

Marc contextual d'activitats pedagógicoeducatives per a l'educació no formal

M. Àngels Viladés i Sanmartí
(Data d'elaboració: 1996)

És evident que ningú no pot quedar-se al marge del procés de l'educació, l'escola no és l'única responsable de resoldre la demanda cultural que la societat moderna exigeix.

El temps de no-escola —de lleure— és l'experiència autèntica, però no només n'hi ha prou a viure-la, cal reflexionar-hi i sistematitzar-la.

FIORENCE ALFIERI

1. REFLEXIÓ AL VOLTANT D'EDUCACIÓ I ESCOLA

1.1. CONCEPTES D'EDUCACIÓ I ESCOLA

El concepte *educació*, que per naturalesa és molt ampli, s'ha arribat en molts casos a restringir a un tipus d'educació intencional, metòdica, amb objectius definits i, més encara, encaixonada al que podríem anomenar *escolaritat convencional*.

L'escola és la institució pedagògica més important que la societat ha estat capaç de crear. Va crear-se per exercir i continuar exercint una funció —l'educativa—; si bé el fet educatiu és un llegat social, la societat l'ha convertit en una competència pròpia i en una funció de l'escola.

L'escola no és, però, ni per dret propi ni com a figura delegada, l'única responsable de l'educació. La societat mateix, l'entorn, el curs ordinari de la vida diària, les activitats, institucions, els àmbits no escolars, exerceixen sobre l'individu una forta càrrega educativa.

L'escola com a cèl·lula viva dins del teixit social rep influències exteriors, viu i conviu dins un entorn determinat i s'alimenta directament i indirecta de les vivències, les accions i els reflexos que l'entorn li ofereix.

En l'estudi de l'educació, hi han hagut, segons W. Carr i S. Kemmis (1988), vuit tradicions generals que fóra bo anomenar a manera de pinzellada en aquest punt:

a) Els estudis filosòfics sobre educació. Es refereixen als «primers» investigadors, els filòsofs: Plató, els filòsofs grecs... Aquests tenien per objectiu, d'una banda, descobrir la naturalesa del coneixement i el paper que tenia en la vida política, i, d'altra banda, comprendre l'educació.

b) La teorització d'altura. Neix al segle XVIII amb J. J. Rousseau (1762), Froebel (1782-1852) i Dewey (1859-1952). Se centra en la convicció que cal situar l'educació, com un procés «d'accés al saber», en el context, d'una banda, d'una teoria general de la societat, i, per l'altra, d'una teoria del nen. Actualment no es potencia la teorització d'altura i es prefereix l'atenció a la problemàtica especial.

c) *El plantejament fonamentalista*. Després d'una època teòrica d'educació, sorgeix una fase d'estudi específic, un enfocament pràctic en l'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escola. Apareixen dos tipus d'investigació: la centrada en els fenòmens educacionals i la investigació del servei (*service reserarch*).

d) *Teoria educacional*. Sorgeix a la Gran Bretanya (1960-1970). Concedia un lloc a tota una sèrie de disciplines diferents, com en el plantejament fonamentalista, però se li intentava afegir un enfocament comú sobre la naturalesa del procés educatiu.

e) *La ciència aplicada, la perspectiva tècnica i el nou pragmatisme*. Durant els anys seixanta, a Amèrica del Nord també canvia la situació curricular: es passa d'un enfocament filosòfic pràctic a un de molt més tècnic. El panorama exterior dels Estats Units era bàsicament científicotècnic (cal recordar aquí el llançament de l'Sputnik). Els especialistes acadèmics van definir el contingut del currículum, que passa a ser bàsicament tècnic.

El concepte tècnic de currículum ja contava amb la diferenciació entre el contingut tècnic i el pràctic, de manera que ja s'anunciava el debat: ciència pura contra ciència aplicada. La ciència pura o de consideració més elevada es desenvolupava com a mesura per legitimar el desenvolupament del currículum com a tècnica. El plantejament tècnic de la investigació educativa estava per sobre de tots els altres. (Carr i Kemmis, 1988, p. 33.)

f) *El pràctic*. El pràctic va aparèixer dins el currículum l'any 1969, sota el guiatge de J. J. Schwab. Dins del centre d'interès hi havia la idea de l'home culte, que havia preocupat tant els progressistes, cultivar un home raonador, no conformista. S'observava que era dins el context escolar on havia de portar-se a terme la reflexió, i d'allà va sortir el projecte de disseny. La nova teoria fou molt ben acceptada i va donar expressió al malestar que havien ocasionat els plantejaments tècnics per a l'elaboració del currículum.

g) *Els ensenyants com a investigadors*. Tant Schwab com Stenhouse van ser una flama de foc dins la pràctica escolar, i ambdós van coincidir a defensar l'educador com a figura central de l'activitat curricular. També van esdevenir puntals en el tractament de l'ensenyant com a investigador educatiu.

El moviment va ser oportú, per dir-ho d'alguna manera, perquè va aparèixer en un moment de canvi de les estructures del sistema educatiu; va semblar tal vegada una conjuntura d'alliberament professional, però també va quedar palès que alguns elements del moviment del mestre com a investigador es trobaven en contraposició amb el moviment curricular centrat a l'escola.

h) *Emergència de la tradició crítica*. Es fan necessàries noves estructures organitzatives, participatives i consultives a l'escola com a elements essencials per al currículum. La teoria curricular cal que descansi sobre una teoria social. Dins d'aquest pensament sorgeix i es restableix la tradició crítica en matèria de currículum, que incorpora:

No solament teories sobre els fets i les organitzacions educatives, sinó, a més, una teoria de com les persones que participen en fets i organitzacions en poden aprendre coses i col·laborar perquè canviïn a partir dels coneixements adquirits. (Carr i Kemmis, 1988, p. 38.)

