

EL PAPER DE LES ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA EN EL NOU PARADIGMA EMERGENT DEL SEGLE XXI: EMMARCAMENT GENERAL I EXEMPLIFICACIÓ DIDÀCTICA SOBRE EL PATRIMONI

Núria Rajadell Puiggròs
Núria Serrat Antolí
Universitat de Barcelona

RESUM

Tot i ser conscients de la complexitat i acceleració que emmarca la realitat educativa actual, els educadors no ens podem permetre viure en una permanent angoixa i temor causats per aquestes incerteses i imprevisibilitats. Hem de ser valents per a implicar-nos en un món globalitzat, hem de saber trencar esquemes i rutines, hem de sorprendre els que ens envolten, però per a reencantar l'educació no n'hi ha prou amb el voluntarisme, sinó que necessitem unes bones bases teòriques organitzades i nítides que assegurin l'aprenentatge. A través d'aquesta aportació repassem aquesta fonamentació conceptual i mostrem una exemplificació de la seva aplicabilitat en l'àmbit del patrimoni mitjançant l'estratègia de resolució de problemes.

PARAULES CLAU: disciplinarietat, pluridisciplinarietat, interdisciplinarietat, transdisciplinarietat, intervenció educativa, didàctica del patrimoni.

ABSTRACT

While aware of the complexity and acceleration surrounding the current educational reality, we educators cannot afford to live in a state of permanent anguish and fear caused by such uncertainty and unpredictability. We have to be brave and committed in and to a globalised world, we must do away with fixed schemes and routines, surprise those around us, although good will and enthusiasm alone will not suffice to restore drive and joy to education, and good, organised and clear theoretical bases are needed to

guarantee learning. This contribution is a review of this conceptual basis, and we provide an example of its applicability in the sphere of heritage by means of a problem-solving strategy.

INTRODUCCIÓ

La necessitat globalitzadora en el món de l'educació es va tornar a mostrar d'una manera especial i des del pragmatisme didàctic fa pràcticament un segle, en el marc del Congrés de Calais (1921). Tanmateix des del vessant de la recerca serà indispensable esperar fins a la meitat del segle per a observar propostes tangibles sobre conceptes com pluridisciplinarietat i interdisciplinarietat, als quals se n'afegirà uns quants anys més tard el de transdisciplinarietat. La disciplinarietat es preocupa per atendre un únic objecte d'estudi tot i que accepta l'existència d'altres influències.

La pluridisciplinarietat s'interpreta com l'estudi d'una sola disciplina a través de diverses disciplines alhora; convergència que beneficiarà notablement l'esmentada disciplina. La interdisciplinarietat sobrepassa les disciplines, tot i que la seva finalitat queda inscrita en la investigació disciplinària. Finalment, la transdisciplinarietat pretén comprendre el món actual entre i a través de les disciplines, i fins i tot més enllà de les disciplines.

Així doncs, disciplinarietat, pluridisciplinarietat, interdisciplinarietat i transdisciplinarietat representen els quatre angles d'un quadrat anomenat «coneixement». Aquest coneixement es pot interpretar des de diferents vessants, tot i que ens centrarem en aquell més pragmàtic, en l'activitat didàctica quotidiana que es pot portar a terme en qualsevol aula de la nostra geografia.

Malgrat que la realitat educativa actual és complexa i accelerada, tots aquells que influïm en el procés formatiu de persones no ens podem permetre, i més si es tracta de generacions joves, viure en una permanent angoixa i temor causats per aquestes incerteses i imprevisibilitats. Hem de ser els primers d'implicar-nos en un món globalitzat, hem de saber trencar esquemes i rutines, hem de sorprendre els que ens envolten, en una paraula, reencantar l'educació. Però l'impacte o la motivació no sorgeixen del no-res, sinó que necessiten uns bons fonaments que els emparin per a assegurar l'èxit, i per això la nostra aportació pretén oferir aquest doble «sentir»: per una banda unes bases teòriques organitzades i nítides que assegurin els conceptes que pretenem transmetre, i per una altra una exemplificació de la seva aplicabilitat, desafiant la nostra imaginació i provocant l'impacte intel·lectual i emocional a un potencial col·lectiu d'escolars.

És la nostra intenció resseguir les paraules que, en l'article anterior, la doctora María Cándida Moraes expressa: «així un aprenentatge, per a ser significatiu, necessita ser relacional, per a poder connectar el nou al conegut, a allò que no ha estat oblidat. És aquest mateix patró en xarxa que està present en els comportaments d'un sistema complex com és l'ésser humà i que embolica múltiples relacions, bifurcacions i inestabilitats».

