

Aprenentatges més enllà del currículum

M. Jesús Comellas
Professora emèrita del Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB
Formadora de la II Escola d'Estiu de la ICCIC



La motivació per aprendre es veu en les criatures des del naixement. Es posen els objectes a la boca i ben aviat estiren les mans per agafar tot el que tenen a l'abast. Quan gategen, es mouen per poder ampliar l'espai de coneixença i descobrir els voltants.

Aquestes ganes d'aprendre són fonamentals per desenvolupar-se i per poder assolir unes competències que els han de permetre continuar aprenent, sigui a casa, al carrer o a l'escola, en totes les situacions i moments del present i del futur, i té diferents vessants, continguts i informacions, ja que parteixen del context, de les situacions viscudes i dels estímuls que van rebent.

A partir de valorar aquest interès es fa un plantejament diferenciat d'algun tipus d'aprenentatge, no per fer una anàlisi del temps extraescolar o extra-laboral sinó per valorar tres aspectes que són alta-

ment determinants del procés de socialització, de l'aprenentatge i del benestar al llarg de la infància i l'adolescència:

1. L'aprenentatge escolar
2. El joc, una activitat oblidada i una font d'aprenentatge
3. L'aprenentatge en el marc de les activitats quotidianes

1. L'aprenentatge escolar

La institució escolar rep de les institucions de cada país l'encàrrec de donar una resposta educativa i oferir uns aprenentatges, explicats en el currículum oficial, que han d'assegurar que tota la població de 6 a 16 anys, l'etapa obligatòria, rebi els coneixements que es consideren fonamentals. També hi ha un currículum general per a les etapes de l'educació postobligatòria de 16 a 18 anys en els dos itineraris

que estructurin el sistema educatiu: batxillerats i graus de formació professional, i en l'etapa d'educació infantil de 3 a 6 anys.

L'escola, doncs, ha d'oferir aquests aprenentatges de manera estructurada, i compta amb unes persones, professionals, que tenen una formació específica que els reconeix la competència suficient per poder respondre a la diversitat de necessitats de l'alumnat, a través dels recursos didàctics i metodològics que han de garantir aquest procés.

Un dels reptes actuals que es planteja la institució escolar és com respondre al rol de transmissió d'informació que li va donar sentit i que ha canviat amb el desenvolupament tecnològic i l'accés de tota la població als recursos digitals i a la informació.

En aquests moments, doncs, l'escola ha de donar una altra resposta, sense deixar d'assegurar els aprenentatges fonamentals que han de permetre a tota la població, precisament, poder ser usuària amb criteri i amb competències d'aquesta informació a la qual té abast.

Un primer pas és la incorporació dels recursos tecnològics a la metodologia de l'aula, però el que és fonamental és la incorporació de noves competències que van més enllà de l'acumulació d'informacions i que han de permetre a l'alumnat de gestionar-les.

El coneixement en un entorn tan complex i d'informacions tan variades per l'enfocament, pel diferent grau de rigor i per l'accés, exigeix unes competències per comprendre, estructurar, analitzar, valorar, contraposar, seleccionar, relacionar i sintetitzar aquest coneixement i treure'n possibles conseqüències amb sentit crític, perquè sigui una informació que es pugui transferir a noves situacions. I això no és un aprenentatge ràpid ni fàcil.

Aquest procés d'anàlisi requereix un aprenentatge que s'ha de fer com a procés i ha d'estar guiat per persones preparades que afavoreixin l'aprenentatge de manera autònoma, ja que, a diferència de l'aprenentatge acumulatiu, que es pot fer de manera més puntual, l'adquisició d'aquestes competències sols es pot fer de manera lenta i adequada a l'edat i al procés maduratiu.

Per això és fonamental el rol professional del professorat. Les famílies no tenen la seva preparació.

Possiblement el professorat tampoc, ja que són exigències lligades als canvis del moment actual, però, com a col·lectiu professional, igual que en altres professions, sí que tenen el rol i la demanda social de formar-se i adquirir els recursos necessaris per poder respondre a les necessitats actuals de la població escolar, i també afavorir aquest aprenentatge competencial que ha de fer possible la formació al llarg de la vida i afrontar tots els canvis ràpids i profunds que la societat actual demana tant en l'àmbit personal com professional.

