html) [web de l'OCDE sobre indicadors i estadístiques educatives; darrera consulta: novembre de 2006].

CORTINA, Adela: "Educar para una ciudadanía cosmopolita" [versió electrònica disponible a [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=157](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=157); darrera consulta: novembre de 2006].

SAVATER, Fernando: *El valor de educar*. Barcelona, Ariel, 1997.

# El temps com a element educatiu.

Miquel Far

*"No existeixen pròpiament parlant tres temps, el present, el passat i el futur sinó únicament tres presents: el present del passat, el present del present i el present del futur".*

Sant Agustí.

## INTRODUCCIÓ

EL concepte del temps ha estat al llarg de la història una de les temàtiques més interessants i més controvertides que experts en camps com la filosofia, la teologia, la pedagogia, la física o la història han pogut debatre.

La recerca d'una definició clara i comprensiva del que podem entendre com a temps ha estat un desafiament que ens ha portat, constantment, d'una definició a una altra.

Així, per a Aristòtil " el temps ja s'identificava com un ordre mesurable del moviment". És a dir, com un ordre de successió, o el que actualment anomenaríem el "temps lineal", un temps que avança progressivament determinant l'acció humana a ritme de rellotge, i el qual ha d'ésser productiu i no s'ha de deixar passar.

Aquesta concepció, tal vegada més objectiva del temps, es contraposa a la d'autors com Hegel o Bergson, els quals sostenien una definició del temps com un quelcom totalment relacionat a la pura consciència d'un mateix. O com diu Bergson, "a un procés continu de creació pròpia". Apropant-se a aquest enfocament, el propi Aristòtil, ja en la seva època, es trobava en una primera contraposició definitòria del concepte al introduir el

dilema de l'objectivitat i subjectivitat del temps. Va arribar a concloure que "si bé el temps com a mesura no pot existir sense l'ànima perquè únicament l'ànima pot mesurar, per altra banda el moviment al qual es refereix la mesura no depèn de l'ànima".

De la mateixa manera, aquesta doble significació és elaborada des de les conceptualitzacions d'autors com Kant, per a qui el temps és objectiu i real amb respecte a les coses naturals, donat que el temps té una realitat empírica indubtable. Tanmateix, Kant reconeix una mirada "subjectivista" del temps, en tant ho considera (junt amb l'espai) com un dels principis necessaris i universals de "la intuïció pura".

En la meua opinió, hem d'estar oberts a considerar elements d'ambdues interpretacions, en la idea de construir un significat propi que ens ajudi a explicar i comprendre alguns aspectes de la complexitat de la vida escolar i acadèmica en l'actualitat.

A la definició del concepte de temps no només hi trobem aquest doble significat. És fonamental per a l'objecte d'aquest article entendre el temps també com un caràcter de dispositiu de control o bé com una pràctica d'autonomia. Així veiem que en referència al temps escolar, aquest es mou entre dues aigües: per una banda, els progressos i possibilitats donades per la diversitat cultural de l'alumnat i del professorat, de llurs necessitats i interessos, dels llurs ritmes i intervals; i per altra banda, els ritmes que apuradament promouen les distintes instàncies del sistema educatiu i social.

En realitat, aquest doble significat el que representa és una idea bàsica del concepte de temps. Una idea que neix amb la Modernitat, i que es reflecteix en l'educació amb una altra visió del que fins en aquells moments havíem entès com a temps. El temps passa d'ésser un "temps humà" que s'estructurava d'un mode obert, lineal i progressiu, i que era atribuït universal, a convertir-se en un temps totalment institucionalitzat que representa l'ideal social capitalista.

Apareix aleshores el sentit més tirànic i més enfrontat al temps humà, del propi terme temps. A partir d'aquest moment de la història el temps adopta un significat de productivitat i es vincularà, de per vida, amb la variable velocitat.

## TEMPS, REVOLUCIÓ DE LES TECNOLOGIES I EDUCACIÓ

Abans d'abordar la importància de la revolució de les tecnologies en el significat del concepte de temps i com aquesta definició és bàsica en el món educatiu. Existeixen altres dos nivells diferenciats en la dimensió temporal que voldria distingir. El primer fa referència al temps com a element del món natural, com a variable de cada situació que es desenvolupa. L'altre nivell considera el temps com un objecte social, fruit d'unes normes i d'unes representacions compartides.

Aquestes dues dimensions són molt importants per Orme (un dels autors



més destacats amb l'estudi de la relació entre conducta i temps) a l'hora de poder entendre la conducta humana. Orme parla de dos temps: un intern, definit pels processos psicològics, i un extern, que mesura la duració del món natural i la seva velocitat (rellotge). En el meu parèixer, amb la revolució de les tecnologies, aquest temps ha adquirit una sobredimensió espectacular. L'aparició de la telefonia mòbil, d'Internet, de la fotografia digital o dels reproductors MP3, entre d'altres, ha redefinit i revolucionat la dimensió temporal de la nostra societat.

En el fons l'accés a la informació, i més que l'accés a ella (que recordem no és, ni molt menys un accés universal) la velocitat d'accessibilitat que les noves tecnologies possibiliten, fa que les normes socials i les representacions compartides adquireixin un valor molt difícil d'extrapolar a les activitats humanes, com ara les relacions personals, l'educació o el desenvolupament de la personalitat, entre d'altres. Aquest valor és, ni més ni menys, una conceptualització de la velocitat, la immediatesa.

No descobrirem res nou si acceptem la immediatesa com la variable que més entrebancs suposa al món social i educatiu del nostre temps. Però

més que la immediatesa en sí mateixa, és el valor significat o la representació social compartida que donem a aquesta variable el que, en la meua opinió, suposa una major dificultat. Si retornem a la idea d'Orme de temps extern, entendrem que els procediments de mesura del temps de la nostra societat (el rellotge, per exemple), adquireixen el valor de veritat absoluta, i operen en els individus com a Representacions Eidètiques.\*, creant així falsos pensaments, com pot ser pensar que establir una nova relació personal pugui ser tant o més senzill i ràpid com accedir a un Chat.

Aquest pensament s'està evidenciant, cada cop més, a l'adolescència. En aquesta etapa evolutiva s'ha d'entendre el temps, a l'igual que la recerca d'una identitat, com un procediment d'inclusió i d'exclusió. És una lluita simbòlica per imposar una determinada visió del món que es processa en la vida quotidiana dels/de les adolescents que està permanentment en funció de la mirada de l'altre, en com es van construint les representacions compartides de la realitat.

I és que l'adolescència és una etapa de creixement (increment - expansió) i desenvolupament de noves capacitats i potenciació de recursos personals. Enmig d'una confusió de rols, al no poder mantenir la dependència infantil ni poder assumir encara la independència adulta, l'adolescent delega en el grup i en els seus mecanismes de relació (i aquí va en augment el paper que desenvolupen les noves tecnologies) part dels seus atributs i en el cas dels pares i mares la majoria de les responsabilitats. En certa manera, l'adolescent viu en un món on sembla que ell no té res a veure.

Com a conseqüència d'aquesta etapa que als joves els hi toca transitar,

\* Com a Representacions Eidètiques, entenem les representacions que només es donen en el pensament.

resulta adequat que el funcionament de l'escola, de les seves normes i del seu projecte pedagògic s'orienti a impulsar la llibertat, la independència, la responsabilitat d'acció, de pensament i de convivència envers la "realitat" que les noves tecnologies ofereixen per contrapartida. Una realitat de l'immediat amb una superficialitat de formes molt atractiva, però que en la majoria de les ocasions es buida de continguts.

El que succeeix és que els adolescents, i tots nosaltres, no només hem d'afrontar una revolució tecnològica. El temps també ens ha aportat tot un seguit de desafiaments (revolució de gènere, de l'individu, de la vida institucional, globalització, deslocalització...) que haurem de saber analitzar i viure com el que realment han de ser: oportunitats.

## ALGUNS ELEMENTS DE REFLEXIÓ

De tot allò que s'ha dit fins ara es pot despendre la idea que la percepció del temps és un procés netament social.

Aquesta dimensió temporal és precisament la que l'educació actual recull a l'hora de transmetre la cultura de la societat a la qual l'infant o el jove accedeix. I si com hem dit el temps es pot entendre com una representació compartida, està clar que el que estarem transmetent és una concepció del temps com un temps institucionalitzat i amb una definició pròpia a la de productivitat.

Tanmateix, més que una visió d'"aprofitament del temps" com prescriuen les distintes perspectives tècnico-burocràtiques amb les seves fortes càrregues obsessives per la velocitat, des d'una dimensió més subjectiva el que hauríem d'intentar és "estar amb el temps i no en contra el temps", fet que ens permetria coincidir amb distintes mirades estètiques de la professió docent, en el sentit de gaudir la creació pròpia que permeti l'autorealització en el procés de donar-se als altres.

En realitat, el temps als nostres centres educatius no tan sols ha de constituir una restricció objectiva i "opressora", sinó també un horitzó de possibilitats i de límits.

En la mesura que el professorat amplii els seus marges de llibertat i d'autonomia respecte a una concepció del temps com un element amb una velocitat totalment independent en ell mateix, estarà creant una naturalesa subjectiva del temps que s'ha de produir des dels contactes socials, des de les pautes educatives, des de les rutines, on la consciència personal del propi alumnat ha de ser una de les nostres fites màximes.

Prendre consciència de les possibilitats i limitacions de cada un (tant de l'alumnat com del professorat) ens permetrà saber què s'espera de nosaltres i què som capaços d'oferir. Aquesta presa de consciència trobarà la clau per arribar a ella mitjançant la qualitat de les relacions.

Aquesta manera de fer és la que ens ha d'ajudar a conèixer bé el temps. Reconèixer, sentir i treballar el temps, a més d'una sàvia virtut, és una gran possibilitat de construir, conjuntament amb la resta, el nostre propi concepte de temps.

Tanmateix, més que una visió d'"aprofitament del temps" com prescriuen les distintes perspectives tècnico-burocràtiques amb les seves fortes càrregues obsessives per la velocitat, des d'una dimensió més subjectiva el que hauríem d'intentar és "estar amb el temps i no en contra el temps", fet que ens permetria coincidir amb distintes mirades estètiques de la professió docent, en el sentit de gaudir la creació pròpia que permeti l'autorealització en el procés de donar-se als altres.

En realitat, el temps als nostres centres educatius no tan sols ha de constituir una restricció objectiva i "opressora", sinó també un horitzó de possibilitats i de límits.

En la mesura que el professorat amplii els seus marges de llibertat i d'autonomia respecte a una concepció del temps com un element amb una velocitat totalment independent en ell mateix, estarà creant una naturalesa subjectiva del temps que s'ha de produir des dels contactes socials, des de les pautes educatives, des de les rutines, on la consciència personal del propi alumnat ha de ser una de les nostres fites màximes.

Prendre consciència de les possibilitats i limitacions de cada un (tant de l'alumnat com del professorat) ens permetrà saber què s'espera de nosaltres i què som capaços d'oferir. Aquesta presa de consciència trobarà la clau per arribar a ella mitjançant la qualitat de les relacions.

Aquesta manera de fer és la que ens ha d'ajudar a conèixer bé el temps. Reconèixer, sentir i treballar el temps, a més d'una sàvia virtut, és una gran possibilitat de construir, conjuntament amb la resta, el nostre propi concepte de temps.

### BIBLIOGRAFIA:

- BAGÚ, S.(1984): *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Ed. Siglo XXI, Argentina.
- HARRE, R. (19982): *El ser social*. Ed. Alianza. Madrid.
- HEARGRAVES(1996): *El trabajo y la cultura de los profesores en la era de la posmodernidad*. Ed. Morata, Barcelona.
- VIRILO, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*, Ed. Cátedra, Madrid.

# Tot pensant a l'Educació Infantil.

Cicle d'E. Infantil

CP SANT BARTONEU

QUAN començarem el projecte d'innovació de Filosofia a l'escola no ens podíem imaginar que esdevingués una pràctica tan habitual, condicionant i integradora, alhora.