CAMINANT DES DEL CONEIXEMENT FINS A LES ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ EDUCATIVA

Des del paradigma, passant pels models didàctics, i traduint-los a continuació a mètodes amb cognoms sempre al darrere, arribem a les estratègies d'intervenció educativa, les actuacions específiques que es porten a terme en una aula qualsevol, amb nens i nenes, o bé nois i noies, amb unes característiques personals, acadèmiques, familiars i ambientals específiques però plurals alhora. Interpretem les estratègies d'intervenció educativa des d'un doble vessant, tot i que complementari: les estratègies d'ensenyament i les estratègies d'aprenentatge.

Una estratègia d'ensenyament correspon a l'actuació seqüenciada, potencialment conscient del professional en educació, del procés d'ensenyament, en la seva triple dimensió de saber, saber fer i ésser (Rajadell, 1992).

La dimensió del *saber* se centra en l'adquisició i el domini de determinats coneixements, fet pel qual s'utilitzaran una sèrie de metodologies fonamentalment de caràcter informatiu o memorístic, així com una determinada tipologia d'estratègies didàctiques, com ara explicacions, lectures o bé conferències. A l'hora de seleccionar i aplicar una estratègia didàctica concreta tindrem sempre present la necessitat d'interiorització del concepte, seguidament ens interessarem per la seva integració i finalment, i com a objectiu més profund, ens podrem arribar a plantejar una possible innovació.

Aquesta dimensió evoluciona a través de cinc fases successives:

— Memoritzar: fixar metòdicament en la memòria un concepte proposat normalment per una persona aliena.

— Reconèixer: trobar un element concret després d'haver portat a terme una exploració general en una mostra d'elements que acullen alguna semblança.

— Comprendre: interioritzar en els propis esquemes de coneixement un concepte de manera funcional i significativa.

— Interpretar: atribuir a un concepte o element una significació determinada.

— Jutjar: emetre una decisió de caràcter valoratiu a un concepte, situació o persona externa.

Les diferents estratègies d'ensenyament que es troben en aquesta dimensió podem agrupar-les segons el personatge que pren el paper protagonista en aquest procés d'adquisició de coneixements, i que diferenciem en tres grups: quan recau en la figura del formador, hi trobem les estratègies expositives o bé la interrogació didàctica, entre d'altres. La resolució de problemes, la pluja d'idees, o bé l'elaboració de projectes, entre d'altres, afavoreixen el protagonisme a l'alumne, tot i que sempre hi hagi la possibilitat de col·laboració del docent. Per acabar es poden adquirir coneixements a partir d'estratègies centrades en el medi, com ara el cinema, l'estudi de cas, la premsa escrita o qualsevol document audiovisual.

Aprofundir en aquesta dimensió és imprescindible però no de manera exclusiva, tal com esmenta el mateix Morin: «un cap ben fet és un cap apte per a organitzar els coneixements i per a evitar-ne l'acumulació estèril» (Morin, 2001, p. 26).

La dimensió del *saber fer* pretén que la persona desenvolupi aquelles habilitats que afavoreixin la realització de certes actuacions, tot tenint en compte la capacitat de modificació i de transferència posterior a diferents contextos. No es pretén eliminar la memorització sinó que es prioritza el desenvolupament d'estratègies cognitives superiors, tot partint del coneixement que es té del concepte, per a avançar cap a l'associació amb els coneixements existents prèviament, i per a arribar a l'autonomia.

Aquesta dimensió evoluciona a través de cinc fases successives:

— Aplicar: utilitzar conceptes, fórmules o bé informacions en situacions diverses, sense plantejar-se pràcticament ni el seu origen ni la seva conveniència.

— Utilitzar: requereix un coneixement intern dels instruments, com també de les condicions bàsiques per a la seva manipulació.

— Transferir: aplicar el concepte que ja s'ha après en un context i condicions concrets, a un altre context o situació diferents.

— Autoaprendre: formació permanent d'una persona a partir de l'activació i aplicació d'estratègies cognitives bàsiques.

— Reflexionar: actuació i implicació que van més enllà del propi saber, incidint fins i tot en el propi concepte de coneixement; és quan parlem de metacognició.