Amb aquestes competències, l'alumnat podrà accedir a un procés fonamental que es dona fora de l'escola, on podrà relacionar, amb les competències adquirides, les informacions rebudes dins la institució escolar amb totes les que la seva experiència li ofereixi en el marc de les activitats que podrà fer fora del centre educatiu, que s'acostuma a denominar temps extraescolar.

Aquest temps no hauria de tenir per objectiu donar resposta a les demandes escolars ni hauria de ser un temps de sobrecàrrega d'aprenentatges curriculars per assegurar una millora dels rendiments acadèmics.

Per això, les possibles activitats que es facin en el temps extraescolar han de ser oportunitats d'aprenentatge i de desenvolupament de les criatures pel fet que es porten a terme sigui en el context familiar o en entorns on s'estableixen relacions menys estructurades, on el referent d'èxit no és l'escolar i es poden desenvolupar altres competències i aprofundir en interessos específics (esportius, artístics, expressius, etc.), i poden ser de lleure o un espai de descans.

Qualsevol d'aquestes opcions ha de ser ponderada en el temps per evitar la sobrecàrrega i afavorir que sigui un temps de satisfacció i incidència en el procés de desenvolupament i socialització.

2. El joc, una activitat oblidada i una font d'aprenentatge

Una primera aproximació al concepte de joc es pot treure de la Gran Enciclopèdia Catalana, tom XIII: «Activitat física o mental que té com principal fi la diversió o l'entreteniment de qui l'executa.»

El joc és una activitat lliure, voluntària i ningú està obligat a jugar. Malgrat aquesta voluntarietat, és present en totes les etapes del desenvolupament de

la humanitat com a activitat inherent a l'ésser humà, i està relacionat amb la manera com s'organitzen els grups socials.

El joc apareix també en els mamífers. Els mamífers juguen per aprendre, ja que una de les funcions del joc és aprendre. El joc entre els mamífers es basa en la imitació i en l'exploració per assaig i error, ja que sols en l'espai humà apareix el joc simbòlic.

El joc és una activitat necessària per als éssers humans, i té molta importància en l'esfera social, ja que permet assajar algunes conductes socials. Té caràcter universal: les persones de totes les cultures han jugat sempre i molts jocs es repeteixen en la majoria de les societats, per això passa a ser un mètode d'adaptació dels infants a la societat en la qual viuen.

Les persones aprenen a través del joc a relacionar-se en l'àmbit familiar i social i és una de les maneres de transmissió d'ideals i valors de la societat. És una activitat no obligatòria i permet l'espontaneïtat, ja que té finalitat en si mateixa, és gratuïta, desinteressada i intrascendent i a més permet fer aprenentatges.

Aquesta característica serà molt important en el joc infantil, ja que no comporta cap fracàs, un aspecte fonamental, i per tant el diferència d'altres activitats que es fan a l'escola o en altres contextos, on l'exigència d'un resultat controlat i previst és molt present.

En ser una activitat creativa, espontània i original, es desenvolupa en un món a part, fictici, allunyat de la vida quotidiana, i permet construir un missatge simbòlic que és el resultat d'un acord social establert per les persones que juguen, dissenyen el joc i en determinen l'ordre intern, les limitacions i les regles. Per això el resultat final del joc fluctua constantment, fet que motiva la presència d'una agradable incertesa que captiva. Per això és important disposar de temps i espai per poder jugar.

Aquesta funció simbòlica permet crear contextos, anticipar situacions, planificar les accions esdevenidores o interpretar la realitat, cosa que afavoreix el procés de culturització, ja que es fa sobre representacions vinculades a situacions viscudes i no sobre coses reals. Una pedra, una planta o una capsula pot ser utilitzada com si fos un objecte diferent, ja que en el joc serà considerat no com el que és sinó el que se li fa representar.

En els éssers humans, a més de l'aparició del joc simbòlic, es dona el joc social, en el qual el llenguatge té un paper rellevant, i permet establir relacions entre les persones siguin de la mateixa edat o no, i requereix, constantment, l'establiment d'acords per finalment arribar al joc formal, la característica essencial del qual són les regles formulades de manera molt clara.

Tot aquest procés es dona de manera progressiva i simultània, fet que permet explorar i practicar les situacions que les criatures veuen en el món adult. Així es juga a fer veure que són... i accepten les normes o les reinventen per adequar-les a la situació creada a partir de la negociació, en què el grup i la seva dinàmica tenen un paper clau per a la socialització.

