

S'acaba un altre curs

Ve la calor, ja tornem a ser a l'estiu i s'acaba un altre curs. Tenim la impressió que tots anem una mica massa accelerats i que acumulem molta tensió i molt cansament. Realment ens calen, com mai, les vacances!

Si mirem endarrere i fem balanç, trobem que aquest curs ha estat marcat per la introducció de la sisena hora, amb tota la complexitat i polèmica que ha comportat, sobretot pels problemes de personal que hem patit els centres a causa de la manca de previsió del Departament; també per les reestructuracions i canvis polítics derivats de les agendes electorals: nou Conseller, nou equip directiu, nou organigrama de la Conselleria, el qual, per cert, a hores d'ara encara no s'ha acabat de tancar; i també a l'espera de la concreció i implementació a fons dels projectes d'autonomia, de millora dels centres i de les preteses mesures de xoc a l'ESO. A veure si hi podem descobrir el sentit d'un projecte global i a llarg termini, i no unes mesures conjunturals i inconnexes com les que hem viscut fins ara.

Si mirem endavant, de cara al futur immediat, hi trobem, unes enormes expectatives sobre la futura Llei Catalana d'Educació, a veure si es compliran! I a més, en el marc de desenvolupament de la LOE, els projectes de decrets pels quals s'estableixen els nous currículums, els quals, per anar bé i poder planificar correctament, ja haurien d'haver-se publicat com a definitius fa temps. Hi veiem també els esforços de tots, però sobretot dels mestres, per fer del nostre país un país trilingüe de debò, i la convocatòria d'oposicions de mestres i professors que han de permetre aconseguir l'estabilitat professional a tantes companyes i companys que avui estan en una situació laboral precària. Amb tot, potser ara hagués estat un bon moment per pensar un nou sistema d'accés a la docència més ajustat als nostres temps, que donés prioritat a la formació d'equips docents estables per sobre dels drets individuals dels funcionaris.

Però, més enllà de tot això, de ben segur que per a qualsevol mestre o professora allò que ha estat més significatiu aquest curs que s'acaba ha estat la xarxa de relacions personals que ha establert amb l'alumnat, amb els «seus» nens i nenes, amb les «seves» noies i nois. Efectivament, davant de tots els canvis que necessàriament està experimentant l'educació: introducció de nous continguts, de noves tecnologies, connexió amb l'entorn immediat, etc., el que roman, allò que resulta inalterable i insubstituïble és el paper educador del professorat, el model i referent que constitueix per a l'alumnat i la influència que exerceix pel que fa a la seva formació en valors cívics i de convivència.

El centre educatiu com a comunitat on es viu i es conviu és un espai que en ell mateix és educador. Com a integrants d'aquesta comunitat, els nens i les nenes, les noies i els nois, contrasten punts de vista, contraposen interessos, prenen decisions, s'il·lusionen, hi són feliços, hi pateixen. No fan un assaig, és la vida mateixa, l'escola és una part molt important del seu temps vital.

És, per sobre de tot, des d'aquesta perspectiva i en aquest context, que fer de mestra, fer de professor, resulta, d'una banda, molt gratificant i de l'altra comporta tants de neguits i patiments..., per això les vacances resulten d'allò més necessari.

Bones i molt merescudes vacances.

Presentació del monogràfic

L'any 2001, el tema general de la 36a Escola d'Estiu de Rosa Sensat va girar al voltant de l'educació de la llibertat. Enguany hi tornem. No es tracta d'un error, ni tampoc de falta d'originalitat. És una mostra tangible de com resulta necessari continuar abordant aquesta qüestió, especialment a la llum dels esdeveniments socials que des d'aleshores s'han anat produint.

Aquell estiu encara no s'havia comès l'atemptat terrorista sagnant de les Torres Bessones i per tant no havia començat encara una escalada internacional de retall de llibertats i drets fonamentals de les persones com no es veia des de feia molt de temps. També just aleshores s'estava tramitant al Congrés dels Diputats la llei de Qualitat, que mai no va posar-se en marxa (per sort de tothom). Ara tenim la LOE, una llei que no és per llençar coets, però que ha de permetre avançar en l'educació per la llibertat i en llibertat. Per si fos poc, l'estiu del 2001 el tripartit tampoc no estava al govern del país, ni estàvem espaordits per tant de PISA, tanta qualitat, tants plans de millora i tanta autonomia que, al final, no acaben concedint llibertat real al professorat, perquè aquesta atribució d'autonomia no ve acompanyada de més responsabilitats. Res pitjor que tenir el dret de decidir amb les mans lligades.