Si passem a la presentació d'estratègies específiques per a aplicar en un context educatiu, ens trobem amb tres agrupacions ben definides: en primer lloc, les estratègies per a desenvolupar continguts procedimentals, com ara la simulació o bé l'error didàctic. També figuren les estratègies per a ensenyar habilitats cognitives, referides al subjecte o bé a l'objecte, partint d'una primera anàlisi de la realitat per a anar avançant de manera seqüenciada a través dels continguts, i

diferenciant les habilitats d'aplicació de les d'anàlisi-síntesi i valoració; la resolució de problemes o l'estudi de cas en són clars exemples. Finalment, distingim les estratègies per a ensenyar habilitats psicomotores, entenent-les com aquelles destreses de caràcter perceptiu i motor, acompanyades de cert suport mental, per a la realització de determinades tasques; entre aquestes, hi trobem l'entrenament sistemàtic, activitats de dramatització, actuacions lúdiques, manuals o fins i tot tallers.

Finalment, la dimensió de l'*ésser* aprofundeix en la faceta afectiva de la persona, on tenen un paper prioritari la modificació i consolidació d'interessos, actituds i valors. Aprendre a percebre, reaccionar i cooperar de manera positiva davant d'una situació comporta una complexitat superior a la simple retenció d'unes dades. Per tant té en compte la persona com a ésser individual i social. Es tracta d'una dimensió complexa tant per la seva evolució com per la dificultat de ser avaluada, però a més a més cal tenir en compte que els resultats que se'n desprenen es fan tangibles a mitjà o fins i tot a llarg termini. En formen part continguts de caràcter personal (com ara l'autonomia, la iniciativa, la creativitat, la responsabilitat, o bé l'esperit de superació) i continguts de caràcter més social (la col·laboració, la solidaritat o bé el sentiment de pertinença a un grup en són alguns dels exemples).

L'evolució d'aquesta dimensió la podem repassar, seguint el mateix procés esquemàtic que en les anteriors dimensions, a través de les cinc fases que assenyalarem a continuació:

— Percebre: prendre consciència i sensibilitzar-se davant una situació concreta que se'ns presenta, manifestant-ho a través de l'interès i la motivació, i amb un desig de millora continu.

— Respondre: manifestació de l'interès i la motivació per a efectuar la con-testa més adequada.

— Valorar: prendre com a valor propi una resposta aliena, fet pel qual hem de considerar els altres i les seves formes particulars de ser i d'actuar.

— Organitzar: representa una manera concreta de ser i de pensar, fet que ens permet l'adopció d'estratègies diverses per a arribar a assolir determinats objectius.

— Implicar-se: compromís que adquireix la persona davant un valor, enfortit per l'esforç i la seva màxima defensa.

La dimensió de l'*ésser* es pot observar des de tres vessants diferents tot i que complementaris, que seguidament mostrem: en primer lloc figuren les estratègies per al canvi d'actituds i valors personals, atenent per sobre de tot les diferències individuals, i tenim com a exemple l'ensenyament personalitzat, entre altres variants. També trobem, en segon lloc, el conjunt d'estratègies que afavo-

reixen el canvi d'actituds i valors socials, ja que l'individu es troba immers en una societat i per tant ha d'aprendre a viure-hi i a convida-hi; estratègies com la simulació social o el treball en equip són imprescindibles de practicar per a assegurar l'assoliment d'aquesta dimensionalitat. I en darrer lloc, tot i que trobarem diversos autors que consideren que aquestes formen part de l'apartat anterior, hi ha estratègies específiques que provoquen, o poden provocar, el canvi d'actituds i valors específicament professionals, entre les quals figuren el treball cooperatiu o bé el treball en equip.

Una vegada repassades les estratègies específicament d'ensenyament, també s'ha de tenir en compte l'altre gran bloc d'estratègies, centrades en l'aprenentatge.

Una estratègia d'aprenentatge consisteix en l'actuació, més o menys conscient, de l'alumne amb la intencionalitat d'aprendre de forma total o parcial un nou concepte a partir de l'actuació d'una altra persona, física o virtual, que exerceix el rol d'educador que pretén ensenyar. En el procés d'aprenentatge, hi intervenen tres moments bàsics: adquisició, retenció i recuperació; sense oblidar la importància del suport al llarg de tot el procés (Rajadell, 1992).

Les estratègies d'*adquisició* o *codificació* de la informació afavoreixen el primer contacte amb la informació, que acostuma a ser relativament ràpid i poc profund. En formen part les estratègies d'atenció, com ara escoltar, subratllar o bé copiar; com també trobem les estratègies de codificació elemental, entre les quals destaquen el prendre apunts, repetir o recitar.