Habitual, perquè fer Filosofia a l'E. Infantil ha suposat per a les mestres i els infants un punt de trobada comú, on l'aprenentatge és interactiu: tots aprenem de tots, perquè és una cita obligada que es troba a l'horari de la seva aula i l'alumnat n'està asabentat, i en tercer lloc, perquè fer Filosofia suposa vincular-se cada dia més a la seva titella - el drac Puff o la fada Filo -.

Condicionant, quan la pràctica filosòfica esdevé no només l'estudi d'un conte, la participació en un joc establert o en un experiment proposat, sinó que la metodologia filosòfica pot ser emprada en moltes altres situacions i es pot fer extensible a la resta d'activitats.

Integradora, perquè integra l'alumnat del mateix nivell en una sessió setmanal i del mateix cicle en ocasions puntuals. Sens dubte, fer Filosofia per a l'alumnat d'E. Infantil suposa interactuar amb la resta dels companys i poder-ne extreure un profit comú.

La pràctica filosòfica a l'E. Infantil del nostre centre comença quan un element introductor entra en acció: en el nostre cas, la titella - caracteritzada per un drac anomenat Puff, o bé per la fada Filo -; el seu lloc



és una capsa, ornamentada per a l'ocasió, i d'on compareix setmanalment per presentar-nos quelcom de divertit i engrescador.

Vincular la pràctica filosòfica i fer-la extensible a algunes activitats del currículum suposa poder-la integrar en els projectes, en els contes, en algunes festes - com la Jaia Quaresma- i a l'àrea d'artística.

La connexió de la Filosofia amb els projectes - massais, tuaregs, sioux, inuits- ens ha permès ampliar la dimensió del seu tractament tant per part del projecte en si mateix, com per part de la pràctica filosòfica.

A través dels contes, la fada Filo i el drac Puff ens han introduït en un món imaginari ple de fantasia, on l'infant desvetlla tots els seus sentiments, les seves pors, els seus dubtes... Alguns tractats a partir del Tot pensant... contes, d'altres que consideràvem oportuns per al moment i la situació.

Les festes populars, celebrades en el cicle, també s'han pogut vincular a la Filosofia: és el cas de la interacció entre la Jaia Quaresma i la fada Filo. L'una aportava coneixements a l'altra sense deixar de banda les habilitats de raonament.

L'educació artística també se n'ha vist "afectada" pel tractament filosòfic. La introducció d'un pintor, d'una tècnica o simplement d'una obra d'art treballada a partir de la metodologia filosòfica enriqueix el seu tractament i ens dona l'oportunitat d'experimentar-la des d'un altre angle: observant, establint relacions, percebre semblances, diferències, interpretant i inventant.

Parlar de Filosofia a l'Educació Infantil del nostre centre, és contemplar el seu tractament des d'una visió àmplia, que parteix d'un Tot pensant i s'enriqueix de qualsevol estímul que pugui ser tractat i valorat des d'un caire filosòfic.

# Matemàtiques a l'Educació Infantil: fem comparacions

Maria Antònia Coll Morey  
CP SA QUINTANA DE SINEU

AQUEST curs passat, el grup de 5 anys del CP Sa Quintana de Sineu tenia tantes inquietuds que vam haver de posar en marxa un grapat de projectes.

Tot va començar un dematí, quan un dels infants es va presentar a l'aula amb un retall d'un diari, era una notícia d'arqueologia d'Egipte, la notícia deia així: "uns arqueòlegs han trobat una tomba amb una mòmia d'un faraó al "valle de los reyes", a partir d'aquí varen sorgir una sèrie de qüestions: què són les mòmies? Estan vives? Se mouen? On viuen?... vam anar investigant i experimentant, fins que vam arribar a les famoses piràmides de Gizeh.

D'aquestes, ens va impactar la seva alçada, però no ens imaginàvem realment com eren, així que després de pensar un poquet, vàrem recordar el nostre campanar de Sineu, que feia poc, mentre treballàvem el projecte dels llamps, l'haviem visitat per veure el seu parallamps i així llevar-nos algunes angoixes sobre la mort.

Després de parlar d'allò que necessitàvem per poder mesurar el campanar, ens adonàrem que la mesura d'un metre no era suficient, així que vam anar a comprar un rodet de llana, telefonàrem a l'escolà i amb l'ajuda de la nostra mestra de religió i l'altre grup de 5 anys anàrem tots a mesurar-lo.

Tots esperàrem a baix i l'escolà va tirar el rodet, amb l'ajuda d'una pedra, des de la part més alta on tenia accés, agafàrem bé la mesura i la vam dur a l'escola. Una vegada allà vam aga-

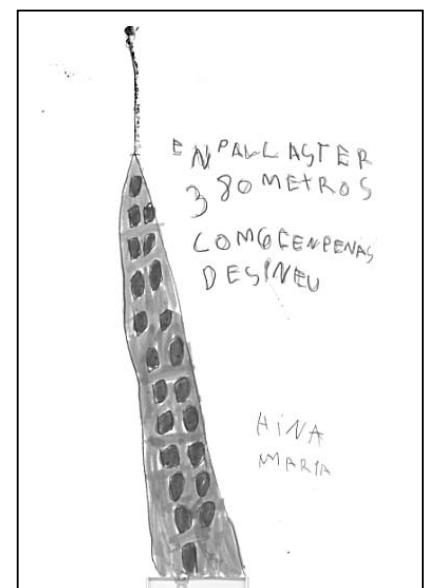


far el metre i ho anàrem col·locant i sumant. El fil era tan llarg que no acabava.

Una vegada mesurat, per tal de fer-nos bé a la idea, ens anàrem estirant d'un a un devora el fil, arribant a necessitar tots els nins i nines de 5 anys i les dues mestres per fer aquest campanar.

Aquesta experiència va ser molt enriquidora però el que no sabíem és que aquesta mesura seria un referència per imaginar-nos altres alçades com les muntanyes de la Serra de Tramuntana, o els d'edificis tan famosos com l'Empire State, que és tan alt com 7 campanars de Sineu.

Totes aquestes activitats ens van servir per treballar de manera globalitzada i divertida, les matemàtiques i la lectoescriptura així com tots els altres àmbits d'experiència. Després vàrem plasmar les experiències a paper i així va quedar més o menys clar com veien ells les coses.



DIDÀCTICA I DIFUSIÓ DEL PATRIMONI DES DEL MUSEU DE MALLORCA:

# PROJECTE BALANGUERA.

## Conèixer per protegir.

Margalida Bernat i Roca  
MUSEU DE MALLORCA<sup>1</sup>

### QUÈ ÉS EL PROJECTE BALANGUERA?

EN el número 22 d'aquesta mateixa revista, aparegut el juny d'enguany, es publicà una experiència amb la història a l'Educació Infantil duta endavant per Francesca Pons Ferrà, mestra del CEIP Nostra Senyora de Rubines, de Binissalem.<sup>1</sup> Tal i com es feia constar, dita experiència s'emmarcava en el Projecte Balanguera promogut pel Museu de Mallorca.

Però, què és el Projecte Balanguera?

Ja són varis els centres educatius de Mallorca que ho saben per haver-hi participat, però amb aquestes línies es pretén fer-lo més conegut i estimular la participació d'aquells altres que encara no ho han fet.

Les arrels de la seva formulació s'han de cercar a Itàlia, concretament a Nàpols. Allà, a 1992, s'encetà el projecte anomenat La scuola adotta un monumento que obria tot una sèrie de nous camins per tal d'apropar la gent més jove al coneixement, valoració i conservació del Patrimoni, a iniciativa de la Fondazione Napoli Novantanove i amb el recolzament

del Provveditorato agli Studi i la Soprintendenze. Es tractava d'un projecte d'educació permanent pel respecte i la tutela del patrimoni històric-artístic i, més en general, del medi ambient. En el cas concret del patrimoni històric-cultural, es fonamentava en què un centre educatiu "adoptava" un monument de la seva localitat i se'n feia simbòlicament "responsable". El projecte partia del fet de què els centres educatius ocupen un lloc central en la formació cultural i les actituds dels futurs ciutadans adults. Per tant, s'ha d'estimular el que reconguin els béns culturals com un element fonamental del teixit social i cultural d'una comunitat, i com a signe ferm de la seva identitat. La scuola adotta un monumento s'insereix de ple en aquesta perspectiva educativa, tot partint del fet que adoptar un monument no significa només conèixer-lo, sinó també posarlo sota tutela espiritual i sostreure'l de l'oblit i de la degradació, ternir-ne cura, procurar la seva conservació, difondre el seu coneixement, promoure la seva valorització.<sup>3</sup>

Tot partint del model napotlità, el Museu de Mallorca es platejà la possibilitat de dur endavan un projecte propi que, en un mateix marc filosòfic, es revestís de quelcom de diferent. I aquesta diferència es va marcar a partir del centre d'interès. En el projecte a dur endavan el punt de referència és un contacte precís i puntual amb una peça determinada dels fons del Museu de Mallorca, preferentment en exposició a qualsevol de les seves seus,<sup>4</sup> sense renunciar a la presència d'un edifici o d'un indret particular, que es procura que guardi algun tipus de relació amb la peça a tractar.

Es pretén fer-ho d'una manera directa i efectiva a partir del seu redescobriment, i la seva valorització per tal d'estimar-lo i respectar-lo en la mesura en què, per una banda, és un tret de la pròpia identitat i, per altre, és un referent per fer el mateix amb el Patrimoni de la Humanitat. També es tracta de crear un compromís amb aquest legat, tot desenvolupant actituds de responsabilitats per tal de preservar-lo i conservar-lo pel futur, des de una relació afectiva. D'aquí el lema Conèixer per protegir que acompanya i completa el títol del projecte.

### OBJECTIUS DEL PROJECTE BALANGUERA

Els objectius d'aquesta proposta ja es troben en la seva definició. amb tit, se'n formulen d'explícits, si bé no es presenten com a una fórmula rígida. Els

<sup>1</sup> Per a contactes o ampliar informació, es pot fer a les següents adreces: Carrer de la Portella, núm. 5 – 07001 Palma. Telèfon: 971717540 / 971724794. Fax: 971710483. E-mail: mbernat@dgcultura.caib.es / museudemallorca@dgcultura.caib.es.

<sup>2</sup> PONS FERRÀ; F. (2006) "El cap de bou de Talapi. Una experiència amb la Història a l'Educació Infantil" in CANTABOU. Revista del Professorat d'Inca, núm. 22, pp. 15-17.

<sup>3</sup> <http://www.napolinovantanove.org>

<sup>4</sup> S'ha de tenir present que el Museu de Mallorca és una institució descentralitzada. A Ciutat de Mallorca, s'ubica en dos edificis: el ja esmentat de Ca la Gran Cristiana i algunes dependències de la Casa de Cultura, a més de la custòdia de la Torre de Paraires a la zona del port. Té una Secció Etnològica a la vila de Muro i una Secció d'Arqueologia Romana a la ciutat d'Alcúdia amb un museu monogràfic de les troballes de Pollentia.

centres que decideixen participar bé els poden assumir com a seus, bé els poden tenir com a punt de referència per definir-ne de propis. El que si pretenen és ésser vàlids per a totes les etapes educatives. Són:

### Objectiu general

- Redescobrir, valorar i respectar el Patrimoni Cultural, Històric, Artístic i Etnològic propi de la Comunitat de les Illes Balears en general i el de Mallorca en particular a partir del coneixement i valoració del fons que conserva, estudia i difon el Museu de Mallorca.

### Objectius específics

1. Establir un lligam intel·lectual i afectiu amb una peça determinada dels fons del Museu de Mallorca com a element representatiu del Patrimoni Cultural, Històric, Artístic i Etnològic de la Comunitat de les Illes Balears.
2. Interrelacionar aquesta peça singular amb un monument o indret de referència per tal d'incloure-la en un context.
3. Analitzar la peça en els seus aspectes formals i funcionals per conèixer el perquè de la seva realització.
4. Assolir un sentiment de responsabilitat envers la necessitat de conservar el conjunt del Patrimoni del qual la peça en concret n'és una representació.
5. Reconèixer els elements patrimonials del passat com a element de gaudi personal que es pot compartir amb altres persones.
6. Identificar el Patrimoni Cultural, Històric, Artístic i Etnològic de la Comunitat de les Illes Balears com un tret d'identificació propi.
7. Assumir que el Patrimoni Cultural, Històric, Artístic i Etnològic de la Comunitat de les Illes Balears està interrelacionat amb el propi d'altres comunitats.