Podríem continuar recordant fets destacats, però no cal. Simplement, hem de continuar aprofundint i reforçant un discurs sobre la llibertat que esquitxi cada racó del sistema educatiu, de les accions educadores. Des de Perspectiva Escolar volem contribuir-hi amb aquest monogràfic. Un monogràfic coral amb tres parelles de ball que es complementen i ens amplien la mirada. En primer lloc, l'Àngel i l'Enric ens ajuden a recuperar la memòria i a posar-la al dia (ja se sap que la memòria, amb el pas del temps, canvia). Tots dos ens ofereixen un recorregut sobre autors, escoles i tendències que ens ajuda a situar-nos i, sobretot, a tenir ben present que en aquest tema no comencem, ni de bon tros, de zero.

En segon lloc, comptem amb les aportacions del Miquel Àngel i de l'Anna, persones molt compromeses amb l'educació en general i amb l'educació de la llibertat en particular. Ens expliquen idees, principis, però des del vincle imprescindible amb la pràctica. L'un des de la seva dilatada experiència i l'altra des d'un CEIP ens acosten a aquesta mirada viva a la llibertat, no pas amb la intenció d'engabiari-la entre quatre mots, sinó precisament d'alliberar-la de convencions que l'encarcarin i li facin perdre el sentit, com si es tractés d'una moda.

En darrer terme, podem llegir les aportacions del Pere i de l'Arnau. Es tracta de textos que s'allunyen del context estrictament escolar tal com l'entenem de manera generalitzada. En Pere encapçala un projecte escolar, però d'una escola que vol ser comunitat i espai de llibertat. L'Arnau ens parla també d'educació, però no de la que es fa a l'escola, sinó en el marc de l'escoltisme i el guiatge, un moviment educatiu internacional que educa en la llibertat des de fa exactament cent anys.

Desitgem que aquest monogràfic esdevingui un bon complement de tot allò que es debatrà a l'Escola d'Estiu 2007 amb altres experts sobre el tema. Que passeu un bon estiu i que el pensament lliure segueixi fluint per cada escletxa que li oferim, com ara el monogràfic d'aquesta revista.

4 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

L'autor fa un repàs, per la història de la pedagogia, del tractament de la llibertat segons diverses experiències i teories educatives de la primera meitat del segle XX. Analitza experiències del llibertarisme pedagògic, com a propostes més radicals d'educació en llibertat, i també les propostes de l'escola nova que tractava la llibertat de manera tutelada cercant la responsabilitat i l'autonomia dels infants des del respecte a l'espontaneïtat.

D'on venim en el tema de l'educació de la llibertat

Ángel C.

Moreu Calvo

Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

Quan parlem de la llibertat i de les seves implicacions educatives, s'obre davant nostre un horitzó ample i divers. Podem parlar de la llibertat de mestres, pares i altres agents educatius en el desenvolupament de la seva tasca educativa. Podem parlar de la llibertat dels infants com a subjectes del procés educatiu. Podem parlar del lloc o el tractament que hom concedeix a la llibertat en el disseny organitzatiu de l'escola. I nogensmenys trobem tot un seguit de termes, com «participació», «autoritat», «límits», «espontaneïtat», etc., relacionats molt directament amb el binomi que conformen llibertat i educació.

Tots aquests temes han tingut una presència remarcable en la teorització contemporània de la pedagogia, amb obligades referències al tractament del tema de la llibertat en el conjunt de les ciències humanes i socials. Tot aplicant un esquematisme didàctic, que va bé a les dimensions i objectius d'aquest escrit, podem dir que els dilemes que ha plantejat des de sempre la llibertat es concreten en si l'ésser humà és lliure o no des del punt de vista de la seva naturalesa, i si és lliure o no des del punt de vista de la seva relació amb els altres.

A la nostra cultura resulta majoritària l'opció que considera els individus lliures tant des del vessant natural com del cultural. «Estem

condemnat a ser lliures», deia l'existencialista Jean-Paul Sartre. Una altra cosa és l'ús que se'n faci. És per això que la llibertat dels éssers humans, com a capacitat d'autodeterminació de la voluntat, es defineix des dels límits, ja que si la llibertat fos il·limitada no seria possible la convivència. Així, la llibertat constitueix un dret de la persona a actuar sense restriccions, sempre i quan això no provoqui interferències amb els drets equivalents dels altres.