A partir d'aquesta primera recepció de la informació és indispensable organitzar-la i, per tant, provocar d'alguna manera afavorir la seva *retenció* o *emmagatzemament*. Així, trobem estratègies d'elaboració o codificació complexa, com ara passar els apunts en net, realitzar una primera lectura de manera tranquil·la per a propiciar una retenció inicial, com també una anàlisi superficial. També formen part d'aquest bloc les estratègies d'organització o de codificació complexa, entre les quals figuren el resumir, la realització d'esquemes, l'elaboració de mapes conceptuals o bé diagrames, l'obtenció de la idea principal d'un text o bé la repetició exclusivament mental d'un tema concret.

En tercer lloc configuren tot un conjunt les estratègies de *recuperació*, *evocació* i *utilització* de la informació, que pretenen reprendre una informació que teòricament ha estat retinguda amb anterioritat. En aquesta ocasió, moltes vegades considerem que hem recollit una informació i seguidament l'hem retinguda, però en trobar-nos immersos en aquesta darrera etapa se'ns constata que no han estat realitzades correctament alguna o fins i tot les dues etapes anteriors, que alguna cosa ens ha fallat i ens fa la sensació que el món se'ns ensorra. Per això la importància d'anar assegurant pas a pas cadascuna de les etapes anteriors. En

aquest conjunt d'estratègies, en trobem de recerca, com ara la consulta d'altres llibres o bé documents, la cerca de mapes, o fins i tot el repàs dels mateixos apunts que hem pres en un primer moment i que potser hem ampliat o polit en una segona fase. També en formen part, en una etapa successiva, les estratègies de generació de resposta, des de la presentació d'un treball fins a la realització d'un comentari de text o d'un examen.

Per acabar no podem oblidar les estratègies de *suport* que embolcallen tot el procés i que, malgrat que molts autors les obliden, considerem que influeixen de manera notable en aquesta dimensió de l'aprenentatge. Diferenciem les estratègies metacognitives d'autoconeixement de les d'autoutilització. A través de les estratègies que denominem d'autoconeixement plantejem el perquè, el com, el quan o bé el de què; qüestions que ens porten a l'aprofundiment i la integració de nous coneixements amb els que ja teníem, que ens faciliten la comprensió i alhora provoquen l'assentament de nous conceptes. A través de les estratègies d'autoutilització aprofundim en la planificació del temps i de l'espai, ens plantejem l'avaluació i també la regulació.

Així mateix també s'han de tenir sempre en compte les estratègies que podríem anomenar socioafectives, que incideixen bàsicament en aspectes de caràcter afectiu com ara l'ansietat, l'atenció o bé les pròpies expectatives, entre moltes d'altres. També incideixen en el vessant més social, com ara la cerca de suport, de cooperació o fins i tot de competència. Finalment, dins aquest entorn de caràcter socioafectiu, hi té un paper molt important el factor motivacional, que facilita o dificulta, per exemple, l'activar i mantenir la conducta d'estudi.

DIÀLEG AMB L'ENTORN, DIÀLEG AMB EL PATRIMONI

«Les joves ments perden la capacitat natural de contextualitzar els coneixements i d'integrar-los en el conjunt» (Morin, 2001).

És evident que totes les estratègies fins aquí esmentades poden aplicar-se a multitud de continguts i diversitat de situacions d'aprenentatge. Aquesta aplicació, no obstant això, ha de tenir molt presents quines són les necessitats de l'alumnat, i si el nostre objectiu és encarar-los a una realitat caracteritzada per la complexitat, com a formadors estem obligats a crear pràctiques pedagògiques en les quals els i les alumnes puguin solucionar problemes que els facilitin la generació d'explicacions crítiques de la realitat que ens envolta.

En aquest sentit, no hi haurà estratègia més útil que aquella que planteja una problematització de l'entorn, un qüestionament d'allò més proper i immediat. Una estratègia que permeti aplicar processos creatius a un procés de cons-

trucció de coneixement a partir de la pròpia experiència i en interacció constant amb l'entorn i amb els altres, i amb capacitat per a generar coneixement que pugui ser transferit a problemes i situacions més generals.

OBRIR ELS ULLS AL PATRIMONI

Diverses són les pràctiques i les experiències que ens demostren la gran potencialitat que té el patrimoni com a font d'aprenentatge. El patrimoni no només és punt de referència directa per als humans, sinó que és també, en paraules de Santacana (2005), element fonamental de la memòria individual i col·lectiva. En tots els sentits, el patrimoni es configura com un element contextualitzador, un espai on cercar referents i, en aquest sentit, una font inesgotable d'estímul per a l'aprenentatge.