1.1.1. *El concepte d'educació formal*

L'escola creada per complir una funció social clara exerceix sobre els individus escolaritzats una intencionalitat clara d'educar, alhora que existeix una estructuració recta d'objectius, de matèries i finalitats. Quan ens movem dins d'aquests paràmetres l'anomenem *educació formal*.

Els membres que formen l'escola són alhora participants d'una societat, un entorn i una vida que repercuteixen totalment en la dinàmica escolar, però quan la càrrega exterior que ens envolta ens influeix d'alguna manera com a individus i ens envia missatges positius i negatius, intencionats o indirectes, ens trobem davant del que anomenem *l'educació informal*, aquella que influeix la persona i que no té una finalitat fonamentalment educativa.

A banda de la funció educativoformal, que d'alguna manera resta limitada al marc escolar (veurem més endavant que és molt difícil cercar fronteres i que impera una interrelació vertadera entre educació formal, educació no formal i educació informal), existeix tot un cúmul d'institucions, activitats, àmbits d'educació i d'altres mitjans que, sense ser escolars, han estat creats i tenen com a finalitat satisfer determinats objectius educatius. Ens referim a l'*educació no formal*.

S'obre, doncs, el gran interrogant, i ens preguntem: només l'escola educa? I la pregunta que és la base d'aquest treball: a l'escola, només educació formal?

1.1.2. *El concepte d'educació no formal*

A banda de l'escolaritat reglada, la que anomenem *convencional*, existeix un altre tipus d'educació que també és intencionada, amb objectius i finalitats, però no és circumscrita a la que podríem denominar *escolaritat convencional*. Es tracta de l'educació no formal. El camp d'actuació de l'educació no formal és amplíssim i alhora més dispers que el de l'educació formal. Els centres d'esplai, les biblioteques, les ludoteques i els centres organitzats d'esbarjo tenen una línia d'actuació que varia dins de l'anomenada *educació no formal*.

Faig meua la definició que Jaume Trilla (1985) fa sobre l'educació no formal quan la considera un conjunt de mitjans i institucions que generen efectes educatius a partir de processos intencionals, metòdics i diferenciats que compten amb objectius pedagògics prèviament i explícitament definits, desenvolupats per agents el rol educatiu dels quals està institucionalment o socialment reconegut, i que no formen part del sistema educatiu graduat o que, tot i formar-ne part, no constitueixen formes estrictes i convencionalment escolars.

El concepte d'*educació no formal* fa referència a les actituds, institucions..., que, tot i que són escolars, s'han fet expressament per satisfer determinats objectius; l'educació no formal és intencional i metòdica, té objectius definits, però no és circumscrita a l'escolaritat convencional, i el seu camp d'acció és, per tant, enorme, dispers i heterogeni.

S. Scribner i M. Cole (1973) definien l'educació no formal de la manera següent:

- a) L'educació formal s'organitza deliberadament per completar el propòsit específic de la transmissió.
- b) Sorgeix de la diversitat de la vida diària, se situa en el context específic i es porta a terme segons rutines específiques.
- c) Passa a ser responsabilitat del grup social més ampli.

1.1.3. *El concepte d'educació informal*

El tema de l'educació informal s'ha aparellat en alguns casos amb temes com: educació espontània, educació funcional, educació incidental, educació natural...

Per tal que es pugui considerar l'educació informal, han d'existir uns mínims d'intencionalitat per part de l'agent educador i la consciència de l'educand de ser educat. El doctor Sanvicens (1983), quan fa referència a l'educació informal, l'entén en sentit ampli com aquella que va des dels processos de socialització i de culturització (educació ambiental, contextual, difusa, no formalitzada, no institucionalitzada), sense una noció clara i diferent del seu caràcter educatiu o formatiu, o també sense una consciència clara ni una voluntarietat com a tals processos d'educació i formació. Tot i així, el doctor Quintana (1985) parla de la no-intencionalitat, de la inconsciència..., a vegades deformadores i generalment no sistemàtiques i contínues en l'acció que realitzen.

2. L'EDUCACIÓ NO FORMAL EN EL MARC ESCOLAR

2.1. CARACTERÍSTIQUES DE L'EDUCACIÓ NO FORMAL

La formació de l'individu passa per cada una de les modalitats d'educació. L'educació formal com a educació intencionada i dins el marc escolar forma i influeix el desenvolupament de l'individu. Hi tenen un paper igualment important els altres tipus d'educació, la no formal i la informal.

— L'educació no formal, si bé està ubicada al marge del sistema educatiu, té intencionalitat educativa i, per tant, influència formativa en l'individu.

— L'educació no formal fa referència a temes de formació social, cívica i política, ambiental i ecològica, física, sanitària, etc. Els mètodes, els procediments i les institucions que entren en joc en l'educació no formal són molt diversos. Hi ha sistemes individualitzats i col·lectius, uns de presencials i d'altres a distància.