D'altra banda, es parla de la llibertat individual com a categoria única; encara que l'ampli ventall de manifestacions i casuístiques que comporta l'exercici de la llibertat fa que es parli també de llibertats en plural. Així doncs, la classificació de les llibertats és un tema problemàtic que compte amb diferents propostes. Una de les més famoses pertany al psicoanalista i pensador alemany Erich Fromm, que a mitjan segle XX proposava agrupar les llibertats en dos categories: la negativa (llibertat de) i la positiva (llibertat per a). La primera es correspon amb la llibertat personal, espai de la individualitat, la intimitat i la vida privada, com, per exemple, la llibertat de consciència. La segona té una dimensió pràctica i comunitària, i s'identifica com a llibertat social. Sembla, doncs, que la llibertat afecta tant la moralitat com la socialitat del subjecte.

Els antecedents de l'educació per a la llibertat

Una mirada al passat de l'ésser humà descobreix la presència de la llibertat des de sempre en les narracions que intenten fixar l'esdevenir de les diferents cultures al llarg de la història (alliberament de l'esperit a les antigues filosofies orientals, la llibertat dels ciutadans a la polis grega, la fixació de límits a la llibertat descrita per la filosofia política als segles XVII i XVIII, etc.). Aquesta mirada al passat desvetlla la presència també de la llibertat en les pràctiques educatives i socialitzadores des de les més antigues civilitzacions fins avui.

La pedagogia contemporània mira els il·lustrats a l'hora de tractar el tema de l'educació per a la llibertat. Rousseau va aplicar les teories sobre la llibertat al món infantil. El nen, individualment considerat i naturalment bo, s'havia de desenvolupar en plena llibertat; per la qual cosa la finalitat de l'educació havia de ser donar sentit a aquesta llibertat sense cap mena de restricció.

6 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

Per la seva banda, Kant, un altre il·lustrat, no participava de l'optimisme rousseauinià sobre la bondat natural de l'ésser humà, i situava la llibertat dins l'àmbit de la moralitat del subjecte. D'aquesta manera, l'argumentació kantiana estenia tota la problemàtica de l'educació moral a l'educació de la llibertat, tot enunciant una de les antinòmies que marquen la teorització pedagògica des de sempre: com acoblar la normal pressió socioeducativa amb l'adequat cultiu de la llibertat.

Aquestes dues visions es corresponen amb tractaments diferents pel que fa al tema de la llibertat social, tot actuant com a referents importants en la consolidació i l'avenç, durant tot el segle XIX, de les ideologies enfrontades al conservadorisme, principalment la liberal, la socialista i l'anarquista. El gir que perseguia aquest avenç contenia –encara que des de diferents perspectives– objectius comuns tan importants com transformar el súbdit en ciutadà o canviar l'educació per a l'obediència en educació per a la llibertat.

Així, podem dir que l'activisme pedagògic que es desenvolupa al segle XX és la culminació d'un procés que s'havia iniciat durant el segle anterior, enmig d'un context científic, social, polític i educatiu, condicionat pel positivisme (pedagogia científica), els moviments d'alliberament (obrers, dones, joves), la lluita per la democràcia i les primeres experiències d'educació que consideraven la llibertat de l'infant com un dels elements fonamentals dels seus idearis pedagògics.

El protagonisme de la llibertat durant el segle XX

Robert Samuelson, analista de *The Washington Post* ha escrit que el major avenç en el benestar de la humanitat durant el segle XX és l'eclosió de la llibertat. Efectivament, el desmembrament dels imperis tradicionals, les guerres mundials, la irrupció i caiguda dels experiments totalitaris, o l'extensió de la democràcia, comparteixen objectius i trajectòries que tenen a veure amb la consecució o la defensa de la llibertat.

D'altra banda i des del vessant teòric, les importants aportacions de la psicologia i la sociologia, la progressiva presència i participació de les dones en la producció intel·lectual, la irrupció de la psicoanàlisi, o les



*Els més petits sempre estan saltant (escola Summerhill, Gran Bretanya).
Foto: Dani Rius*

aportacions teòriques en el món de l'educació, han contribuït també a consolidar la llibertat com un valor de primer ordre tant en el marc individual com en el social.

Aquest paisatge, marcat per la descoberta, la recuperació o la redefinició de la llibertat, constituí el marc per a noves teories educatives, moviments de renovació pedagògica i experiències d'educació activa, que, a Europa i Amèrica principalment, exhibiren la senyera de la llibertat sota l'ampli referent de l'activisme pedagògic durant tot el segle XX. Sembla, doncs, adient que, per donar resposta al «d'on venim» que encapçala aquest escrit, ens centrem en aquest segle de la llibertat, que, a més a més, ha estat el segle dels infants, com augurava ja l'any 1900 la pedagoga sueca Ellen Key.