De fet, el patrimoni és una realitat complexa que s'ha generat per diversos motius, en un moment històric concret i responen a uns ideals i a uns objectius que cal conèixer. I és que sovint el patrimoni se'ns presenta silencios, mancat de les claus d'interpretació necessàries per a comprendre'l, fet que dificulta que ens hi puguem apropar amb certa naturalitat, la qual cosa en dificulta la decodificació. I és per això que qualsevol «traducció» dels elements que el configuren ens podrà ser de gran ajut per a sentir-lo com a propi i incorporar-lo a la nostra experiència vital.

En aquest sentit, entenem que des de l'entorn escolar cal potenciar i crear situacions d'aprenentatge que permetin a l'alumnat *dotar el patrimoni de significat*, obrir els ulls al patrimoni i, especialment, saber-lo mirar amb deteniment. Algunes de les condicions que aquestes situacions haurien d'introduir són:

— *Establir connexions amb les idees prèvies, preconceptes, interessos i expectatives de l'alumnat.* Només apel·lant a allò que l'alumnat coneix i allò amb què s'ha enfrontat alguna vegada serem capaços de crear «sinapsi», connexions entre l'element patrimonial i els coneixements i experiències de l'alumne/a. El nou coneixement es construeix i transforma en la pràctica, en contínua interacció entre l'element patrimonial i els esquemes cognitius dels/les alumnes.

— *Generar processos interactius entre element patrimonial i subjecte observador.* Molt lligat amb el punt anterior, és en els processos interactius que se succeeixen entre el patrimoni i l'alumne/a, en les sinapsis, on s'origina el nou coneixement. No podem abordar l'estudi del patrimoni entenent que aquest forma part d'una realitat externa i allunyada de nosaltres, sinó que en certa mesura, com a éssers humans, hi intervenim de manera directa i la nostra observació en tot moment influirà en l'anàlisi que en fem.

—*Entendre el patrimoni com una realitat complexa.* Tot i que és factible abordar un element patrimonial des de la visió parcel·lada d'una única disciplina, també és cert que el seu òptim aprofitament didàctic passa per generar processos globals amb capacitat per a comptar, en paraules de Morin, amb la complexitat de la cultura científica i la cultura humanística. És evident que l'estudi de determinat element patrimonial requereix d'una visió transdisciplinària, polièdrica, amb capacitat per a copsar tots els matisos, des dels més ideològics i polítics fins als més artístics i sensorials. Això només és possible si eduquem vers una mirada oberta, amb capacitat per a trencar els límits que ceneixen cada àrea de coneixement, i en cerquem els terrenys fronterers entre elles.

—*Potenciar espais i processos creatius i constructius que portin a la generació de nou coneixement.* Considerem que el patrimoni constitueix un entorn procliu a la generació de processos creatius, estimulador de diverses explicacions, versions i interpretacions. Tot i que entenem que l'estudi del patrimoni ha de tenir una aproximació guiada, també és cert que en els processos d'aprenentatge lligats al patrimoni cal potenciar la intuïció i l'autonomia en un constant exercici desxifrador d'idees i processos vinculats a àrees tan diverses com l'arquitectura, la història, l'art, la biologia, la física o la matemàtica.

Aquestes són algunes de les premisses a tenir en compte en la creació de situacions educatives vinculades al patrimoni. Entenem, en tot cas, que qualsevol estratègia aplicada al patrimoni, sigui aquest tangible o intangible, ha d'orientar-se perquè l'alumnat aprengui a qüestionar i comprendre millor la realitat que l'envolta. L'estudi del patrimoni ha de col·laborar que l'alumnat contextualitzi idees i processos, canvis i continuïtats al llarg del temps, i, especialment, ha d'ajudar-los a comprendre que la nostra visió de la realitat és, només, una de les possibles maneres d'observar el món.

LA RESOLUCIÓ DE PROBLEMES, UNA ESTRATÈGIA D'APROXIMACIÓ AL PATRIMONI

Tot i que la resolució de problemes no és una estratègia didàctica recent, la seva repetida aplicació a l'àmbit de les ciències anomenades «pures» no li ha donat massa camp d'actuació en altres àrees. Tot i la seva gran versatilitat com a estratègia didàctica, és cert que en les matemàtiques, la física o la química s'ha mogut com peix a l'aigua, i encara que en altres àrees s'ha emprat també freqüentment, ha estat circumscrita de manera generalitzada en les primeres. Des de la dècada dels seixanta, també és cert que s'ha inserit en altres espais, com per exemple el món empresarial. No és moment aquí de realitzar un recorregut historicoevolutiu de l'aplicació d'aquesta estratègia, sinó més aviat centrar l'atenció

vers les potencialitats que pot suposar la resolució de problemes en un àmbit poc freqüent com podria ser el patrimoni.