— Algunes característiques bàsiques de l'educació no formal serien la intencionalitat, l'estructuració i la sistematització. Si encarem l'educació no formal amb l'educació formal, les característiques podrien reduir-se a dues:

1. El caràcter de no-escola.
2. La ubicació al marge del sistema educatiu graduat i jerarquitzat.

J. Trilla considera que els continguts treballats dins de l'educació no formal anirien orientats a satisfer necessitats immediates i properes. Tot i així, no podem oblidar que es tracta d'educació, i que per tant caldrà, a fi de portar a terme l'acte educatiu, cercar i programar les finalitats i els objectius i preveure resultats.

L'acció de l'educació no formal anirà destinada a uns sectors dins d'una població, sense exclusió d'edat, de sexe ni de condició social. Cada projecte endegat pot dirigir-se a un col·lectiu determinat o a més d'un alhora. Per tal de portar a terme el projecte, l'educador provindrà d'una formació corresponent determinada. Si bé dins l'educació reglada la formació —titulació— és marcada per la llei, en el camp de l'educació no formal els educadors provenen de diferents camps, amb formacions ben diferenciades, i a vegades són més valorats per la seva especialització de talleristes, bons transmissors..., que per la seva formació —titulació— original.

El camp d'acció és prou variat i ampli, ja que comprèn l'educació per al temps lliure, l'educació d'adults, l'animació sociocultural, la seguretat ciutadana..., i la que tractarem més endavant, la de temps de lleure a l'escola.

Els continguts i la metodologia aniran lligats a la finalitat i programació de l'activitat a portar a terme, al grup a què van dirigits. Tot i així, a grans trets els continguts serien aquells que són més presents a la cultura de l'entorn, més propers a l'educador o també, en el cas de l'educació d'adults, aquells continguts que l'adult requereix per afrontar una situació. La metodologia també serà directa i dependrà de l'acció a portar a terme; en aquelles activitats conjuntes i lúdiques, a banda d'aquesta metodologia activa, es facilitarà el treball en grup i la posada en comú. Tanmateix, les característiques pròpies de cada acció aconsellaran una tipologia metodològica.

Si tractessim l'educació formal, ens seria fàcil de parlar de temporització i d'ubicació. L'educació formal, reglada i amb continguts establerts per edats i temps delimitat és determinada per llei. El tema de l'educació no formal, l'on i el quan són programats lliurement pels educadors. No podem oblidar, però, que les activitats, siguin reglades o no, convé que no tinguin un període d'execució massa llarg, sobretot quan es tracta d'una activitat dins del context educació no formal i que definíem anteriorment com a generadora de resultats a curt termini.

Existeixen una sèrie d'activitats incloses dins del context d'educació no formal que per estructuració i organització horària es desenvolupen en el marc escolar, amb educadors i programació diferenciats dels pròpiament escolars. Una d'aquestes activitats són les activitats entre les classes que es fan en l'espai de temps que va de les dotze a les tres de la tarda: el temps de migdia, del qual parlarem a continuació.

QUADRE 1

<i>Educació formal</i>	— Intencionalitat educativa escolar clara
<i>Educació no formal</i>	— Intencional — Caràcter no escolar — Ubicació al marge del sistema educatiu — Graduat i jerarquitzat
<i>Educació informal</i>	— No intencionalitat — Influència de l'entorn

3. L'EDUCACIÓ NO FORMAL DINS L'ESCOLA? EL TEMPS DE MIGDIA

3.1. EL TEMPS DE MIGDIA, UN TEMPS IDONI PER A L'EDUCACIÓ NO FORMAL

El temps que va de dotze a tres, que separa les activitats pròpiament curriculars escolars de matí i tarda i es dedica a alimentar-se i a l'esbarjo, és un temps idoni dins el marc de l'educació no formal per continuar la tasca de creixement i desenvolupament dels nens que gaudeixen d'aquest temps a l'escola.

El temps de migdia no pot deslligar-se del conjunt curricular del centre docent, ja que forma part de la dinàmica del centre i gaudeix del mateix marc d'ubicació i dels mateixos usuaris.

Abans de continuar, i pel que fa referència a menjar a l'escola, no hi ha cap dubte que, tret d'excepcions determinades, s'està d'acord que és bo, pel que fa a relació i comunicació amb els membres familiars, que els nens mengin a casa i amb la família. Tot i així, les circumstàncies de treball de tots els membres familiars obliga sovint que els fills o les filles s'hagin de quedar a dinar a l'escola.

Aquest fet no és cap obstacle de cara a l'infant, tot al contrari: durant les tres hores de mitjana que dura el temps entre les classes i que és destinat a l'alimentació i l'esbarjo, l'alumne pot rebre influèn-

cies molt positives en els temes d'educació higienalmentària, de potenciació d'activitats en grup, d'interrelació d'experiències..., que desenvoluparan les seves capacitats i alhora l'ajudaran a créixer personalment dins la línia d'actuació que ha endegat l'escola.

El noi i la noia veuen aquest temps totalment lligat al centre educatiu, ja que es respecta l'entorn, l'espai i fins i tot el mobiliari i els aparells. Hi ha, però, una diferenciació notòria i que enriqueix considerablement l'alumne com a individu: és el fet de deslligar-se del grup de classe. El fet que no tots els alumnes gaudeixin del temps de migdia permet desfer el grup de classe o d'edat per donar pas a grups més heterogenis que potencien la interrelació d'edats i les capacitats, la qual cosa enriqueix el grup i aporta al contingut un caire nou i diferent de les dinàmiques endegades durant l'horari pròpiament escolar. En aquest sentit, el temps de migdia és un temps privilegiat atesa la voluntarietat i l'espontaneïtat del nen per elegir les activitats.