8. Conèixer, reconèixer i valorar el patrimoni que es conserva, estudia i difon en i des del Museu de Mallorca.

## ESTRUCTURA DE LA PROPOSTA

El Projecte Balanguera es dirigeix a cada centre educatiu en conjunt. No vol dir que tot el centre educatiu s'hagi de comprometre. Ho pot fer per cursos, per nivells o, fins i tot, només un grup, d'acord amb el que cada equip educatiu o professor/a consideri més escaient. En tot cas, hi ha d'haver un/a professor/a coordinador/a i un grup-tutor de la peça adoptada que actui d'incardinador.

Pel que fa al currículum, principalment, s'emmarca en aquelles àrees més vinculades amb el coneixement del medi i les ciències socials. És en el seu currículum és on es troben els arguments que el justifiquen didàcticament a l'hora de decidir la seva inclusió o no en la programació d'un centre educatiu, d'acord amb la població escolar a la qual es vol destinar.

Així, a Educació Infantil, el seu lloc és l'Àrea de Medi Físic i Social; a Educació Primària encaixa en l'Àrea de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural i, en Educació Secundària Obligatoria, l'Àrea de Ciències Socials, Geografia i Història. Amb tot, es contempen les possibles relacions amb àrees com Tecnologia, Expressió Plàstica / Artística i determinades optatives de Segon Cicle d'ESO com ara Cultura Clàssica o Coneixement de Patrimoni. Per altra banda, s'enten, que el Batxillerat necessita d'altres caus de major abast i més pes, encara que no se l'ha deixat de banda tot tenint present l'existència de les assignatures d'Història de l'Art i d'Història de les Illes Balears. De fet, i sorprenentment, ha estat una etapa que a respost molt bé, per comparació amb les etapes obligatòries, tot i el fort condicionant que suposa l'ombra de les proves de selectivitat. D'aquesta manera la interdisciplinarietat i la relació amb determinats temes transversals, així com el desenvolupament d'activitats internivellars, permeten un plantejament que pot donar plena significació a un activitat d'aquest tipus.

## METODOLOGIA

La proposta s'articula en partir d'un fet senzill, però de forta càrrega simbòlica: el grup, curs, cicle, nivell o centre es compromet en "l'adopció" d'una peça, físicament present a partir de reproduccions,<sup>5</sup> que serveix de fita per establir aquests lligams de valoració, responsabilització i gaudi del conjunt patrimonial des del coneixement d'una part per arribar al tot. Aquest fet neix de la conjunció dels esforços del Museu de Mallorca i cada centre educatiu que es compromet en dur endavant aquesta activitat, en un marc de col·laboració on cada institució assumeix el seu paper precís, però des del camp comú de la funció educativa que caracteritza a ambdues. Aquesta col·laboració es canalitza a partir de coordinars/res, un per centre, que és el que actua d'enllaç amb el Museu de Mallorca, que, a la vegada, té una coordinadora del Projecte Balanguera.

El qui es compromet en una adopció l'ha d'assumir com a un element

<sup>5</sup> Aquestes, sempre que és possible, són escala 1:1. Tal és el cas de les peces de metall o de ceràmica, la reproducció de les quals corr a càrrec del mestre ceramista Miquel Miquel Albertí Roger, de La Teulera de Llucmajor, i del Francisco Rodrigo Sandoval, mestre de taller especialista en motlles i buidatge, del propi Museu de Mallorca.



més del seu propi projecte educatiu, individualitzant els continguts didàctics específics per a cada àrea implicada, d'acord amb els currícula de cada etapa educativa. La programació s'ha de diversificar en relació a l'edat dels destinataris, d'acord amb la seva capacitat d'aprenentatge, de comprensió i de processament d'informació segons l'especificitat de la peça adoptada. En aquest apartat, és summament important, per una banda, el paper del professorat, ja que d'ell depenen les fases d'elaboració que s'han d'estructurar segons cada disciplina i amb els recursos formatius que es preveuen en el currículum; el Museu de Mallorca, per la seva part, ha de facilitar accés a la informació específica necessària i el suport científic (bibliografia, fotografies, visites, ...) que convengui al correcte desenvolupament del programa a partir de les demandes que se li facin.

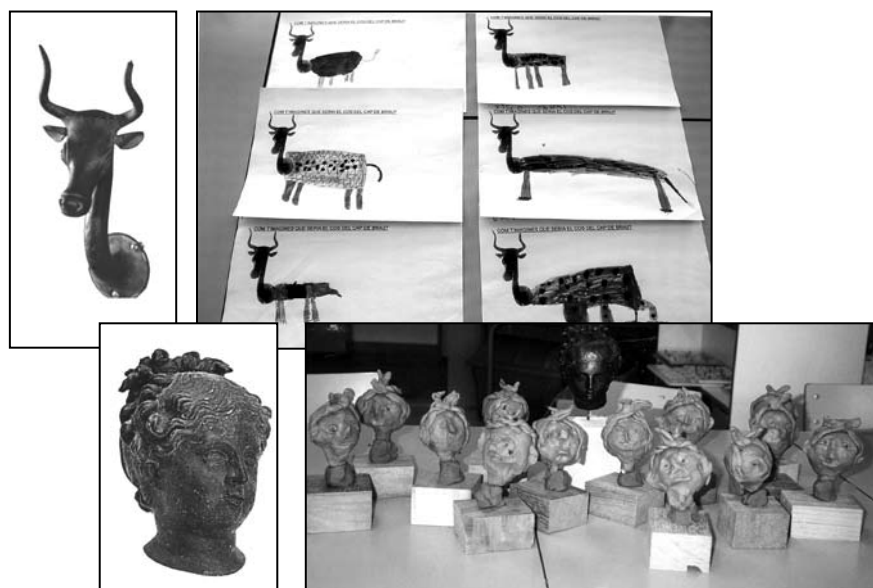
La convocatòria es publica dins del primer trimestre de l'any acadèmic i les sol·licituds, que s'han de fer per escrit, són ateses per estricte orde de recepció. Tot just després de les vacances de Nadal, es fa el lliurament de peces als centres inscrits. Cap a finals de curs, en un termini comprés entre finals de maig i acabatalls del període lectiu, es demana que es faci arribar al Museu de Mallorca una mostra de les activitats desenvolupades. Un cop rebuda, es lliura una certificació d'haver participat als professors i les professores que ho han dut endavant.

El tipus d'activitat a desenvolupar és totalment lliure: reinterpretacions de la peça, estudis tècnics, muntatges fotogràfics, treballs d'investigació, power point, ... Ho decideix el professorat, ja que, en definitiva, és el que millor coneix les capacitats i les possibilitats de l'alumnat.

Les peces romanen en els centres que, d'aquets manera, de curs en curs, poden arribar a reunir una petita col·lecció que serveixi com a punt de referència per altres experiències.

## LES PECES

A l'hora de plantejar-se la primera convocatòria i tot cercant que fos el més atractiva possible, es va optar per fer una oferta nombrosa i prou diversa. Després d'analitzar les diverses peces que reunissin aquesta condició i que, a



més a més, resultassin didàctiques, la sel·lecció inicial es concretà en una sèrie de 9 peces. En les convocatòries successives, aquest elenc es va ampliant a un ritme d'un mínim de dues peces per curs. D'aquesta manera, l'oferta que enguany, Curs, 2006 – 2007, s'ha pogut fer contempla les següents:

1. Plat de la Baraka: Ceràmica andalusí, d'època almohade, d'inicis del segle XIII, trobada a la Cova dels Amagatalls (Son Bordils — Manacor)
2. Cap de brau: Bronze a la cera perduda del Talaiòtic Final, entre els segles IV-II aC, procedent del Velar de Talapi (Sa Pobla)
3. Cap de nina: Bronze romà a la cera perduda, del segle II dC, aparegut a les excavacions de les ruïnes de la ciutat romana de Pollentia (Alcúdia)
4. Lar augustal: Bronze romà a la cera perduda, del segle I dC trobat al santuari talaiòtic de Son Corró (Costitx)
5. Mars balearicus: Bronze a la cera perduda, del Talaiòtic Final, segles IV-III dC, aparegut en el poblat talaiòtic de Son Favar (Capdepera)
6. Plat de pinzell: Ceràmica de pinzell, obra d'Inca, del segle XVII, trobat en el desaparegut convent de Santa Catalina de Sena (Palma)
7. Plat dels Peixos: Ceràmica de Paterna, d'entre finals del segle XI-II i primera dècada del segle XIV, apareguda al fossat del Castell de Bellver (Palma)
8. Retaule de Sant Bernat: Tremp sobre taula, anònim. Circa de 1300, procedent de l'oratori del Castell del Temple (Palma)
9. Marededéu d'Alaró: Taller de Francesc Comes, circa de 1394. Tremp sobre taula, procedent de l'església parroquial d'Alaró
10. Espasa: Finals del Talaiòtic

Inicial. Colada a la cera perduda. Apareguda al poblat de Can Jordi (Santanyí)

11. Entrebogat de les justes: Tremp sobre taula, de finals del segle XIII o inicis del segle XIV. Obra dels anomenats Mestres de l'Almudaina. Prové del Palau de l'Almudaina (Palma)

12. Askos: Ceràmica ebusitana, d'entre els segle III aC – I dC., trobat al poblat del Turó de les Abelles (Calvià)

13. Plaqueta: Peça de plom, del Talaïòtic Final (500 aC – 123 aC), apareguda a Cova Monja (Biniali – Sancelles)

14. Cantimplora: Ceràmica púnica a torn, del segle II aC. trobada al poblat del Turó de les Abelles (Calvià)

15. Llumeta: Bronze islàmic, dels segles X – XI, procedent d'una troballa casual a la possessió d'Honor (Bunyola)

16. Epígraf funerari: Làpida de marbre rosat dedicada a Corneli Àtic, de l'entorn del segle III dC, trobada a les ruïnes de la ciutat romana de Pollentia (Alcudia)<sup>6</sup>

## LA CARPETA-DOSSIER

Aquest suport científic per part del Museu de Mallorca, de cara a un major aprofitament didàctic, necessita, al marge del lliurament de la peça, d'algun tipus de documentació i aquesta es patentitza en el conjunt de fitxes que constitueixen la carpeta-dossier que es lliura a cada centre participant en companyia de la peça sol·licitada.

El fet de donar no una fitxa sola –la de la peça adaptada– sinó tot el conjunt es fa amb la intenció de què, de cara a futures convocatòries, els centres potencialment interessats ja puguin comptar anticipadament amb informa-

ció suficient, malgrat que, com a conseqüència de l'increment d'oferta de peces, el nombre de fitxes augmenti de convocatòria en convocatòria. És cert que això obligui a l'actualització anual, però forma part de la dinàmica prevista.

Aquesta carpeta-dossier es tracta d'un material d'estructura molt simple, però que presenta la informació bàsica per a què es pugui realitzar qualsevol tipus d'activitat a l'entorn de la peça que es vulgui treballar. Per això, és de caràcter molt esquemàtic i consta de molt pocs apartats, si bé es considera que cobreixen la totalitat de necessitats d'informació inicial que pot suscitar l'aplicació didàctica de la peça. L'estructura de cada fitxa respon a l'esquema següent:



Imatge

Dades tècniques

Característiques de la peça



Context històric i/o arqueològic.

Monument de referència

Bibliografia

L'edició<sup>7</sup> d'aquesta carpeta-dossier és possible gràcies a l'ajut econòmic de la Direcció General d'Ordenació i Innovació de la Conselleria d'Educació i Cultura i es canalitza a través de l'Associació d'Amics del Museu de Mallorca.<sup>8</sup> Per altra banda, també compta amb el suport institucional de la Direcció General de Cultura, de la mateixa conselleria.