Tot jugant es poden inventar situacions, imatges, contes, aventures, paraules, personatges i, sense que hi hagi una planificació conscient, aquestes imatges es transformaran en representacions, la qual cosa permet pensar i representar el que passa realment, els fets que protagonitza i el que passa a les coses i a les altres persones de l'entorn.

D'aquesta manera es poden generar interrogants i sabers sobre la realitat, tot representant-ho a través del joc. Per això es pot crear i justament es pot fer «perquè és jugant», és «de mentida», i en crear personatges es pot representar allò que els passa sense arriscar-se a posar-se en evidència i es pot exterioritzar el malestar, projectar les tensions (Levin, 2006), descobrir, conèixer-se, conèixer els altres i el seu entorn, construint la pròpia imatge i aprenent jugar.

És reconegut, doncs, el valor del joc com a eina per adquirir i desenvolupar capacitats intel·lectuals, motores, afectives i socials, ja que jugant s'aprèn a respectar normes, a tenir metes i objectius i, a la vegada, el joc té la funció d'esbarjo, diversió, alegria i esplai, sense cap obligació. El joc dirigit no compleix totes aquestes característiques, encara que la canalla pot acabar fent-lo seu. El joc sempre fa referència implícita o explícita a les relacions entre infància, diversió i educació.

Sens dubte, aquest enfocament i anàlisi dels valors del joc no és una novetat. El que sí que es pot constatar actualment és que, sigui pel ritme de la societat, els horaris familiars, les exigències escolars i els recursos audiovisuals que tenen totes les

famílies, es dona una paradoxa: les criatures tenen moltes joguines i reben moltes joguines en un mateix moment (Reis, aniversari, etc.), juguen poc perquè no tenen temps, perquè fan activitats extraescolars molt pautades i dirigides per persones adultes i sovint diuen que s'avorreixen, que no saben jugar i acaben amb la TV o amb jocs electrònics en què sols han d'accionar uns botons perquè ja està tot dissenyat.

El sentit de plantejar aquesta activitat tan fonamental és per recuperar el joc i tornar a donar-li l'espai que li correspon, no sols en la petita infància sinó al llarg de tota la infància i l'adolescència.

Ensenyar a jugar, crear les condicions (espai, temps, grup i objectes que permetin la creativitat) perquè es pugui fer aquesta activitat, respectar el temps necessari, no com una pèrdua, no utilitzar aquest temps per completar les activitats escolars com si fos un luxe, etc., són mesures que cal considerar per la transcendència que té en el procés de desenvolupament.

Nombrosos estudis demostren que el joc, a més de ser un dret, és necessari per desenvolupar-se. Recentment, estudis realitzats per l'Acadèmia Americana de Pediatria (AAP) mostren en un informe que el joc espontani és el que permet desplegar la imaginació, «fonamental per al desenvolupament saludable del cervell», i que «en lloc d'ajudar les criatures a estar molt ben preparats per al futur amb activitats extraescolars i ordinadors, se'ls priva de l'oportunitat d'un desenvolupament encara més gran que ofereixen el joc espontani i el diàleg fluït amb els pares». (Kenneth, R. i Ginsburg, M. D., 2007).

Ordinadors i televisió ofereixen un entreteniment més passiu que els jocs clàssics com els de construccions, muntatges amb diferents objectes, etc., els jocs de moviment i altres tipus que es poden fer de manera espontània. Fer un gran nombre d'activitats no és la millor manera d'ajudar, adverteixen les persones professionals de la pediatria: «Pel bé de les criatures, caldria reduir el temps que dediquen a activitats extraescolars i augmentar el temps que se'ls deixa per jugar», ja que l'excés d'activitats extraescolars i l'abús de videojocs amenaça una de les activitats més educatives però menys valorades de la infància: el joc espontani, en el qual es creen les pròpies normes i es desenvolupa la imaginació i la creativitat.

Aquest missatge i enfocament, assumits també per l'Associació Catalana de Pediatria (Iglesias, 2007), reforça el discurs i les orientacions de molts professionals de la pediatria, la psicologia i la pedagogia, que reivindiquen el temps lliure de la infància davant l'excés d'activitats extraescolars.