A banda de facilitar l'espontaneïtat i la lliure elecció, és un temps idoni per continuar la tasca educativa. Com s'assenyala al *Projecte global* d'ESPLAC, 1990, p. 4:

- Els nois desenvolupen les capacitats creatives i imaginatives en el joc de cada dia amb els altres companys.
- És un temps ideal per a la relació i convivència, i per crear relacions grupals múltiples.
- També és un temps per a la diversió i l'aprenentatge.
- Per últim, el desenvolupament social d'una activitat habitual com pot ser el dinar ajuda a l'educació en els hàbits higiènics i la responsabilitat.

3.2. PARTICIPACIÓ: EL PAPER DEL CONSELL ESCOLAR

Els mecanismes participatius de la societat en el si de l'escola són definits a la Llei orgànica 8/1985, just a l'article quaranta-dos, que tracta de les atribucions que ha de tenir el consell escolar de centre, òrgan màxim de gestió de l'escola, amb participació activa de mestres, pares, PAS, alumnes i Administració. A l'apartat g parla de la Llei orgànica reguladora del dret a l'educació (LODE) i, fent esment a les competències del consell escolar, diu això: «Elaboració de directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats escolars complementàries, visites i viatges, menjadors i colònies d'estiu.»

El fet que s'atribueixin al consell escolar les directrius que s'han d'emprar al menjador i, per extensió, a tot el temps entre les classes garanteix el respecte a la continuïtat de la línia de centre i la preparació d'activitats que siguin alhora un complement de les feines endegades a l'aula, i, el que és més important, que facilitin una interrelació i una complementarietat de les activitats ludicoalimentàries amb les activitats escolars.

L'ordre recent sobre menjadors que ha dictat el Ministerio de Educación y Ciencia¹ i que no té vigència a Catalunya deixa l'organització a mans dels consells i aconsella contractar figures especialitzades, tant en el tema alimentari com en el tema del lleure. Pel que fa a Catalunya, des de la Generalitat es treballa per tal que surti a la llum una llei sobre menjadors i serveis de temps de migdia.

Sota la supervisió dels membres de l'equip directiu del centre que alhora formen part del consell escolar, una vegada portada a terme la reflexió i elaborada la programació de les activitats que s'han d'endegar durant el temps de migdia, una comissió gestiona aquests períodes de temps.

El temps de migdia és gestionat a través del consell escolar, i és dependent i, alhora, independent de la dinàmica del centre: en depèn, perquè el centre programa una línia d'actuació pensada per a aquest temps, la qual és supervisada per una comissió de menjador sorgida del consell escolar; d'altra banda, el temps de migdia és independent de la jornada escolar pròpiament dita, del currículum docent, i és gestionat per membres especialistes no docents.

1. «Orden 27221/1992, de 24 de noviembre, por la que se regulan los comedores escolares», *Boletín Oficial del Estado*, núm. 294.

4. PLANIFICACIÓ I UBICACIÓ CURRICULAR DE LES ACTIVITATS QUE S'HAN DE DUR A TERME EN EL MARC DE L'EDUCACIÓ NO FORMAL ENTRE CLASSES

Abans definíem l'educació no formal com aquella que, si bé en certa mesura té intencionalitat educativa, té caràcter no escolar i està ubicada al marge del sistema educatiu graduat i jerarquitzat. Ara bé, en tractar el tema d'educació no formal dins del marc de l'escola i amb la intenció clara de fer-la participar dins de les dinàmiques escolars i educatives, cal que, respectant totes les característiques de l'educació no formal, de la qual ja hem parlat anteriorment en tractar de definir-la, tinguem en compte l'amplitud del concepte, ja que el seu marc d'actuació era vast i poc definit. Dit això, tractaríem de presentar unes propostes de planificació d'una actuació durant el temps entre classes.

4.1. PLANIFICACIÓ

Durant l'interval entre classes, les activitats que es desenvolupin, sempre programades d'acord amb l'actuació de l'escola i dins del marc de l'educació no formal, aniran encarrilades a:

- Vetllar per potenciar el respecte i l'estima per la cultura i les maneres com es manifesta, i fomentar el respecte per la natura, el coneixement de l'entorn i la conscienciació amb l'objectiu d'aconseguir una societat més justa.
- Formar persones lliures, conscients, responsables i amb esperit crític, sensibles davant la realitat que les envolta.
- Potenciar l'esperit participatiu i de grup, com l'arrelament al barri i a la comunitat més propera.
- Promoure els valors de convivència, solidaritat i companyerisme.

4.2. OBJECTIUS GENERALS DEL TEMPS DE MIGDIA

Aquest període s'estructuraria segons els objectius següents:

- Viure en un ambient de convivència entre els alumnes i alhora potenciar les dinàmiques grupals i el treball en comú.
- Posar el noi i la noia en relació amb l'entorn, i afavorir el coneixement i la descoberta.
- Fomentar hàbits que afavoreixin la salut corporal.
- Potenciar i possibilitar la descoberta d'hàbits higienicoalimentaris.
- Fomentar el respecte i l'estima pels materials i l'entorn.