Aquesta informació inicial, a partir de les demandes dels centres, s'amplia per part del Museu de Mallorca facilitant l'accés a les publicacions ressenyades a la bibliografia. Per això es té un especial esment en què siguin títols i obres existents a la biblioteca del propi museu. Per altra banda, també es facilita tot l'aparell gràfic que, a criteri del centre participant, pugui ajudar al desenvolupament de l'activitat. D'aquesta manera, es lliuren, si vel el cas, fotografies de detalls de la peça original, imatges de peces semblants,

<sup>6</sup> Aquestes tres darreres peces representen l'oferta específica de la campanya d'enguany.

<sup>7</sup> BERNAT i ROCA; M. / PALOU SAMPOL; J.Ma. (2005) Projecte Balanguera. Conèixer per protegir. Fitxes didàctiques per al coneixement del Patrimoni. Conselleria d'Educació i Cultura: Direcció General de Cultura: Museu de Mallorca / Direcció General d'Ordenació i Innovació - Palma (ISBN 84-96430-21-9)

<sup>8</sup> Entitat sense finalitat lucrativa que, com a tal, pot acudir a les convocatòries d'ajudes per a l'edició de materials didàctics que cada any treu l'esmentada direcció general.

dibuixos tècnics, ... per tal de fer viable al màxim la tasca que cada centre educatiu s'hagi proposat.

## DIFUSIÓ

El Projecte Balanguera va néixer el Curs 2003 – 2004 amb una convocatòria tancada. En ella es convidà a alguns centres, de dinàmica prou coneguda,<sup>9</sup> a participar com a grups de control per tal d'avaluar les possibilitats d'aquest recurs didàctic impulsat pel Museu de Mallorca. Va ésser un inici modest, però que va permetre confirmar l'encert dels objectius i assentar amb més seguretat que era el que podia oferir el Museu de Mallorca.

La segona convocatòria, Curs 2004 – 2005, es va fer ja de manera més oberta, dirigint un circular als Centres educatius de titularitat pública de tota l'illa, donant notícia de l'existència del projecte, resumint les seves característiques, informant dels objectius i presentant un llistat de peces. S'oferia informació complementària posant-se en contacte amb el DEAC del Museu de Mallorca que -via fax, correu postal o e-mail- facilitava tot tipus de dades sobre el calendari de realització, condicions de participació i/o característiques de les peces, treball/s que s'esperava...

A partir de la tercera convocatòria, Curs 2005 – 2006, l'elenc s'amplià i els Centres convidats a participar no només foren els públics, sinó també els privats –concertats o no- i s'incorporà la difusió per altres medis. D'aquesta manera, el Projecte Balanguera es va incloure, per una part, en VIU LA CULTURA. Programa didàcticocultural adreçat als Centres educatius de Mallorca des de la Conselleria d'Educació i Cultura / Direcció General de Cultura, i per altra banda, s'efectua la seva inclusió a la subsecció de Recursos educatius, apartat Tauler de Recursos de la WEIB (Web Educatiu de les Illes Balears)<sup>10</sup> de la Conselleria d'Educació i Cultura, complementant, en aquest darrer cas, l'oferta de materials didàctics que el Museu de Mallorca hi tenia exposat des d'anys enrera.

Enguany, tot mantenint les vies esmentades, la convocatòria es torna dirigir a tots els centres contemplats en les anteriors i s'ha adreçat també als Centres

d'Educació de Persones Adultes i, a títol de tanteig, també als centres estrangers.

Al marge d'això, se n'ha donat coneixença fora de l'àmbit educatiu estrictament illenc: el Museu de Mallorca va presentar el Projecte Balanguera i alguns dels seus resultats a les VII Jornades de Pedagogia del Patrimoni. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya / UNESCO Catalunya – Santes Creus, 29 i 30 d'abril de 2005.<sup>11</sup>

## PARTICIPACIÓ

Ara per ara, a l'hora d'avaluar positivament o negativament el Projecte Balanguera pel que fa a participació de centres, professorat i alumnes, sembla clarament que aquesta avaluació ha d'ésser favorable.

Al finalitzar a juny de 2006 i comptant les tres convocatòries hagudes, l'elenc de centres implicats s'elevava a 33, d'arreu de tota l'illa, si bé amb un clar predomini dels ubicats a Palma, i amb alguns d'ells repetint participació. Els centres educatius concurrents pertanyents a la demarcació del CPR d'Inca, ja sigui amb un grup, un curs, un cicle o tot ell, han estat:

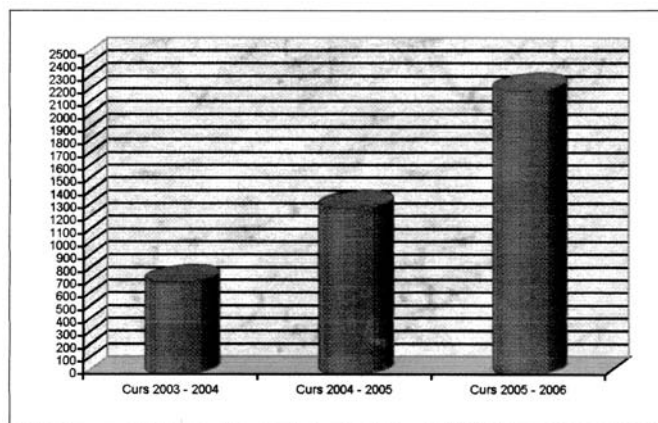
CENTRE	CURS 2003 - 2004	CURS 2004 - 2005	CURS 2005 - 2006
CEIP Nostra Senyora de Robines – Binissalem		X	X
CEIP S'Hort des Fassers – Alcúdia		X	X
CP Nostra Senyora de Vialfàs – Sa Pobla	X		
CP Porta des Moll – Alcúdia	X		
CP Sant Bartomeu – Alaró	X		
IES Albuhaira – Muro		X	X
IES Pau Casesnoves – Inca	X		X
IES Port de Pollença		X	

<sup>9</sup> S'escolliren a partir del registre que, des de l'any 2000, du el Museu de Mallorca dels que demanen més sovint informació al Museu de Mallorca sobre la seva oferta didàctica, freqüenten les seves instal·lacions o es tenia notícia de la seva predisposició a participar en convocatòries de característiques semblants al PROJECTE BALANGUERA.

<sup>10</sup> <http://weib.caib.es/>

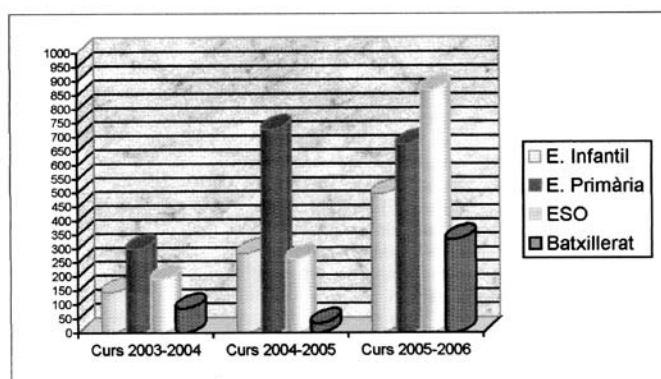
<sup>11</sup> BERNAT i ROCA; M. / PALOU SAMPOL; J. Ma. "Una experiència de Didàctica del Patrimoni al Museu de Mallorca: «Projecte Balanguera. Conèixer per protegir»" (en premsa)

Amb total, emperò, a tota l'illa, i tot tenint consciència de què les xifres no són necessàriament un indicador sempre fiable, aquestes evidencien que s'ha donat un nivell de participació que es pot considerar, ara per ara, satisfactori. En les tres convocatòries realitzades han participat un total de 191 mestres i/o professors/res i 3.453 alumnes. Així ho posa de relleu el quadre de dades i gràfica corresponent:



Període \ Nivell	CURS 2003 - 2004		CURS 2004 - 2005		CURS 2005 - 2006	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%
E. Infantil	144	20,03	282	21,63	495	22,25
E. Primària	298	41,45	726	55,67	673	30,26
ESO	191	26,56	263	20,17	723	32,51
Batxillerat	86	11,96	33	2,53	333	14,98
<b>Totals:</b>	<b>719</b>	<b>100,00</b>	<b>1.304</b>	<b>100,00</b>	<b>2.224</b>	<b>100,00</b>

També des del punt de vista avaluatiu, no deixa d'esser interessant veure com es distribueix aquest alumnat per etapes educatives:



	Curs 2003 - 2004		Curs 2004 - 2005		Curs 2005 - 2006	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%
E. Infantil	144	20,03	282	21,63	495	20,89
E. Primària	298	41,45	726	55,67	673	28,39
ESO	191	26,56	263	20,17	869	36,67
Batxillerat	86	11,96	33	2,53	333	14,05
<b>Totals:</b>	<b>719</b>	<b>100,00</b>	<b>1.304</b>	<b>100,00</b>	<b>2.370</b>	<b>100,00</b>

En resum, es pot creure que el Projecte Balanguera es presenta com a una eina vàlida, que ha suscitat interès entre el col·lectiu docent i que sembla complir amb les expectatives que es plantejaren als seus inicis. I, sobre tot, assoleix l'objectiu d'apropar el Patrimoni a l'alumnat d'arreu de l'illa. Ho ve a corroborar el fet que, al marge

de les visites que es fan des dels centres que s'han implicat en el projecte, es té constància de com alguns alumnes han repetit la visita al Museu de Mallorca, fent-se acompanyar pels pares. I es pot dir que aquest és el veritable "objectiu ocult": la peça ha fet el museu un poc més seu i, a través d'ell, el Patrimoni que representa. Per això, resta esperar que la proposta tenguin una llarga durada per tal d'arribar a la meta desitjada: crear un veritable compromís general i real de voluntat de conservació preventiva del Patrimoni de la nostra comunitat entre la població escolar -els adults del demà.

# LA BALANGUERA:

## una aproximació al poema i al símbol dins el PROJECTE BALANGUERA.

### Conèixer per protegir.

Maria Teresa Moll Cifre.  
Mariona Moyano Duran.  
CP NTRA. SRA. DE ROBINES. BINISSALEM

FA tres cursos, el Museu de Mallorca posava en marxa una proposta que va anomenar Projecte Balanguera

*"...encaminada a apropar el nostre Patrimoni Cultural, Històric, Artístic i Etnològic a l'alumnat més jove de la Comunitat de les Illes Balears.*

*Es pretén fer ho (...) a partir del seu redescobriments, i la seva valoració per tal d'estimar-lo i respectar-lo en la mesura en què, per una banda, és un tret de la pròpia identitat (...) per tal de preservar-lo i conservar-lo per al futur. D'aquí el lema Conèixer per protegir."*

La nostra escola, Ntra. Sra. de Robines, va participar-hi per primera vegada durant la convocatòria del curs 2004-2005. La peça assignada va ser el Cap de brau procedent del Velar de Talapí (sa Pobla) i de l'experiència realitzada a educació infantil, Francisca Pons Ferrà va publicar un article al número 22 de Cantabou. La proposta va resultar prou satisfactòria per repetir-la el curs 2005-2006 amb la Cantimplora púnica trobada al Turó de les Abelles a Calvià, en què s'implicaren un major nombre de mestres de l'escola, en aquesta ocasió d'educació primària. Enguany, per tercera vegada consecutiva, ens hi hem tornat a apuntar, amb la particularitat que ara són la majoria de cursos que s'han engrescat a treballar en el Projecte.

Així, any rere any, ha crescut l'interès i l'esforç dels mestres del nostre centre per acostar el patrimoni de les Illes al nostre alumnat amb un treball no reconegut degudament per l'administració educativa, però que consideram molt important en el procés formatiu que tenim encomanat.

És per això que, en aquests moments i mentre esperam la peça sol·licitada, ja hem començat a fer-hi feina. Ara per ara és una feina més aviat silenciosa, de presa de contacte, que pretén incitar la curiositat de tots, alumnes i mestres, no només envers la peça en qüestió, sinó més enllà, cap a la civilització que la va fer possible:

- Hem col·locat un mural a un lloc ben cèntric de l'escola i, de tant en tant, hi feim aparèixer informacions escrites i, especialment, visuals referents al tema.