Sens dubte la consideració de tots aquests valors i oportunitats ha estat un factor determinant que ha portat el joc a ser valorat com un dret. Segons la Declaració Universal dels Drets de la Infància, adoptada en l'Assemblea General de l'ONU, es fa explícita aquesta necessitat de garantir que tant des del punt de vista professional com familiar es consideri i defensi aquesta activitat a la infància:

«L'infant té dret a rebre educació, que serà gratuïta i obligatòria almenys en l'etapa elemental. Se li donarà una educació que n'afavoreixi la cultura general i li permeti, en condicions d'igualtat d'oportunitats, desenvolupar les aptituds i el judici individual, el sentit de la responsabilitat moral i social, i esdevenir un membre útil de la societat. L'interès superior de l'infant serà el principi que ha de guiar les persones que tenen la responsabilitat de la seva educació i orientació; aquesta responsabilitat pertoca en primer lloc al pare i a la mare. L'infant ha de gaudir plenament de jocs i d'esbarjo, els quals han d'estar orientats vers les finalitats perseguïdes per l'educació; la societat i les autoritats públiques s'han d'esforçar a promoure la satisfacció d'aquest dret.» (Principi 7)

També en la Convenció dels Drets de la Infància es reitera aquesta exigència:

«L'infant té dret al descans, al lleure, al joc i a la participació en activitats culturals i artístiques.» (Article 31)

Al mateix temps, cal considerar que un ritme de vida molt intens i unes agendes sobrecarregades, tant d'adults com de la canalla, redueixen el temps que la família té per fer activitats conjuntament. Les persones adultes poden tenir la sensació que aquest temps de joc que passen els nens i les nenes és un temps improductiu, però «per a la canalla sí que és productiu» (Segarra, 2007). És, doncs, imprescindible que tant la comunitat educativa com les persones que professionalment es dediquen a la infància puguin revisar algunes de les propostes que es fan, en tant que obligacions extraescolars, i es promogui l'espai del joc per a tota la població donant informació, experiències i oportunitats que permetin recuperar-lo.

3. L'aprenentatge en el marc de les activitats quotidianes

Les diferents situacions de la vida quotidiana creen moltes oportunitats per aplicar i transferir el que s'ha après a l'escola en un context vinculat a les necessitats pròpies o de les persones properes. Aquesta quotidianitat afavoreix la reiteració d'accions que permetran que es constitueixin en un repertori habitual d'actuacions, fet que donarà oportunitats de fer nous aprenentatges.

Aquesta oportunitat està desvinculada de l'obligació de continuar fent tasques com les que es fan en el context escolar. Les persones adultes quan surten de la feina, segons quina sigui la seva professió, poden aplicar els seus coneixements professionals a la vida quotidiana, fet que no es viu com si s'estigués treballant sinó utilitzant les competències que ja estan integrades en la persona i que es poden aplicar perquè el context ho permet.

Aquest distanciament de l'activitat escolar o professional no implica pèrdua dels aprenentatges assolits, com en alguns moments se suggereix, sinó que permet relacionar-los amb l'entorn i construir una imatge personal d'eficàcia no sempre vinculada al rendiment acadèmic (sigui quin sigui el nivell que s'assoleixi).

Els aprenentatges, les respostes i els comportaments que es poden donar en un context més obert, divers, en situacions on hi ha altres persones adultes i altres referents d'èxit, donen un ventall d'oportunitats molt més àmplies que l'escolar, massa estructurat i difícil de canviar, ja que la majoria de criatures comparteixen el grup d'iguals al llarg d'uns anys durant els que va construint la imatge de cada persona amb relació al context acadèmic, que influeix de manera rellevant en l'autoconcepte i l'estima de cada membre del grup.

Aquesta desconexió dels deures formals permet que allò que s'ha après i exercitat a l'escola trobi el lloc i el sentit més profund en la vida quotidiana. La lectura d'un text escolar té un sentit limitat, poder llegir les informacions que hi ha al carrer, als aparadors, rebre una postal o una carta d'una persona significativa dona més sentit a la necessitat de saber llegir.

Participar en activitats diferenciades de les escolars possibilita l'aprenentatge i el desenvolupament

d'altres competències que han de permetre obrir noves mirades cap a la societat i, en definitiva, cap a la descoberta de camps d'interès, que afavoriran incorporar-se en el context social en el que es viu i obrir nous horitzons de futur.