4.2.1. *Objectius específics del temps de migdia*

Pel que fa a potenciar la convivència i l'entesa comuna:

- Afavorir la vida en grup i la capacitat de gestió col·lectiva de les activitats.
- Fer-los conèixer els grups associatius del barri o la ciutat.
- Participar en activitats amb d'altres centres.
- Prendre part activa en les festes i tradicions.

Per afavorir la descoberta de l'entorn:

- Conèixer l'escola, el barri, el districte, la ciutat.
- Conèixer el medi natural on la ciutat està situada: fauna, flora, clima, hidrografia, relleu...
- Conèixer les festes i tradicions.

Per afavorir la salut:

- Potenciar els jocs i les activitats a l'aire lliure.
- Educar en el coneixement del propi cos.
- Educació alimentària.
- Conscienciació en relació amb l'actitud que cal prendre com a consumidor.

Per afavorir els hàbits higienicoalimentaris:

- Endegar un programa d'educació per a la salut que estigui estretament relacionat amb el currículum.
- Fer-los conscients de la funció de consumidor.
- Tenir cura de la neteja personal i de l'entorn.

Per afavorir el respecte i l'estima als materials i l'entorn:

- Fomentar el respecte per tot allò que ens envolta.
- Despertar l'interès per la utilitat dels objectes.

4.3. LA FIGURA DE L'EDUCADOR ESPECIALITZAT

L'escola disposa d'uns elements personals —els mestres— que durant la jornada laboral actuen com a tals i eduquen i instrueixen els alumnes. Durant el temps de migdia, cal que els mestres facin gestions estrictament pedagogicoescolars i de descans. Llavors cal donar pas a personal especialitzat que cobreixi el període entre classes. Malauradament, en molts casos les despeses econòmiques derivades de la gestió de menjador i lleure no permeten disposar del nombre de personal necessari per tal que els mestres puguin descansar durant les hores entre classes. En aquest sentit, s'ha de treballar seriosament des de les administracions per aconseguir que es destinin béns econòmics suficients de manera que l'educador mestre resti lliure i doni pas a monitors de lleure, que acturan com a educadors especialitzats, ja que la seva formació els ho permet.

Si bé existeixen diferències clares entre el professor i el monitor, que estan condicionades per la funció que desenvolupen i el rol que tenen, a banda de l'autoritat natural que l'estatus imposa, el monitor assumeix i desenvolupa el paper d'educador dins el context de temps de migdia. El monitor estableix amb l'alumne una relació de caire afectiu i personal, mentre que el professor té, directament o indirectament, el rol d'autoritat.

El perfil del monitor de lleure sol ser el d'una persona d'entre divuit i vint-i-cinc anys, estudiant universitari, que realitza aquesta feina amb caràcter d'eventualitat i després d'haver fet el curs que l'acredita per poder realitzar la funció de monitor, i que executa el programa que han creat dins la línia de centre i sota la supervisió de l'equip directiu.

Existeixen uns trets que configuren el perfil del monitor de lleure i que, d'alguna manera, el situen dins del conjunt de persones amb característiques aptes per a aquesta funció.

Pel que fa a les connotacions físiques, es tractaria d'una funció no dirigida a un sexe determinat, i no importa la raça, la nació, les creences. Ha de tenir un esperit obert, ha de ser altruista i estar disposat a viure, conviure i compartir les vivències amb els altres.

S'aconsella que la formació inicial del monitor de lleure sigui a nivell de secundària post obligatòria o similar, i que el monitor tingui una formació addicional en temes de lleure i tallers especialitzats, que visqui interessat per la formació i el creixement humà, que sigui sensible a l'entorn i que estigui obert a la descoberta constant.

L'equip de monitors de cada centre es coordinarà com a tal, mitjançant el repartiment de tasques, funcions i responsabilitats. Un membre de l'equip de monitors actuarà com a coordinador de l'equip i farà de fil trasmissor entre l'equip directiu i la resta de companys.

4.4. ULLADA A LA REALITAT ACTUAL

En el moment actual i malgrat la davallada demogràfica, entre un 17 % i un 28 % de la població d'infantil i de primària del sector públic català utilitza el menjador escolar. Aquest percentatge és superior al 50 % a Barcelona ciutat, i a mesura que passen els anys la demanda dels pares augmenta.

Les causes del creixement de la demanda de places dels menjadors escolars són conegudes per tothom. La incorporació creixent de la dona al món del treball i l'elevació progressiva de rendes familiars han contribuït d'una manera progressiva a augmentar la demanda, i, alhora, s'ha superat el concepte de menjador escolar com a sinònim de menjador assistencial.

Fins avui i excepte alguns casos que existeixen i són molt lloables, però que sempre son fruit de la tasca il·lusionada d'un equip, no s'ha pogut portar a la pràctica amb tanta profunditat com fóra desitjable una programació global del temps de migdia per la manca de pressupost i dedicació de les administracions. Les associacions de mares i pares d'alumnes (AMPA), grups de pares, mestres, empreses..., han fet vertaders esforços per endegar projectes força interessants però mancats d'ajuts seriosos, i s'han hagut de suplir les carències econòmiques per voluntat i tasca conscient. Així, s'ha realitzat una verdadera funció de suplència de l'Administració, amb tenacitat a l'hora de portar-la a terme per la consciència de la necessitat social i d'atenció als nois i les noies durant aquest marge de temps.