- Hem previst la compra d'una vitrina on exhibir les rèpliques de les peces que ja tenim i les que arribaran. En el mateix moble, es podrà desar i trobar fàcilment la documentació que acompanya la peça i la que han elaborat els mestres del centre cada vegada que han treballat en el projecte o que ho vulguin fer de nou.

- També estam recollint diferents ofertes d'activitats complementàries que poden ser d'utilitat als mestres quan programin les activitats que volen incloure dins el Projecte Balanguera i que ocuparan un lloc en el mural de dinamització citat més amunt.

I en aquesta recerca d'informació que pretén facilitar la implicació dels nostres companys, i arran de l'interès creixent per la proposta, la primera pregunta que ens calia resoldre era:

### PER QUÈ EL NOM DE PROJECTE BALANGUERA?

Per què el Museu de Mallorca ha donat al projecte el nom de Balanguera? Pensarem que, segurament, en el poema de Joan Alcover hi devia haver la clau i ens proposarem descobrir-la. Alhora, també se'ns va despertar la curiositat i les ganes de saber-ne més d'aquesta famosa, però desconeguda, balanguera: d'on va sorgir el personatge, quin significat té el mot, com va néixer el poema, per què ha arribat a ser un símbol fins a esdevenir l'himne de Mallorca...

I dit i fet, ens posarem a esbrinar quin lligam hi podia haver entre tot plegat i el projecte del Museu. Amb tota la informació recollida i de la conclusió a què hem arribat, hem redactat un document intern per als mestres de la nostra escola, del qual aprofitam l'avinentsa per fer-vos un resum.

### QUI ÉS LA BALANGUERA?

El Diccionari Català-Valencià-Balear d'Alcover-Moll explica que La Balanguera és un personatge femení que figura en aquesta corrandà

(cançó popular sovint improvisada) de Mallorca dels segles XVIII-XIX:

*La Balanguera fila, fila,  
la Balanguera filarà;  
posau foc a sa caldera,  
sa caldera bullirà.*

*La Balanguera té un fii  
sense foc el fa bullir.  
La Balanguera diu que no  
sense llenya ni carbó.*

També es diu La Balanguera una de les danses que ballen els cossiers de Manacor.

## QUÈ VOL DIR LA PARAULA BALANGUERA?

En opinió dels filòlegs, l'etimologia del mot balanguera prové segurament del mot bolangera (del francès boulangère, és a dir, fornera), i que, per analogia amb el nom propi femení Berenguera, hauria esdevingut Balanguera.

## QUIN ORIGEN TÉ LA BALANGUERA?

A quasi tot Catalunya i a una part del Regne de València, existeix un joc dansa d'infants anomenat La Balanguera o també La Bolangera, en què fan un rotllo agafats de les mans i botant i voltant, voltant canten una cançoneta amb moltes variants. Una d'aquestes diu així: "La Bolangera té un colom l que amb la cua escombra

el forn, l i amb les ales la pastera; l ve't aquí la Bolangera". Aquesta corranda acredita el primitiu ofici de fornera que s'atribuïa a l'enigmàtic personatge i a la seva filiació francesa.

A Castelló canten una variant que té molta analogia amb la cançó mallorquina: "La Bolangera del tupí l sense foc la fa bullir; l feu-li foc i bullirà, l la Bolangera dinarà."

## LA BALANGUERA DE JOAN ALCOVER

Glosant els dos primers versos de la corranda, Joan Alcover (1854-1926) compongué el seu poema La Balanguera. Josep Maria Llompart i de la Penya ens explica en un aclaridor article com es gestà i es va fer públic per primera vegada.

Conta Llompart que la plana major del moviment poètic que ja es coneixia amb el nom d'Escola Mallorquina s'havia congregat el 15 de febrer de 1903 al Gran Hotel de Palma per a commemorar la proclamació de Miquel Costa i Llobera com Mestre en Gai Saber pel Consistori dels Jocs Florals de Barcelona. Va ser en aquest acte en què Joan Alcover recità per primera vegada La Balanguera, suposadament redactat cap a la darrerria de l'any 1902 o a la primavera de 1903. Aquella primera lectura pública suscità vertader entusiasme i molts elogis, que sorprengueren l'autor.

Joan Alcover fregava aleshores la cinquantena i havia publicat quatre volums de poesia en castellà, llen-

gua que havia triat des de jove per a poder aspirar a una audiència més vasta i seriosa (fita que no havia aconseguit). Però el drama familiar de la mort el va empènyer, tot seguint el lema "Siau qui sou", a recuperar la veu d'un poeta nou en llengua materna que poc després publicaria un dels llibres més valuosos de la poesia catalana de tots els temps: Cap al tard.

La Balanguera és el primer fruit madur d'aquesta metamorfosi personal i poètica d'Alcover.

## LA BALANGUERA: DE POEMA A SÍMBOL

Continua Josep M. Llompart explicant l'evolució del personatge des de la corranda popular i com va esdevenir un símbol:

*"La base del poema és una cançó tradicional mallorquina, que ha arribat fins a nosaltres convertida en un disbarat. Joan Alcover la va recollir i transformà el personatge femení que fila en una mena de Parca<sup>1</sup> de la mitologia, la dona misteriosa que teixeix i, inflexible, talla l'ordit de la vida dels homes. Una parca popular i pagesa, posseïdora del secret de l'ahir i del demà. (...)*

*Per l'alquímia de la poesia, la filadora de la vella cançó es trasmuda en símbol: símbol d'un poble que es perpetua a través de les generacions, part damunt la fugacitat de la vida humana personal, i es projecta cap a un futur florit d'esperances."*

<sup>1</sup> Les Parques o Fata eren les divinitats romanes del Destí, que s'identificaren amb les Moires gregues. Aquestes es presentaven com tres germanes: la més jove, Cloto (nom que significa la que fila) filava el destí de cada persona amb la seva filosa: un fil de llana blanca per als moments de felicitat o de llana negra per als de dolor; per a les vides excepcionals mesclava fil d'or o de seda amb la llana. La segona en edat, Làquesis (la que reparteix els lots) designava la llargària del fil de la vida que li corresponia a cada persona. La major, Àtrops (la inflexible, la inevitable) el tallava amb les seves tisores d'or en el moment de la mort sense respectar l'edat, la riquesa o el poder. Fins i tot els déus estaven subjectes a les decisions de les Moirai.

La idea d'una tríade de deesses ancianes relacionada amb el destí humà és comuna a la tradició indoeuropea: els escandinaus les anomenaven Norns. Entre els celtas eren conegudes amb el nom de Morrigan. Els pobles bàltics de Lituània i Letònia també comptaven amb tres deesses germanes (la principal, Laima, la sort), associades al naixement i a la mort i protectores de les dones embarassades.

En la literatura i la pintura, les Moires han inspirat alguns personatges: un exemple en són, a més del poema d'Alcover, les tres bruixes de Macbeth de Shakespeare i Las Hilanderas de Velázquez.

## LA BALANGUERA: DE SÍMBOL A HIMNE

El 1926, el poema va ser musicat per Amadeu Vives i Roig (1871-1932), fundador de l'Orfeó Català. Difosa l'obra pels cors de Catalunya i Mallorca el primer quart del s. XX, durant la dictadura espanyola del general Franco La Balanguera va adquirir una certa significació d'himne del país. Gràcies al moviment de la Nova Cançó i a la versió de Maria del Mar Bonet es va popularitzar molt; tant que esdevingué, de fet, l'himne de Mallorca. Com a tal va ser declarada el novembre de 1996 pel Consell Insular de Mallorca.

Posteriorment n'han fet versions Ximbomba Atòmica, Els Ocults, Chenoa, etc.

## I DE NOU, PER QUÈ PROJECTE BALANGUERA?

Mentre recollíem la informació que us hem presentat, tornàrem a llegir el poema i cada cop se'ns feia més evident el simbolisme atorgat a La Balanguera per Joan Alcover: l'antinòmia inseparable, necessària i fecunda avior -jovent i la convicció que cal conservar, preservar, mantenir les arrels per crear i fer créixer un present i un futur plens.

Consideram, per això, que ha estat un encert del Museu de Mallorca a través del Departament d'Educació i d'Acció Cultural i de la seva responsable, Margalida Bernat i Roca, donar el nom de la protagonista femenina del poema a una iniciativa de les característiques i objectius del Projecte Balanguera, i l'adoptam amb la certesa que el treball que se'ns proposa contribueix a fer realitat els versos d'Alcover:

**Sap que la soca més s'enfila  
com més endins pot arrelar.**

### BIBLIOGRAFIA:

- ALCOVER-MOLL *Diccionari Català-Valencià-Balear Vol. II* (1980), pàg. 226, 555. Palma Mallorca: Ed. Moll.
- *Gran Enciclopèdia de Mallorca Vol. I* (1980), pàg. 298-300. Mallorca: Promomallorca Ediciones, S.A.
- LLOMPART DE LA PENYA, Josep M. in *Lectures mallorquines, Vol. I* (1979): "La Balanguera (com va néixer un símbol)". Ciutat de Mallorca.
- ALCOVER I MASPONS, J. *Cap al tard*. Ciutat de Mallorca: (1987) Editorial Moll, Biblioteca Bàsica de Mallorca núm. 9.
- CAÑUELO, S., FERRER, J. (2003). *Mitología griega y romana*. Barcelona: Óptima, S.L.
- MAYER, M. (2001) (dir.). *Diccionari il·lustrat VOX: llatí-català, català-llatí*. Barna: Spes.
- CARMONA MUELA, J. (2002). *Iconografía clásica*. Madrid: Istmo.
- ALBERICH, J. [et alt.] (1994). *Diccionari llatí-català de noms propis*. Barcelona: Columna.
- *Wikipèdia, l'enciclopèdia lliure*  
[http://ca.wikipedia.org/wiki/Amadeu\\_Vives](http://ca.wikipedia.org/wiki/Amadeu_Vives)  
[http://ca.wikipedia.org/wiki/La\\_Balanguera](http://ca.wikipedia.org/wiki/La_Balanguera)  
[en línia][consulta 12 oct. 06]
- *Greek Mythology Online*  
<http://greek-mythology-online.com/index.php/minor-gods-and-demi-gods/>  
[en línia][consulta 14 oct. 2006]
- *Wikipedia, The Free Encyclopedia*  
<http://en.wikipedia.org/wiki/Moirae>  
<http://en.wikipedia.org/wiki/Karta>  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Mors\\_%28mythology%29](http://en.wikipedia.org/wiki/Mors_%28mythology%29)  
<http://en.wikipedia.org/wiki/Norns>  
[en línia][consulta 14 oct. 2006]
- *Encyclopedia Mythica*  
<http://www.pantheon.org/articles/m/moirae.html>  
[en línia][consulta 14 oct. 2006]

### La Balanguera. Joan Alcover

*La Balanguera misteriosa,  
com una aranya d'art subtil,  
buida que buida sa filosa,  
de nostra vida treu el fil.  
Com una parca bé cavil·la  
teixint la tela per demà.  
La Balanguera fila, fila,  
La Balanguera filarà.*

*Girant l'ullada cap enrere  
guaia les ombres de l'avior  
i de la nova primavera  
sap on s'amaga la llavor.  
Sap que la soca més s'enfila  
com més endins pot arrelar  
La Balanguera fila, fila,  
La Balanguera filarà,*

*Quan la parella ve de nocés  
ja veu i compta sos minyons,  
veu com davallen a les fosses  
els que ara viuen d'il·lusions,*

*els que a la plaça de la vila  
surten a riure i a cantar.  
La Balanguera fila, fila,  
La Balanguera filarà.*

*Bellugant l'aspi, el fil cabdella,  
i de la pàtria la visió  
fa bategar son cor de vella  
sota la sarja del gipó.  
Dins la profunda nit tranquil·la  
destria l'alba que vindrà  
La Balanguera fila, fila,  
La Balanguera filarà.*

*De tradicions i d'esperances  
tix la senyera pel jovent  
com qui fa un vel de nuiances  
amb cabelleres d'or i argent  
de la infantesa que s'enfila  
de la vellura que se'n va.  
La Balanguera fila, fila,  
La Balanguera filarà.*

# L'ensenyament-aprenentatge de la història de Mallorca a través de narracions

Celso Calviño Andreu.  
Jerònia Sampol Fornés.  
PROFESSORS DEL CEIP RAFAL VELL.