Altres activitats com la pràctica esportiva o l'assistència a activitats culturals: teatre, música o altres, afavoreixen el desenvolupament sense afegir més tensions, i permeten desenvolupar la globalitat de la persona, ja que en aquests casos no es valora sols l'aspecte cognitiu sinó també l'expressiu i relacional i, per tant, són molt formatives.

D'altra banda hi ha un factor a considerar i és que sobretot en les etapes primeres de l'escolaritat el fet de no desconnectar del treball escolar implica la família. Aquesta implicació familiar en les tasques escolars és, també, una font de tensions i de pressions que acaba embolcallant a tot el col·lectiu i culpabilitzant les persones adultes, que acaben descarregant la tensió d'una manera o d'una altra (Ott, 2004).

Si es fa una anàlisi de les diferents oportunitats que ofereix el temps de treball a l'escola, la durada de la jornada escolar i les oportunitats i necessitats infantils, es veurà la necessitat de proporcionar un balanç integral en les activitats infantils, que afavorirà un ambient familiar i escolar positiu i comunicatiu, un balanç entre descans, activitats lúdiques, activitat física i activitat intel·lectual, temps d'oci i de joc espontani, així com una nutrició balancejada, adequada a l'edat, i es trobaran oportunitats per continuar el procés de desenvolupament, maduresa i aprenentatges que repercutiran positivament en el si familiar i en el context escolar (Comellas, 2009).

Qualsevol família, sigui quina sigui l'organització i la composició, ha de poder disposar de temps per relacionar-se sense obligacions externes. També cal que hi hagi oportunitats per a la participació i l'aprenentatge de tots els seus membres en les necessitats quotidianes per afavorir no sols l'aprenentatge sinó un model més paritari i equitatiu de les responsabilitats del grup.

Es tracta d'evitar un augment de la pressió en el si de la família per poder donar resposta a les exigències escolars que acaben incidint en el clima familiar, posant com a prioritat el rendiment escolar,



que distorsiona els moments de relació afectiva i la comunicació. Si, per circumstàncies professionals, hi ha intervenció d'avis i àvies, la situació encara es complica més.

Comprar, la cuina, l'organització familiar, entre d'altres, són fonts d'aprenentatge que a més de l'aplicació dels coneixements permeten la participació en situacions que afavoreixen la comprensió de les necessitats personals i col·lectives i la vivència dels motius i arguments que sovint es transmeten de manera impositiva sense que se'n pugui entendre la lògica.

Aquesta ha de ser una de les demandes que cal fer a totes les famílies, ja que totes fan aquest tipus d'activitats. La participació i l'aprenentatge que requereixen aquestes activitats repercutirà positivament tant en una sobreprotecció menor com en aquestes competències que, vinculades als aprenentatges escolars, permetran una millor comprensió de la seves necessitats i, a la vegada, de la realitat.

Per això la demanda a fer a les famílies ha d'anar encaminada a compartir experiències per crear els vincles d'un aprenentatge competencial que ha de potenciar l'autonomia infantil i una motivació més gran per aprendre, i mostrar que els aprenentatges en etapes superiors, a més de tenir repercussió en el futur, la tindrà en la vida quotidiana.

Bibliografia

BANDER, J.; ABBADIE, M. (1973) *Como enseñar a través del juego*. Barcelona: Fontanella.

BEDARD, J.; BROUGERE, G. (2010). *Jeu et apprentissage: quelles relations?* Quebec: Les Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

COMELLAS, M. J. (2009). *Família i escola. Compartir l'educació*. Barcelona: Graó.

COMELLAS, M. J. (2009). *Educar en la comunidad. Acompañando a la familia en el día a día*. València: Nau Llibres.

Convenció dels Drets de l'Infant. (1989). Nacions Unides, 20 de novembre de 1989.

Declaració Universal dels Drets de la Infància (1959), adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides per la Resolució 1386 (VI), de 20 de novembre de 1959.

FIGUERAS, L.; PICART, J.; SEGARRA, J.; SULLASTRES, L. (2007) *Enlloc com a casa: guia d'activitats per jugar en família*. Barcelona: Ara Llibres.

KENNETH, R.; GINSBURG, M. D.; MSED, Committee on Communications i Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). «The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds». *Pediatrics*, vol. 119, n. 1, gener 2007, p. 182-191.

LEVIN, E. (2006). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

MOOR, P. (1972). *El juego en la educación*. Barcelona: Herder.

OTT, L. (2004). *Travallar amb les famílies*. París: Éres.