En alguns sectors de la població catalana el menjar que l'escola ofereix als nois i les noies és l'única alimentació digna que rebran al llarg del dia. Aquesta situació hauria d'obligar d'una manera encara més urgent les administracions a garantir una dieta rica i equilibrada per poder fer front d'una manera adequada a les necessitats de creixement i desenvolupament dels escolars que utilitzen el servei.

No és el moment ni el lloc de fer una crítica de la situació del temps de migdia als centres. El treball va més encaminat a cercar propostes d'actuació que a fer una exposició crítica de la situació actual. Tot i així, i a grans trets segons dades recollides entre el 1991 i el 1995, la situació és la que recollim als apartats següents.

4.4.1. *Número d'alumnes migpensionistes*

- Barcelona ciutat: una mitjana de 110 a 215 alumnes al menjador per escola.
- Comarques de Barcelona: una mitjana de 45 a 90 alumnes al menjador per escola.

4.4.2. *Percentatge d'alumnes migpensionistes en relació amb el total d'alumnes de l'escola*

- Barcelona ciutat: 52 %²
- Comarques de Barcelona: -38 %

2. Cal fer esment que, en aquest percentatge, no hi són reflectits els menjadors de les escoles municipals de Barcelona, ja que el percentatge d'alumnes migpensionistes en relació amb el total matriculat és d'un 78 % en el cas de primària.

4.4.3. *Varietat de gestió del temps entre classes de 12 a 3 del migdia*

El fet que aquest temps de gestió no estigui normativitzat i alhora sigui una necessitat social bàsica fa que cada centre cerqui la forma de gestió més còmoda i adequada en molts casos a les condicions econòmiques. Es constata una gran dispersió en les responsabilitats i els controls de seguiment. Les formes de gestió més usuals són:

— *Gestió per part del centre (equip directiu)*. Servei i cuiner a càrrec d'un cuiner i de cambres contractats per l'escola. El temps d'esbarjo és a càrrec dels mestres. Modalitat emprada a la majoria de centres privats i a la majoria de públics.

— *AMPA*. L'AMPA es responsabilitza de tota la dinàmica d'aquest temps, sigui amb contractació de personal, empreses de serveis...

— *Gestió mixta escola-AMPA*. En molts casos, l'AMPA dóna suport a l'escola en els temes considerats extraescolars i complementaris.

— Supervisió per part de l'equip directiu, i gestió tant de l'alimentació com del temps d'esbarjo per part d'empreses de serveis.

La varietat de modalitats és tan gran que podríem explicar els detalls de moltes modalitats, però no fa el cas.

5. PROPOSTES D'ACTUACIÓ: POTENCIACIÓ D'ACTITUDS, DE VALORS, DE NORMES I D'HÀBITS

La riquesa del temps entre classes és molt gran, perquè és un període de temps extraordinàriament propici per treballar les actituds, els valors, les normes i els hàbits referents a les activitats lúdiques i d'esbarjo i al temps dedicat a l'alimentació.

El treball que es realitzi durant aquest temps es farà en grups entesos com a unitats organitzatives essencials, i l'atenció individualitzada a cadascun dels individus sorgirà a partir d'aquí.

A partir d'aquest grup, serà possible desenvolupar unes funcions bàsiques:

Al menjador

- a) Fa possible el seguiment de la globalitat i l'atenció individualitzada per part del monitor.
- b) És un instrument adequat per a l'aprenentatge d'hàbits, de normes, de valors i d'actituds en la vessant alimentària.
- c) Possibilita el desenvolupament de responsabilitats individuals que repercuteixen en la col·lectivitat (parar i desparar taula, tenir cura de l'espai, organització...).

En la zona d'esbarjo

- a) El grup és un marc de referència per al nen o la nena, i permet al monitor el treball en grup i individualitzat.
- b) El creixement del grup possibilita l'avançament cap a dinàmiques endegades per ell mateix.
- c) A partir del grup es programen les activitats, i d'allà mateix sorgirà l'avaluació.

d) Convertir el temps d'oci (temps en què no es fa res) en temps de lleure (temps en què, malgrat que no tens l'obligació de fer res, l'ocupes d'una manera divertida i creativa i, per tant, enriquidora i educativa).

5.1. PROPOSTES D'ACTUACIÓ DURANT EL TEMPS DESTINAT A L'ALIMENTACIÓ

L'home, com que és un ésser viu, s'alimenta —menja— diàriament i més d'una vegada per dia. Tots sabem i acceptem que un tipus o un altre d'alimentació repercuteix directament, a banda de les quantitats i les combinacions que puguin produir-se.

L'educació alimentària i nutritiva ha de ser puntal dins el currículum escolar, a fi de conscienciar els alumnes de la importància cabdal de la formació, el coneixement i la posada en pràctica del tema alimentari i nutritiu. Cal que els alumnes tinguin present que l'acció d'alimentar-se respon a un seguit de raons, algunes de les quals es poden considerar com a bàsiques. Mengem per mantenir la vida, créixer, poder treballar, reparar les pèrdues que experimenta l'organisme, mantenir la temperatura del cos...