LA finalitat de qualsevol ensenyament és fomentar les capacitats i desenvolupar coneixements. Per aconseguir-ho, els docents ho feim amb l'aplicació de les metodologies més adients i, a la vegada, amb l'ajuda de la nostra praxis diària; d'aquesta forma podem deduir quines són les millors eines per aconseguir que el nostre alumnat compregui i assimili de forma significativa els continguts que consideram rellevants o claus per a posteriors aprenentatges. L'ensenyament-aprenentatge de la història a través de narracions n'és un exemple.

L'ensenyament de la història que seguim actualment molts dels docents està basada en uns principis que segueixen uns paradigmes de caire neopositivista, això és, que englobam els esdeveniments en períodes tancats seguint una determinada cronologia. Indubtablement no es dona la importància a uns fets concrets i inconnexos entre ells, però sí que englobam uns esdeveniments fruit d'unes circumstàncies similars des del punt de vista social, cultural, econòmic... en blocs anomenats eres, etapes, edats, segles, dinasties... Ara bé, aquesta interpretació històrica es du a terme sobretot en els nivells superiors de l'educació primària i en els primers cursos de l'ESO per raons estrictament didàctiques i operatives. Encara que hi hagi altres enfocaments que a nosaltres també ens mereixen validesa, com per exemple estudiar per separat i de forma progressiva l'habitatge, la vestimenta, l'alimentació....

La nostra experiència i les investigacions que hem portat a terme durant bastant anys ens duen a creure que l'enfocament de la història que presentam és el més adequat per assolir els objectius que es transformaran en els principals pilars del que serà l'esquelet històric. La història narrativa juntament amb la descriptiva, per més concreta i fàcil d'assimilar, és la més adequada per a l'alumnat dels nivells del tercer cicle de l'educació primària. Aquest enfocament és un pas per arribar a la història explicativa amb un grau de complexitat i abstracció difícil de ser assimilat i comprès per l'alumnat d'aquests nivells.

Des del punt de vista didàctic tenim molt present que la història és una successió de fets i esdeveniments que qualsevol alumne ha d'arribar a conèixer quan finalitzi el seu període escolar, és el que es coneix com a coneixement declaratiu. Ara bé, també sabem que per aconseguir que aquests fets i esdeveniments siguin receptius des del punt de vista constructivista de l'aprenentatge significatiu, és imprescindible que es presentin de forma escalonada, jerarquizada i lligada, a més d'interactuar constantment amb el coneixement procedimental. Cal treballar perquè l'alumnat sàpiga situar els fets, després ordenar-los i organitzar-los per poder-los explicar.

Uns dels interrogants des del punt de vista psicopedagògic que ens plantejarem ja fa anys, fou si l'enfocament de la història per edats o períodes seria massa complex i de difícil comprensió per a l'alumnat del tercer cicle de l'educació primària. Però l'experiència ens ha demostrat que no. Així mateix tenim molt present a Vigotsky que diu que l'ensenyament ha d'estar sempre per damunt del nivell de desenvolupament cognitiu de l'alumne, que l'hem de fer progressar en la incorporació de conceptes i no deixar que s'acomodi amb allò que ja sap. És a dir, el docent ha de motivar l'alumne perquè s'esforci per aprendre. És bàsic que l'aprenentatge sigui el més significatiu possible, això és, no passar d'una etapa a l'altra sense que aquesta sigui totalment coneguda i els seus fets bàsics assimilats.

Les passes que seguim a l'hora d'estudiar la història de Mallorca comencen per la divisió en prehistòria i història. La coneixença de l'escriptura és la frontera entre les dues. Seguidament subdividim aquests dos grans períodes en èpoques i edats: el pretalaiòtic, el talaiòtic, la conquesta romana, les invasions dels vàndals, l'assentament dels bizantins, la dominació musulmana, l'arribada de Jaume I i la incorporació de Mallorca a l'àmbit de la Corona d'Aragó, el regne privatiu de les Mallorques. Ferdinand Braudel diu que per ensenyar història el millor és el temps de llarga durada, que permet visions més generals.

I ara, després d'haver exposat els nostres fonaments didàctics de la història, ens podem demanar per què estudiar història de Mallorca seguint aquests plantejaments?, idò com podem veure per moltes raons.

En primer lloc, convé conèixer la història de Mallorca per ser un llegat dels nostres avantpassats, és a dir, conèixer-la des del punt de vista afectiu, el passat



no és qualque cosa morta, està present en les restes arqueològiques. Un altre punt és que si coneixem el passat podem construir un present i un futur millor, segons Hinnerk Bruhns mirar el passat és treballar pel futur.

Posarem com a exemple el treball que duim a terme amb dues narracions en concret, es tracta de La tribu de l'Alzina i Guium, la ciutat de l'oracle, de Josep Lluís Bonnín. En aquestes obres, l'autor mescla la realitat històrica i la imaginació. A través de la seva lectura l'alumnat s'ha d'alliberar dels pensaments actuals i saber traslladar-los a les formes de viure i pensar del passat, per exemple comparar com vivim ara i com vivien abans. També es fa una història empàtica, això vol dir que els alumnes estan molt motivats i senten la necessitat d'apropar-se al passat, de posar-se en el lloc i les situacions dels personatges de la novel·la.

La idea d'introduir les lectures històriques a l'Àrea de Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural sorgí per un treball que anteriorment es feia a l'àrea de Llengua Catalana mitjançant diverses lectures amb un fort contingut històric, les quals ens permeteren veure que eren molt adequades i que estaven en consonància amb la coneixença de la història. Per tant, veiem que aquestes obres tenen un caire interdisciplinari manifest.

Un altre aspecte important per començar a treballar amb les narracions de caire històric, és que l'alumnat de tercer cicle de Primària no té les aptituds i les tècniques per investigar, consultar i comentar segons quines fonts històriques. Aquest mètode és una primera passa per arribar-hi. La memorització de dades, dates, fets, llocs, sense una motivació s'oblida molt fàcilment, en canvi l'aprenentatge de la història a través de narracions, arbres genealògics, comentaris de text, visites, visualitzacions de cinema i documentals, elaboració de qüestionaris, etc. no s'oblida mai.

Com vàrem treballar La Tribu de l'Alzina i Guium la ciutat de l'Oracle?. En primer lloc vàrem fer una lectura comprensiva dels llibres, el primer d'ells a cinquè i el segon a sisè. Una vegada finalitzades les lectures treballàrem una sèrie de quadernets elaborats per nosaltres: La Tribu de l'Alzina: L'home de la prehistòria i Guium, la ciutat de l'oracle: Els romans a les Illes Balears.

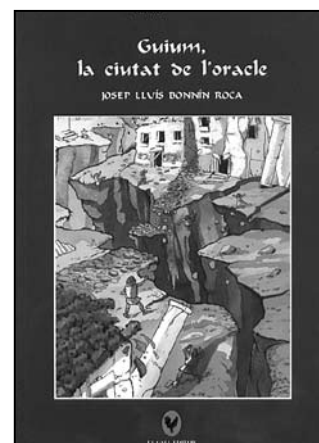
En els quadernets de La Tribu de l'Alzina i de Guium, la ciutat de l'oracle, s'estudia el temps actual i el passat, es diferencia l'un de l'altre. També es distingeixen els elements de la realitat i aquells que són propis de la ficció. S'analitza el lloc on transcorre l'acció i com eren i actuaven les persones de la prehistòria i de l'època romana a les nostres Illes.

Els quadernets de l'home de la prehistòria i el dels romans consten d'una part informativa teòrica i real que s'ha d'estudiar i ens serveix per comparar amb les lectures dels altres llibres. També tenen unes activitats relacionades amb aquesta informació on englobam activitats de consulta, de raonament i d'investigació.

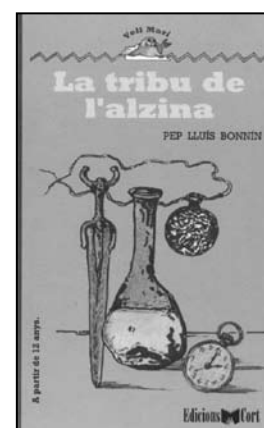
Una vegada que s'han treballat aquests quadernets es duen a terme unes visites complementàries que ajuden a comprendre millor la nostra història. Valguí d'exemple les visites que feim al poblat talaiòtic de Son Fornés, al de ses Païsses, a la ciutat romana de Pol·lèntia, a la Fundació de Son Fornés i al museu d'Alcúdia.

Hem de destacar el treball final sobre les lectures amb una entrevista a l'autor que ha resultat molt engrescadora per part de tot l'alumnat. En aquesta entrevista es treballa en petits grups l'elaboració de preguntes des de diversos punts de vista: preguntes sobre l'autor i l'obra en general, preguntes sobre els arguments de la Tribu de l'Alzina i Guium. Hem de dir que s'ha de treballar molt bé la manera

de formular les preguntes, procurant que no surtin de context. Una vegada acabat el treball en petit grup es posa en comú en gran grup, normalment ho feim en dos grups classe alhora.



*La ciutat de Guium va desaparèixer sense deixar rastre. Dos joves del nostre temps viatgen al passat, al temps dels romans, per descobrir què va passar amb aquella ciutat i la seva gent; però el seu viatge és vigilat per un personatge sinistre, un ésser sobrenatural que va fer de Guium una ciutat maleïda i que cerca desesperadament un talismà que li retornarà el poder que temps enrere va tenir.*



*En Marc i na Núria, gràcies als poders màgics d'un amulet, viuen una aventura en el món dels talaiots. Es fan amics d'una tribu prehistòrica que venera les alzines i defensa el seu territori; però que ha de superar molts entrebancs. Els dos protagonistes formaran part de la tribu, però podran tornar al seu temps?*

# Els mapamundis murals.

Martí Canyelles Crespi  
IES MARRATXÍ

UN dels recursos didàctics més habituals a l'aula de geografia i història, i al mateix temps un dels més tradicionals, com es desprèn dels inventaris de material didàctic de les escoles del segle XIX que encara es conserven, probablement sigui el mapamundi mural: un intent de representació plana de la superfície de l'esfera terrestre.

I això a pesar de les modernes tècniques de la informació i comunicació, que, malauradament, encara són molt lluny de les nostres aules. Perquè una cosa són els avanços científics i tecnològics i una altra l'ús que en fem, la seva aplicació i accessibilitat. Com la màquina d'escriure, que va morir sense haver passat mai per les aules, a quants professors per ordinador toca al vostre institut? Quin és el professor que, apurat per les necessitats dels alumnes no ha acabat portant el seu ordinador portàtil, o imprimint a casa el treball a donar el dia següent?

Els mapamundis més utilitzats a la classe, i sovint els únics encara, són els coneguts com a projecció Mercator. Sense reflexionar gaire sobre la seva significació, utilitat i mancances.