Des del mateix moment en què plantejem la utilització de la resolució de problemes en l'àmbit del patrimoni hem d'aplicar una visió més àmplia, un *zoom* d'augment superior que ens permeti entendre el patrimoni urbà dins del marc de l'entorn educador. És a dir, els sistemes educatius de molts països han entès que l'educació ja no succeeix únicament i exclusivament en el marc de l'escola, i que l'entorn constitueix font i punt de partida de multitud d'aprenentatges. Moltes ciutats i municipis han realitzat un esforç orientat a configurar propostes educatives globals, de manera que els infants i joves d'una localitat puguin trobar ofertes educatives estructurades a partir de les quals introduir-se en un procés d'aprenentatge integral. En aquest sentit, es fuig de la concepció restrictiva de l'entorn exclusivament com a «contingut» d'aprenentatge per a passar a una concepció del medi com a recurs i com a agent educador. Aquesta idea és especialment idònia quan l'oferta procedeix d'institucions com ara museus, centres culturals, biblioteques o altres, mentre que encara resta una tasca educativa important a fer respecte a elements patrimonials com conjunts monumentals, jardins i places, elements arquitectònics, obres artístiques al carrer, etc.

És per això que considerem la resolució de problemes com una estratègia capaç d'originar situacions generadores de coneixement que permet una interrelació entre formador, alumne i element patrimonial, introduint-los en una espiral d'aprenentatge que comporta aspectes d'intuïció, de simulació, de formulació d'hipòtesis, d'interpretació, de capacitat crítica, de reflexió i de creació d'opinió i d'actituds vers el patrimoni.

Quin és el paper que atribuïm a cadascun dels elements que conformen aquesta interrelació?

Per al *formador*, la resolució de problemes suposa una estratègia molt completa que requereix d'una preparació prèvia i el situa a ell mateix en el cor de l'element patrimonial a estudiar. És a dir, l'estratègia té sentit quan és el mateix docent qui s'ha incorporat en un procés de recerca sobre l'element en qüestió, i ha estat capaç de cercar algunes de les possibles preguntes i algunes de les possibles respostes enmig d'una experimentació i una interacció amb l'element patrimonial que li han permès construir-ne les claus d'interpretació.

A aquesta visió, el docent pot sumar el coneixement que té dels alumnes, dels seus diferents ritmes d'aprenentatge, dels seus interessos i del moment concret en el qual treballar una estratègia d'aquest tipus. Tot i l'organització i planificació dels continguts a desenvolupar, el formador dóna marge d'actuació suficient per a poder adaptar l'estratègia a les aportacions de l'alumnat, i especialment al propi procés d'anàlisi de l'element patrimonial. En aquest sentit, la

resolució de problemes no potencia el descobriment espontani i atzarós, sinó que en tot moment proposa punts d'observació mitjançant el plantejament de preguntes, situacions possibles, comparacions; en definitiva, mitjançant el diàleg. El formador, doncs, no només posa en contacte l'alumnat amb l'element patrimonial sinó que hi potencia la posada en pràctica de processos cognitius vinculats amb àrees diverses.

Pel que fa a l'*alumnat*, la resolució de problemes es presenta com una estratègia en la qual l'alumne pren un protagonisme destacat. En la interrelació constant amb l'element patrimonial l'alumne posa en pràctica els seus coneixements i les seves habilitats, i en tot moment se l'encoratja a introduir-se en un procés interactiu on la deducció i la inducció, el descobriment i l'experimentació són instruments necessaris per a resoldre el problema plantejat. En aquest sentit, l'estudi del patrimoni implica a l'alumne posar de manifest aspectes cognitius, actitudinals i socials, i pren un paper rellevant el conjunt de *procediments* vinculats a les diferents àrees de coneixement. Alhora, l'aproximació a l'estudi del patrimoni suposa un imprescindible intercanvi d'idees i punts de vista amb altres companys de l'equip, de manera que la intersubjectivitat és considerada una eina clau en la resolució del problema plantejat.

Per acabar, pel que fa a l'*element patrimonial*, val a dir que el patrimoni presenta una multidimensionalitat que connecta, complementa i contraposa diverses visions, diversos matisos que cal conèixer per tal de facilitar la contextualització de determinades idees o fenòmens. El patrimoni es presenta a l'alumnat amb la seva pròpia narració, la seva lògica discursiva, com una realitat provocadora, evocadora de múltiples interpretacions i susceptible de ser observada des de diferents perspectives.