Fer-se conscients de la condició de consumidors, en aquests cas, en el tema alimentari, i conèixer els valors nutritius, el contingut i la composició dels aliments, i, encara més, el propi cos i la naturalesa són temes que es treballen a l'aula, i el temps de migdia és un marc idoni per aprofundir-los i posar-los en pràctica.

5.1.1. *Alimentació i higiene: hàbits, normes, actituds i valors*

Hi ha un conjunt de normes i d'hàbits alimentaris i higièncs que són d'ús quotidià i que, d'alguna manera, formen part de les normes socials de convivència. Aquestes normes, a banda d'afavorir la higiene, potencien la convivència i el grup. L'alimentació, a més d'una acció nutritiva, és un fet social i de convivència.

Els objectius bàsics que s'han d'assolir serien:

- Rentar-se les mans abans de dinar.
- Aprendre a menjar correctament.
- Fer servir els coberts i els estris amb precisió.
- Rentar-se les dents després de dinar.
- Mantenir una actitud correcta a taula (seure bé, mantenir una conversa...).
- Servir els companys. Parar i desparar taula.
- Menjar respectant l'ordre dels plats.
- Aprofitar el temps d'alimentació per dialogar i canviar parers.
- Cercar un clima de tranquil·litat i benestar al menjador.

Caldrà treballar aquests objectius a partir de la unitat de programació a l'aula i reforçar-los durant el temps entre classes per tal que cap alumne no resti al marge del treball perquè no gaudeixi de la condició de migpensionista.

5.1.2. *Una proposta educativa: la taula dels descobriments*

A voltes és difícil cercar mecanismes participatius i alhora educatius que permetin avançar en el tema de l'educació nutricional en el camp escolar.

La *taula del descobriment* és una taula, un taulell o un lloc que serveix d'expositor i, alhora, d'espai accessible. És una solució còmoda i educativa, que compleix la funció descrita.

Es tracta de col·locar, amb la finalitat doble d'exposar i degustar un seguit de productes (s'aconseylla que siguin dins del mateix registre, fruites tropicals, diferents tipus de pa, formatges...) poc coneguts pels alumnes, en un lloc visible del recinte del menjador, de manera que la presentació, els colors i la lluminositat cridin l'atenció. Cadascun dels productes es presentarà identificat degudament amb el nom, l'origen, el valor nutritiu i d'altres característiques que es considerin educatives. El producte el podran degustar els nois i les noies diàriament després de dinar durant 5 o 7 sessions. Mentrestant, i a banda de la degustació, els alumnes cerquen informació i n'estudien els orígens i els valors d'aportació dietètica al taller.

La simplicitat de l'experiència és un camí idoni per trencar la rutina alimentària i endinsar-los en el coneixement de productes i elements nous.

5.2. PROPOSTES D'ACTUACIÓ DURANT EL TEMPS D'ESBARJO

El temps de migdia no seria un temps complet i globalitzat si les propostes alimentàries anessin deslligades de les d'esbarjo, i aquestes, de la globalitat del projecte educatiu del centre. Per això, els tallers que es programin durant aquest temps aniran totalment interrelacionats, de manera que la programació sigui global i única.

5.2.1. *Activitats que cal desenvolupar durant el temps d'esbarjo*

D'altra banda, s'aprofitarà aquest període de temps per continuar en la línia de desenvolupament i creixement. En aquest sentit, es treballarà per aconseguir els objectius següents:

- Saber omplir el temps lliure de manera creativa.
- Utilitzar el diàleg per poder solucionar els problemes.
- Respectar les coses i els materials d'ús comú.
- Col·laborar en les tasques col·lectives.
- Ser solidari i just en el joc.

Les activitats que s'han de desenvolupar durant el temps d'esbarjo es mourien dins un gran ventall de possibilitats:

- tallers,
- joc dirigit,
- joc lliure,
- joc esportiu i
- racons, entre d'altres.

Pel que fa als tallers, és una de les modalitats que permet més possibilitats a l'hora de programar, ja que facilita en gran mesura la interrelació educativa entre el temps d'alimentació i el d'esbarjo.

La intervenció de l'educació a partir d'ells es basaria en:

- Fomentar la presa de contacte amb materials, tècniques i mitjans d'interacció.
- Generar el marc adequat per tal de possibilitar aquesta activitat. (Transit, 1990, p. 8.)

Els talleristes facilitaran la funció interrelacional i globalitzadora amb tallers:

De natura i entorn: cuina, jardineria, consum, invents.

De tècnica: ràdio, audicions musicals, imatge i so, fotografia.

D'arts: teatre, plàstica, impressió, expressió, disfresses.

D'altra banda, fóra interessant coordinar-se amb altres centres del barri per poder adquirir conjuntament materials no fungibles molt interessants pel tipus de prestacions que ofereixen, però molt cars i que una sola escola no pot fer rendibles, com és la maquinària de filmació, projectors, càmares fotogràfiques..., que, a manera de «maletes» podrien viatjar d'un centre a un altre.

Pel que fa al joc, se'n podrien potenciar les tres vessants, el *joc lliure*, el *joc dirigit* i el *joc esportiu*.

El joc lliure és interessant en aquest període de temps, ja que deixa que el noi o la noia elegeixi lliurement, fomenta la creativitat, l'autocontrol i la imaginació.

El monitor, en aquest tipus de joc, té el rol d'observador de l'alumne i actua de guia i conductor de resolució de conflictes, si escau.