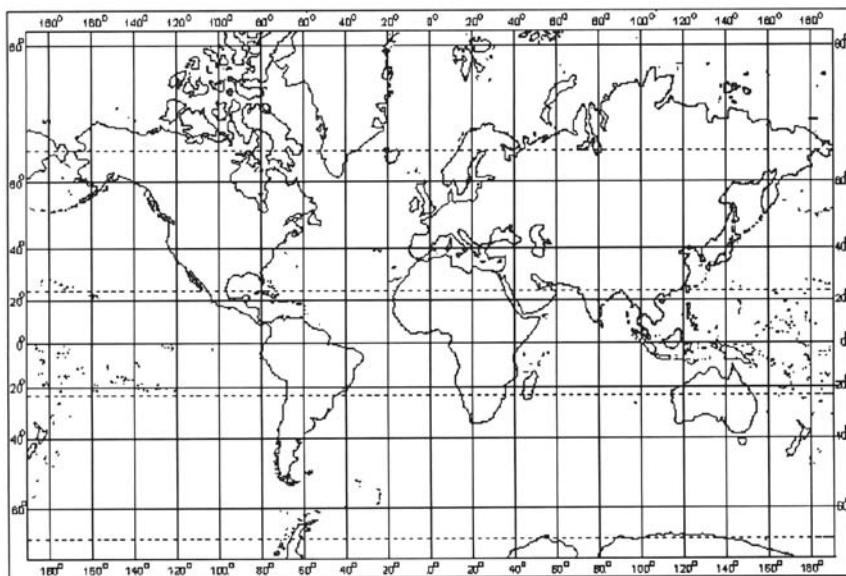
Els problemes de la representació de la Terra sobre una superfície plana varen aparèixer al segle XVI, amb els descobriments geogràfics quan els navegants es trobaren amb la necessitat de mapes que els guiassin en la travesa dels grans oceans. Fins aleshores, l'esfericitat de la terra no havia estat un problema de primer ordre, i es resolía senzillament amb un emmarcament corbat, com als mapes de Ptolomeu o com en el cas dels portolans, senyalant les rutes de navegació amb una trama de quadriculats i diagonals

La primera solució més o menys satisfactòria va ésser aportada el 1569 per Gerard Mercator (Gerhard Kremer, 1512-1594), amb el que encara avui es coneix com a projecció Mercator i que és la més usual i coneguda. Consisteix bàsicament en projectar una esfera sobre una superfície cilíndrica que l'envolta, i que, una volta desplegada, resultarà el mapamundi que tots coneixem. Dibuint sobre ella els meridians i paral·lels com a línies perpendiculars, queden d'aquesta manera definides les coordenades geogràfiques de qualsevol punt.

Les mancances d'aquest tipus de representació són prou conegudes. Mentre es representen fidelment les latituds baixes, en torn l'equador, a mesura que ens allunyem cap els pols, les dimensions tendeixen a incrementar-se, fins a esdevenir impossible la representació de les zones polars de l'Àrtic i Antàrtic.

Un experiment molt senzill a fer amb els alumnes és intentar dibuixar la superfície d'un baló de futbol. Aquest està dividit en 20 hexàgons i 12 pentàgons. De seguida ens adonem del conflicte, ja que per a mantenir-los units, els hem d'anar engrandint i deformant cada vegada més.

Com a conseqüència, els mapes tipus Mercator es coneixen com a "conformal area", ja que, mentre conserven la forma dels continents, distorsionen les superfícies. És a dir: dels estats desenvolupats d'Amèrica del Nord i Europa, apareixen molt més grans en proporció en detriment dels països d'Àfrica i sud asiàtic.



Per a afavorir la representació de les zones desenvolupades d'Europa i Amèrica, i degut a què a l'hemisferi sud predomina amplament l'oceà, sovint es prenen com a eix central de projecció les latituds mitjanes. Així es minimitzen les distorsions en grandària entre els estats desenvolupats, a costa d'empetir l'hemisferi sud, que sols ocupa fins 1/3 del mapamundi.

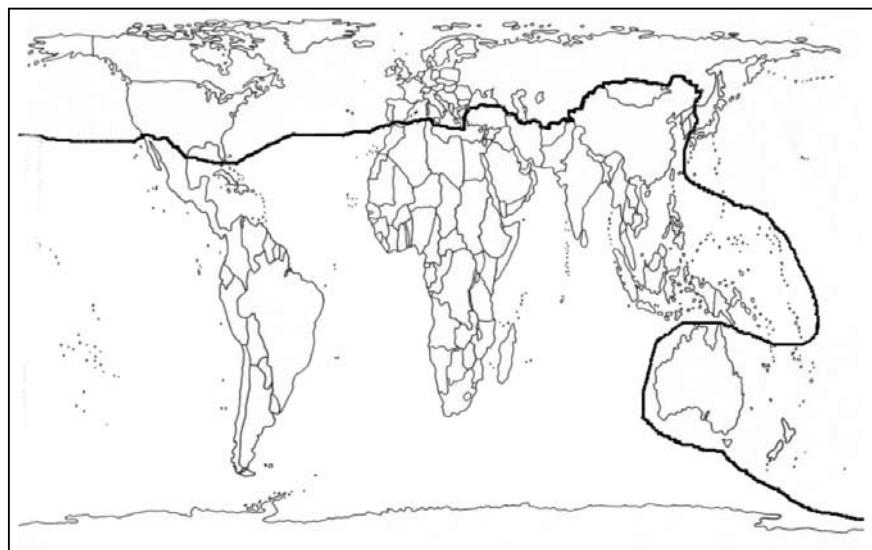
Els mapes no són bons ni dolents en si mateixos. Són útils en funció del que volem fer amb ells. Els mapamundis Mercator varen ser útils primer per a la navegació, i més tard, durant els segles XIX i XX, amb el colonialisme, per a magnimitzar les dimensions de les metròpolis damunt els països dominats.

Però a classe, utilitzam els mapes amb una finalitat ben diferent, i aleshores es presenten els conflictes. Per què Grenlàndia no és un continent, si és més gran que Austràlia? Però, és en realitat més gran?

	km2		km2
Grenlàndia	2,175.600	Austràlia:	7,500.000
Amèrica del N. (Canadà i EE.UU):	19,326.465	Amèrica del Sud:	17,861.426
Europa	10,333.354	Àfrica	30,210.519
Canadà	9,970.610	Xina	9,536.499
ESTATS DESENVOLUPATS	48,500.000	TERCER MÓN	99,000.000

Basta pegar una ullada al mapamundi de la classe i comparar les mesures. Quin continent trobam en posició central al mapa Mercator? I al mapa de Peters?

Per aquest motiu, al llarg dels segles XIX i XX han anat sorgint moltes solucions alternatives a la projecció de Mercator. D'entre elles, la més interessant



sens dubte, pel seu plantejament radical i novedós, en uns moments en què es començava a qüestionar el caràcter paternalista dels estats desenvolupats, és la coneguda com a projecció de Peters.

Arno Peters (1916-2002), va ésser un científic alemany que el 1974 va proposar una representació del món que respecta la mida real dels continents, si bé a costa de distorsionar la seva forma. Així, Àfrica i Sud-Amèrica apareixen més allargats que no són en realitat, mentre Europa i Nord-Amèrica semblen empetitits.

El plantejament de fons d'aquest nou tipus de mapa no és totalment innocent. El seu valor rau en què evidència la petitesa del nostre món front els que anomenam països del Tercer Món. D'aquí que molt ràpidament despertàs una forta polèmica entre els cartògrafs i el món científic en general. Com el mateix

Peters diu:

*“El coneixement que tenim de l'espai geogràfic ve condicionat per la percepció que tenim d'aquest espai”*

El mapa de Peters és del tipus conegut com a “equal area”. Hi ha molts altres tipus de projeccions “de compromís” entre forma i mida, que tal volta puguin ésser més útils a classe, si bé no és fàcil trobar-les al mercat. Personalment, si elegesc la projecció de Peters és pel seu plantejament radical i perquè posa en evidència les “desproporcions” del mapes tradicionals.

He de dir que, a les meves classes, normalment utilitzo la projecció de Mercator, ja que és important copsar la forma dels continents. Però en ocasions recorro al mapa de Peters, perquè els alumnes se'n adonin del problema de les projeccions, i també perquè puguin constatar les dimensions reals dels continents.

El valor del mapa de Peters es fa més patent encara si traçam la línia que separa el Tercer Món del Primer Món. Aleshores ens adonam realment de la seva real dimensió.

Algú pot pensar que estic donant massa importància a la qüestió. Personalment, pens que no és ètic parlar als nostres alumnes dels països subdesenvolupats i empetitir-los al mateix temps.

Quan, una vegada enderrocat el Mur de Berlín i caigut el Teló d'Acer, semblava que s'havien acabat els conflictes, apareixen nous murs de contenció: a la frontera de Melilla, al Sàhara, a Cisjordània, a Mèxic... Quan semblaven els plantejaments de la mal anomenada geografia radical dels anys setanta, autors com Yves Lacoste (“La geografia, un arma per a la guerra”), Samir Amín, Elisée Reclus, etc. havien estat superats, comença el vertader problema. La seva dimensió, qui la pot copsar?

# Casetes de betlem amb cartó reciclat.

CADA any després dels rosaris de Tot-sants començam (alumnes de 2n. a 6è. d'E. Primària) a preparar el betlem. Com que durant les festes de Nadal l'escola està tancada, convé fer-lo prest per poder-lo gaudir.

Fa vint-i-cinc anys dins una aula de Formentera vaig trobar un llibre d'"Expresión Plàstica" ("El Lenguaje de las Imágenes" d'Emilio Barnechea y Rafael Requena. Educación General Básica 5º Curso. Editorial Anaya 1.978). Que, a la pàgina 27 "Construcciones en el espacio", proposa la construcció d'un petit poble format per un castell damunt un turó envoltat de cases i un pont damunt un riu. El que em va cridar més l'atenció va ser que les teulades de les cases estaven fetes amb cartó d'embalar al que s'havia llevat un dels dos papers i les canals semblaven teules de veritat. Durant aquell mateix curs vaig fer el treball amb els alumnes de 5è. (tenia 43 alumnes de 4t. i 5è. dins la mateixa aula). Durien cartó (el llibre proposava fer les parets de suro, però vaig considerar que seria més pràctic i barat fer-ho tot de cartó. En aquells temps les paraules reciclar, reutilitzar... no estaven tan de moda com ara) a l'escola i mirant el llibre farien una casa cada un. Record que un alumne d'aquests un poc mals de dur que era més gran que els altres, devia ser una incorporació tardana, va disfrutar amb el treball, al voltant de la casa hi aferrà pedretes, plantes.... En feien una estona cada dia a darrera hora (llavors acabàvem a les 5 i es feia llarg per arribar-hi).

Deu anys més tard a Biniamar, els alumnes em digueren que cada any feien un betlem a l'escola i tot d'una me'n vaig recordar d'aquelles casetes.



Les peces que feim són: una casa d'un aiguavés, una casa de dos aiguavessos, un porxo, un pont, un molí i una sínia. Jo tenc les plantilles de les distintes parts, els alumnes les marquen, retallen, munten, aferrant-les amb cola i travades amb agulles de cap rodó (aquesta és la part més difícil on més ajuda necessiten). Després les pinten amb tèmpera i les decoren al seu gust, aferrant-hi plantes, pedretes...

Una vegada acabades les casetes les colocam a una taula gran (vàries de petites juntes) damunt una estora de gespa artificial que fa d'herbata de betlem, per tant no n'arrancam de natural, factor destacable per a la preservació de la naturalesa, a més que crec que està prohibit. Quan hem fet el lloc de neixement (una cova amb pedres que per sobre fa de muntanya), distribuït bé les construccions dins l'espai, feim els camins amb arena del parc infantil de davant l'escola, camps de terra, riu....(tot això ho decideixen els nins i nines de 6è.).

Finalment ja només queda posar-hi les figures. El primer any els alumnes volgueren fer-les amb fang.

Els d'E. Infantil en quedaren ben satisfets però els d'E. Primària se n'avergonyien ja que no els sortien bé, a més en aquell temps no hi havia fang d'aquest de diferents colors que torna fort i es pot pintar. Per tant vaig decidir comprar una dotzena de figures de l'anomenat betlem mallorquí. Que també els alumnes més grans posen al seu gust. Hi ha alumnes que duen figures d'animals de ca seva per posar al costat de la seva caseta.

Solem posar el betlem pel pont de la Constitució i el llevam els primers dies després de vacances. Els alumnes majors tornen a guardar curosament les peces. A la sortida cada alumne se'n du la seva caseta a ca seva i una vegada llevades les pedres, plantes... després una vegada espolsada a l'estora al pati es guarda fins l'any que ve.