De fet, aquesta multidimensionalitat ens permet «jugar» amb l'element patrimonial des del punt de vista complex, detectant-ne les diverses cares: didàctica, disciplinària, psicopedagògica, antropològica, arquitectònica, social, econòmica, ideològica i política, entre d'altres.

És evident que abordar el patrimoni des d'aquesta multivisió no és fàcil, però també és cert que l'aplicació de la resolució de problemes no s'hi circumscriu només a una sinó que és capaç de visualitzar, analitzar i sintetitzar la interconnexió existent entre els factors i aspectes que defineixen l'element patrimonial.

Quant a l'*estratègia*, cal dir que la resolució de problemes permet plantejar diversos elements vinculats a l'estudi del patrimoni: les relacions causa-efecte, els canvis i les continuïtats, el pas del temps, la intervenció humana, l'anàlisi i classificació de fonts primàries, etc. En tots els casos, la principal potencialitat des del punt de vista didàctic és que introdueix l'alumnat en un procés de desco-

briment guiat, enfrontant-lo de manera directa amb els diversos elements que componen el seu entorn immediat. I aquesta confrontació no només és de caràcter cognitiu, sinó que també permet la generació de noves mirades, noves experiències, noves emocions respecte a una realitat que, tot i propera, sovint passa desapercebuda. La resolució de problemes permet evidenciar que el patrimoni forma part de la nostra vida, de la nostra història, i en aquest sentit, el descobriment dels seus detalls ens ajuda a conèixer-nos també a nosaltres mateixos. És d'aquesta manera que podem copsar com la resolució de problemes aplicada al patrimoni ens permet desenvolupar en l'alumnat una sèrie de dimensions: dimensió sensorial, dimensió intuïtiva, dimensió social, dimensió emocional, dimensió racional/cognitiva.

ELEMENTS CLAU PER AL DESENVOLUPAMENT DE L'ESTRATÈGIA

Aplicar la resolució de problemes a l'àmbit del patrimoni té un procediment propi que cal definir. De manera resumida, plantejem alguns dels passos clau a seguir en el desenvolupament de l'estratègia:

a) Preparació de l'activitat

—L'objectiu. És important conèixer quin és l'objectiu que volem assolir amb la visita al patrimoni. És a dir, cal evidenciar si la visita es farà com a introducció, aprofundiment, ampliació o conclusió d'un tema, i en quina fase introduïrem l'estratègia.

—La planificació. La preparació prèvia constitueix un element fonamental en l'aplicació d'aquesta estratègia i, com hem comentat amb posterioritat, el docent és la peça clau en aquesta fase. El professorat ha de conèixer l'espai on es mostra l'element patrimonial, ha de conèixer les potencialitats educatives que presenta, observar les possibles interaccions a establir entre l'alumnat i l'element, determinar quins seran els aspectes evidenciats, i quin serà el procés a potenciar pels alumnes.

—La creació d'expectatives. Tot i que una activitat fora de l'aula genera certa motivació per a l'alumnat, és important que es creï un clima d'interès abans de dur-la a terme. Com més connexions realitzem entre la visita i els continguts treballats a l'aula, més garanties hi ha que es produeixi un aprofitament didàctic de l'element patrimonial a estudiar.

b) Desenvolupament de l'activitat

—En el camp de treball. Com hem comentat anteriorment, la creació i el plantejament del problema són possiblement el punt clau de l'estratègia. Tot i que en la preparació prèvia ja hem introduït alguns dels interrogants a resoldre,

és en aquest punt quan hem de deixar que l'alumnat prengui protagonisme vers el seu propi procés d'aprenentatge, i s'insereixi en l'estudi de l'element mitjançant els propis interrogants. Si bé és cert que algunes vegades hem de guiar el procés, també és important que l'obrim a la participació i la creativitat de l'alumnat, perquè porti les seves pròpies conjeitures sobre el problema plantejat. La manifestació dels coneixements previs, la interacció amb els detalls que componen l'element patrimonial i el contrast de les noves informacions poden ser fonamentals per a la construcció de nou coneixement.