Abans d'encetar qualsevol joc dirigit, és necessària una programació, que ha de tenir en compte l'edat, l'entorn i els elements físics. Aquestes són algunes de les activitats que es poden programar:

- gimcanes;
- jocs tradicionals: saltar a corda, baldufa, xarranca, taps;
- descoberta de l'entorn;
- barri, medi natural;
- jocs d'estratègia;
- jocs de taula.

El joc dirigit afavoreix la interrelació dels jugadors, enriqueix coneixements mutus i, alhora, fomenta la participació i el grup.

Quan durant el temps de migdia pensem en jocs esportius o esports, és necessari tenir en compte dues grans consideracions:

- La potenciació dels jocs no competitius.
- Evitar els jocs moguts just després de dinar.

La manca de recursos a què abans fèiem esment fa que, en molts casos, no es puguin organitzar activitats variades i es recorri a jocs moguts i que permeten l'activitat a molts alumnes alhora. Cal recordar que no és convenient fer esports d'acció i jocs moguts just després de dinar. La digestió feta amb el temps necessari forma part de l'educació alimentària i per a la salut que hem de transmetre als alumnes.

Pel que fa als esports, és bo realitzar-ne d'alternatius als considerats típics i de grans masses. També cal fomentar l'esport i, en general, tots els jocs no competitius que donin cabuda a tothom i potenciïn l'altruisme i la solidaritat. Finalment, cal realitzar jocs preesportius, per avesar el cos a un esport futur.

Els racons són una eina ben important per desenvolupar la creativitat del noi o la noia. Alhora, atès el seu caire voluntari, són un bon camp d'observació i seguiment dels alumnes per part del monitor. Per a un bon funcionament, és interessant un número de racons fixos (de 2 a 4), que podrien variar de temes de manera cíclica. Les temàtiques podrien ser:

- racó de lectura,
- racó de ludoteca,
- racó d'aprofitament de materials en desús.

En concloure un tema, per explícit i aprofundit que sigui, sempre et queda la sensació que has deixat de banda temes que, d'alguna manera, clarificarien i situarien. Aquesta sensació sentida moltes vegades en acabar un treball o article no és present avui en finalitzar aquest tema.

El missatge que volia transmetre, i que ha estat l'esperit de tots els apartats, ha estat la idea de globalitat del temps de migdia en la doble vessant d'esbarjo i alimentació, i la convicció que aquest temps entre classes és un temps ric i idoni per a l'educació no formal, lligada estretament amb el currículum escolar. Si he estat capaç de fer veure la necessitat d'aprofitament d'aquestes hores i, alhora, de no desvincular-les del projecte global del centre, veritablement he aconseguit la fita que m'havia proposat.

Si aquesta és la nostra convicció, ens serà molt més planer endegar una planificació del temps, els espais i els continguts que cal portar a terme durant el temps de migdia.

6. BIBLIOGRAFIA

- BARBA, C. [et al.]. *Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre*. Madrid: Narcea, 1994.
- CARBÓ, O.; CATALÀ, R. *Ecoterritorio y animación sociocultural*. València: Grup Dissabte, 1991.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- CHIAS, J. *El mercado son personas: El marketing en las empresas de servicios*. Barcelona: Esade, 1990.
- Constitución española* (28 desembre 1978).
- ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1980.
- ESCOLA DEL BAIX. *Experiències de pedagogia social*, 1991. (Taleia; 16)
- ESPLAC. *Projecte global*. Barcelona, 1990. [Material fotocopiàt]
- GRIÉGER, P. *Animar la comunidad escolar: vivir y construir juntos*. Madrid: Narcea, 1990.
- LEIF, J. *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: Un reto educativo y cultural*. Madrid: Narcea, 1992.
- «Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació». A: *Recull de Normatives*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, octubre 1986.
- MOVIBAIX. *Experiència de pedagogia social*, 1991. (Taleia; 6)
- PETTIT, F. *Psicología de las organizaciones*. Barcelona: Herder, 1984.
- PORCHER, L.; BLOT, B. *Apprendre à manger*. París: Les Editions, 1988.
- PUIG, J. M.; MARTÍNEZ, M. *Educación moral y democracia*. Barcelona: Lahertes, 1989.
- QUINTANA J. M. «La educación informal y la escuela en la sociedad del futuro». *Ciencias de la educación*, núm. 85 (1986), any XXII.
- RACIONERO, L. *Del paro al ocio*. Barcelona: Anagrama, 1983.
- SANTOS, M.; GONSALES, J. *Talleres pedagógicos: Arte y magia de las actividades infantiles*. Madrid: Narcea, 1996.
- SANVICENS. *Teoría de la educación*. Vol I. Múrcia: Límites, 1983, p. 161-186.
- SIMMEL, G. *Sociología*. Vol. I: *Investigació sobre formes de socialització*. Diputació de Barcelona. Edicions 62, 1988.
- *Sociología*. Vol II: *Investigació sobre formes de socialització*. Diputació de Barcelona. Edicions 62, 1988.
- TRANSIT. *Projecte de temps de migdia*. Barcelona, 1990. [Material fotocopiàt]
- TRILLA BERNET, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta, 1985.
- *La educación informal*. 2a ed. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1987.
- TURNER, J. *Redescubrir el grupo social*. Barcelona, 1990.
- XAUXA. *Projecte memòria de temps de migdia*. Barcelona, 1990. [Material fotocopiàt]