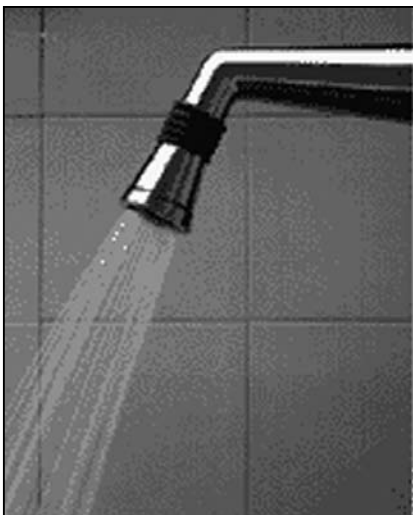
Tot i que durant els darrers set o vuit cursos hi ha a l'escola alumnes de Religió Musulmana i d'altres que no assisteixen a les classes de Religió Catòlica, no hi ha hagut mai cap tipus de queixa ni comentari respecte d'aquesta activitat.

# Quaderns de salut a l'escola (X): La legionel·la un perill que es troba dins l'aigua.

Joan Fiol Reynés  
ASSESSOR DEL CEP

EL nom de legionel·la ve donat perquè aquest bacteri va provocar l'any 1976 una infecció fins aleshores desconeguda a Filadelfia (EUAU) durant una reunió de veterans de la Legió. Concretament varen resultar afectades 221 persones i 34 varen ser mortals. Així doncs és un bacteri conegut des de 1976.

Des del punt de vista microbiològic el bacteri Legionel·la pneumophila, és un dels bacteris que pot provocar una pneumònia. Altres bacteris que poden provocar-la són: pneumococ, mycoplasma, chlamydia... El pneumococ provoca el 43 % de les pneumònies extrahospitalàries (adquirides fora d'un hospital), Chlamydia el 18 %, Legionel·la 17 %, virus el 10 %... És important saber que hi ha variacions estacionals: els virus predominen els mesos de desembre, gener i fe-



brer; la legionel·la predomina els mesos de juliol i agost.

La legionel·la és un bacteri amb tinció negativa a la tècnica de Gram. Es coneix des de 1976 en què va produir un brot de pneumònia. És un bacteri que de forma natural està en llacs, rius, safarejos... sempre que siguin d'aigua dolça o molt poc salada. En aigua de mar sense diluir no pot créixer. També pot viure a terres humides excepte si aquestes tenen terra de pH àcid. A partir d'aquests llocs pot passar a la xarxa d'aigua potable de les ciutats i una vegada dintre pot viure-hi i fins i tot multiplicar-s'hi.

El bacteri no és infecció per ingestió d'aigua i la manera en què pot provocar malalties és a partir dels aerosols perquè el bacteri és infecció només per via aèria, entrant als pulmons per les vies respiratòries.

Els aerosols que poden resultar infecciosos són els de les dutxes, "jacuzzi", instal·lacions d'hidroteràpia...

Els factors que poden afavorir el creixement de la legionel·la són: a) altes temperatures: el bacteri pot créixer en temperatures compreses entre 20-45 °, de manera que a temperatures d'ebullició (100 °) el bacteri no sobreviu; b) materials: el fet que les instal·lacions del bany o de les dutxes tinguin fusta en lloc de rajoles de ceràmica o gres, afavoreix la multiplicació del bacteri; c) netedat de l'aigua: com més bruta està l'aigua per la presència de greix corporal, loció bronzejadora o pols, més possibilitats de multiplicació hi ha per a la legionel·la.

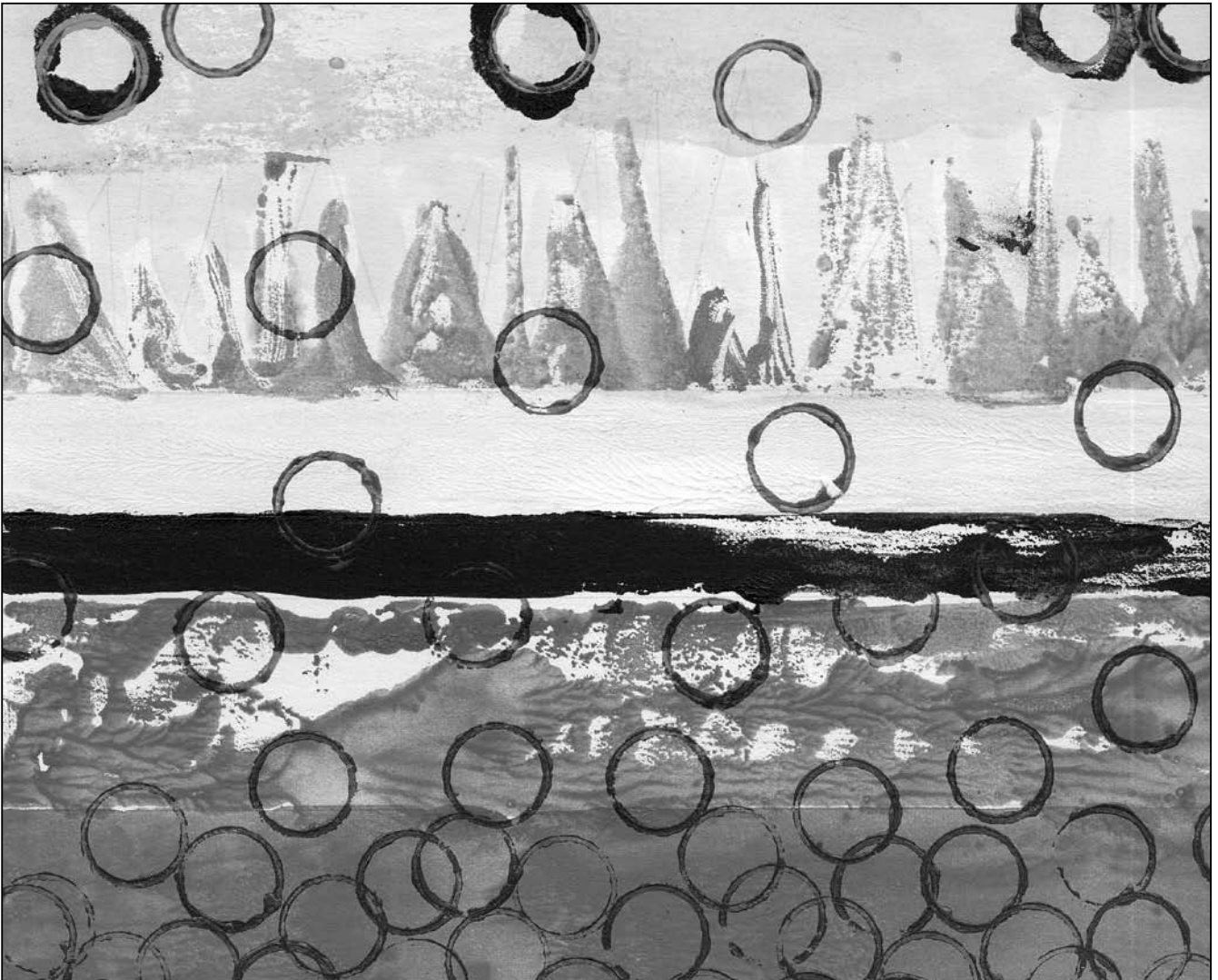
La transmissió a les persones únicament és per via aèria, mai s'ha demostrat cap cas per ingestió d'aigua contaminada ni tampoc per contagi directe de persona a persona o indirecte a través de "fomites" (objectes com ara un llapis, bolígraf...).

És una malaltia molt poc freqüent en nins perquè quasi sempre es dona en persones de més de 50 anys. Per causes desconegudes és més freqüent en homes que en dones.

Referent a la simptomatologia, la infecció per legionel·la es pot manifestar de dues maneres: com un quadre gripal benigne o com una pneumònia. En cas de fer un quadre gripal dona malestar, febre, calfreds, i la recuperació en menys d'una setmana.

En canvi la pneumònia s'acompanya d'infiltrats pulmonars disseminats, afectació digestiva (diarrea, vòmits...) i afectació neurològica (cefalea, encefalopatia, somnolència profunda...)

És important recordar que dins l'escola o l'institut no és possible el contagi persona a persona, però sí és possible a les dutxes que pugui tenir el centre i mitjançant la instal·lació d'aire condicionat. De fet els darrers brots importants de legionel·la s'han produït per utilització d'instal·lacions d'aire condicionat.



Les actuacions preventives que s'han fet a un centre educatiu són: a) neteja acurada de totes les instal·lacions de llanterneria i dutxes; b) s'ha de comprovar que l'aigua subministrada a l'escola té el nivell de cloro adient per impedir la proliferació d'aquest bacteri; c) totes les parts de la instal·lació que hagin estat fora d'ús durant un temps han de ser desinfectades abans de la seva posada en funcionament; d) la instal·lació d'aigua potable, ha d'evitar les zones d'estancament, les canonades de fons cec i les dobles comunicacions per tal d'evitar la proliferació de legionel·la; e) els dipòsits de reserva d'aigua han de tenir sistemes de drenatge o purgat per permetre l'eliminació d'acumulacions de restes de sals càlciques i altres restes; f) no es aconsella posar filtres a la instal·lació de llanterneria i si en tenim cal canviar-los i desinfectar-los amb freqüència; g) la instal·lació d'aigua no ha de permetre la possibilitat del retorn de l'aigua ja utilitzada cap a l'interior de la xarxa; h) durant el muntatge i les possibles reparacions hem d'evitar l'entrada de terra i materials estranys dins el circuit de distribució; i) l'escola ha de conservar un plànol de la instal·lació d'aigua per tal de permetre la possibilitat de fer desinfeccions a tot el circuit o parcials; j) els sistemes d'aire condicionat amb acumuladors d'aigua calenta han de mantenir l'aigua com a mínim a 55° i han de permetre augmentar la temperatura fins a 70 ° per fer una pasteurització de l'aigua i el sentit de circulació de l'aigua serà des del fons del dipòsit cap a la part alta del dipòsit; k)

cal substituir les canonades velles de ferro per altres de noves perquè la corrosió que experimenten és un focus de multiplicació per a la legionel·la ( la legionel·la creix molt bé en un ambient ric en ferro); l) una vegada cada dues setmanes s'han d'obrir les aixetes que no són utilitzades habitualment i deixar córrer l'aigua uns minuts; ll) els elements de les dutxes i aixetes que es poden desmuntar s'han de desinfectar periòdicament amb lleixiu.

El tractament adient per a la infecció per legionel·la és l'antibiòtic Eritromicina o el seu derivat Claritromicina.

## Dades d'interès del CEP



*Centre de Professors d'Inca*  
C/. Mestre Torrandell, nº 59 - 07300 INCA



971-507044



971-881052

E-mail

General del CEP	cepinca@caib.es
Jaume Soler Capó	jsoler@dginnova.caib.es
Sacrament López Martínez	slopez@dginnova.caib.es
Isabel M. Cerdà Moragues	icerda@dginnova.caib.es
Esperança Ramis de Plandolit	eramis@dginnova.caib.es
Bernat Llabrés Martí	bllabres@dginnova.caib.es
Gregori Puigserver Canyelles	gpuigserver@dginnova.caib.es
Pere A. Mulet Homs	pmulet@dginnova.caib.es
Alexandra Herts van Steen	aherts@dginnova.caib.es
Joan Fiol Reynés	jfiol@dginnova.caib.es
Aina Ferrer Torrens	aferrert@dginnova.caib.es
Francisca Pascual Socias	fpascual@dginnova.caib.es
Margalida Núñez Navarro	mnunez@dginnova.caib.es



Pàgina web del CEP  
<http://cprinca.caib.es>



**AQUESTA REVISTA S'EDITA ÍNTEGRAMENT  
AMB PAPER RECICLAT.**

L'edició del número que tens a les mans, de 750 exemplars,  
respecte a si s'hagués fet amb paper nou, ha suposat l'estalvi de:  
21.500 l. d'aigua / 249 kWh d'energia  
102 kg d'emissions de CO2 / 144 kg de fusta (0'8 arbres)

# Canal de



Servei de Formació Permanent del Professorat  
Centre de Professorat d'Inca  
Illes Balears

C/ Mestre Torrandell, 59 (INCA)  
Tel. 971 507044  
Fax 971 881052  
<http://cprinca.caib.es>  
E-mail: [cepinca@caib.es](mailto:cepinca@caib.es)