—La formulació d'explicacions possibles. Tot i que iniciem un plantejament previ del problema, és important deixar que l'alumnat experimenti per si mateix i contrasti les seves hipòtesis de treball. Hem de tenir molt present que no es tracta que tots i totes tinguin les mateixes hipòtesis, i no és necessari que hi estiguem tots d'acord. En aquest sentit, cal que el docent potencii diverses explicacions, interpretacions i idees.

c) Valoració de la visita

—Anàlisi i síntesi. Davant de l'element patrimonial, i també de retorn a l'aula, s'esdevé un dels punts importants del procés: realitzar una anàlisi i una síntesi dels principals elements que s'han treballat, les conclusions, interpretacions i idees que s'han gestat durant l'estudi de l'element patrimonial. És important manifestar que més enllà de perseguir unes conclusions definitives, el docent ha de potenciar la generació i el contrast d'opinions diverses.

—Evidenciar el procés. La resolució de problemes té un dels seus punts clau en la manifestació i explicitació del procés viscut. És a dir, cal que l'alumnat s'adoni dels passos que ha seguit per tal que pugui aplicar cadascuna de les habilitats i de les eines en altres situacions similars. Així doncs, es tracta d'un procés metacognitiu que ha d'ajudar els alumnes a emprar els processos d'identificació, planificació i resolució en altres contextos.

—Valoració de l'experiència. No podem donar per acabada l'estratègia sense una valoració del procés viscut. És important que aquesta valoració vagi emergint al llarg de tot el procés i que, en finalitzar-lo, l'alumnat manifesti obertament les potencialitats i les deficiències que hi ha detectat.

La resolució de problemes aplicada al patrimoni permet construir experiències educatives adequades a les condicions i a la realitat de l'alumnat i de la realitat que l'envolta. Entenem, no obstant això, que aquest ha de ser un camí obert, transformable, atent a les necessitats de l'alumnat.

UNES DARRERES REFLEXIONS

A través d'aquestes paraules hem volgut mostrar els aspectes bàsics que configuren les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, tenint en compte que, malgrat que s'estigui plantejant una revisió de paradigma educatiu, el dia a dia de les aules, dels entorns educatius seguirà mantenint el mateix esquema tot i que les activitats específiques, el llenguatge, el control del temps o bé els recursos utilitzats vagin modificant-se d'acord amb l'evolució dels temps.

El nostre objectiu bàsic ha estat efectuar un recorregut a través de les diferents tipologies d'estratègies didàctiques, diferenciant els dos grans blocs d'ensenyament i aprenentatge, i aprofundint en cadascun d'ells en aquelles agrupacions més significatives.

Esperem que hagin contribuït a saber emplaçar i utilitzar per a cada situació de la nostra vida professional aquella que considerem més adient segons el moment de les persones i tenint sempre present que en la nostra professió no existeixen mai dues situacions iguals i, per tant, les nostres actuacions forçosament requereixen la creativitat i la innovació constants.

El mateix José Antonio Marina ens recorda que si volem ser fidels a la realitat hem d'admetre que hi ha dos nivells d'intel·ligència: a la planta baixa trobem la capacitat intel·lectual, i en el pis de dalt, l'ús que fem d'aquesta capacitat. «La discrepància entre "ser intel·ligent" i "comportar-se intel·ligentment" ens revela que entre ambdós nivells hi ha un hiatus, on actua un camp de forces mal descrit, fet que obre un interessant i urgent camp de recerca» (Marina, 2004, p. 18).

BIBLIOGRAFIA

- MARINA, J. A. *La inteligencia fracasada: Teoría y práctica de la estupidez*. Barcelona: Anagrama, 2004.
- MORIN, E. *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana, 2001.
- RAJADELL, N. *Estratègies didàctiques*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1992. [Document policopiat]
- «Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje». A: SEPÚLVEDA, F.; RAJADELL, N. [coord.]. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, 2001, p. 465-525.
- «Estrategias para el desarrollo de procedimientos». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 217 (2002), p. 573-592.
- RAJADELL, N.; SERRAT, N. «La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula». A: TORRE, S. de la; BARRIOS, O. [coord.]. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, 2002, p. 263-285.

- SANTACANA, J.; SERRAT, N. *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel, 2005.
- SERRAT, N. «¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI». *Iber*, núm. 43 (2005).
- «Inter-actividad: el museo como espacio para la participación». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 148 (2006), p. 7-16.
- SERRAT, N.; RAJADELL, N. «La resolución de problemas: estrategia docente en entornos urbanos». A: TORRE, S. de la; BARRIOS, O. [coord.]. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro, 2002, p. 151-168.
- TORRE, S. de la; MORAES, M. C. *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Málaga: Aljibe, 2005.
- TORRE, S. de la; PUJOL, M. A.; RAJADELL, N. [coord.]. *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea, 2005.