Teories i experiències del liberalisme pedagògic. Educació en llibertat

L'experiència més radical d'educació en llibertat s'inicia l'any 1918 a la ciutat d'Hamburg, on els mestres de quatre escoles públiques que acollien més de dos mil alumnes, varen instaurar les anomenades Comunitats Escolars. L'experiència, recolzada per les autoritats educatives, es va estendre a altres ciutats com Bremen, Magdeburg o Berlín. Cal dir que Alemanya era pionera tant en experiències d'educació en llibertat, com en organitzacions juvenils. Alguns referents en aquest sentit són: la Casa d'Educació al Camp fundada per Herman Lietz a Ilseburg ja en 1898, la Comunitat Escolar Lliure de Gustav Wineken (1906), l'Escola d'Odenwald de Paul Geheb (1908), o el moviment dels Wandervögel (ocells errants), que, en pocs anys s'havia d'estendre per tota Alemanya, abans que Baden-Powell fundés els Boy Scouts.

Les Comunitats Escolars d'Hamburg volien escriure el punt final de l'escola autoritària tradicional, de manera que els alumnes poguessin gaudir d'una llibertat absoluta. No s'aplicava cap metodologia, no hi havia programes, ni horaris, ni exàmens, ni reglaments, ni càstigs. L'alumne triava els companys i el professor amb qui volia treballar, sense que això significués cap compromís de continuïtat. Però l'imaginable caos inicial havia d'evolucionar cap a un nou ordre on la comunitat condicionava el comportament dels individus. I sembla ser que va ser així. La pressió ja no era exercida per una estructura aliena a l'escola, sinó per la pròpia comunitat d'alumnes i mestres, que mostrava d'aquesta manera el seu potencial educatiu.

L'autèntica novetat de les Comunitats Escolars d'Hamburg era que portaven a la pràctica l'ideal rousseauià d'una infantesa posseïdora d'una finalitat en ella mateixa, i no una etapa de preparació per al futur. De manera que l'educació havia de garantir que els infants trobessin resposta a les necessitats pròpies de la seva edat, sense les exigències perturbadores d'una escola pensada per a la preparació d'un incert futur com a adults. En aquest context, el paper dels mestres no era fàcil. Havien de renunciar a la seva autoritat i establir una nova relació pedagògica amb els alumnes basada en la companyonia.

Però no va poder ser i el projecte va fracassar, tot originant no pocs

traumes i frustracions en alumnes i professors. Segons J. R. Schmid, que ha estudiat aquest moviment en un llibre famós titulat *El mestre-company i la pedagogia llibertària*, la causa de la desfeta d'aquesta experiència es troba en la incompetència de bona part del col·lectiu de mestres que intervenia en el projecte.

Amb un plantejament semblant al de les escoles d'Hamburg, el psiquiatra i pedagog Alexander Sullivan Neil fundava, l'any 1921, l'escola de Summerhill. Situada a Leiston (Regne Unit), Summerhill aplega una petita comunitat de mestres i alumnes en règim d'internat amb l'objectiu de dur a la pràctica un projecte d'educació en llibertat. La procedència social dels infants és de classe mitjana alta, i la llibertat no és absoluta sinó que compta amb algunes limitacions.

Els referents teòrics de l'obra de Neil es fonamenten en la visió rousseauiana de l'infant, bo per naturalesa; per tant, els seus instints i desigs –saludables per definició– no s'han de reprimir ni des de la societat ni molt menys des de l'escola. En aquest sentit, Neil rep la influència d'un psicoanalista heterodox anomenat W. Reich. L'internat afavoreix l'alliberament dels infants de la imatge parental i social que reprimeix la lliure manifestació de l'espontaneïtat infantil, per tal que puguin, a partir d'ells mateixos, aconseguir l'objecte del seu propi desig.

La materialització de les idees de Neil a l'escola de Summerhill va seguir un procés de consolidació durant els primers anys, que va culminar amb la fixació d'uns límits o prohibicions que asseguraven la convivència. En aquest sentit no era permès tot allò que atemptés contra la llibertat de l'altre; tampoc no es permetien activitats perilloses per a la integritat personal, del grup o de les instal·lacions de l'escola. Així, els primers anys de l'experiència de Neil serveixen per redefinir la proposta inicial d'educació en llibertat.

Aquestes limitacions tenen a veure només amb la convivència; per al tema dels estudis, la llibertat és absoluta a Summerhill. Els horaris d'estudi, la tria de matèries o l'assistència a les activitats de formació són responsabilitat de l'infant. Pel que fa a la resolució de conflictes, la regulació de la vida diària, l'organització d'activitats, etc., l'escola compta amb una Assemblea general on el poder es distribueix de manera paritària entre tots els integrants de la comunitat.

10 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

La llarga trajectòria d'aquesta experiència ha sobreviscut al seu fundador, de manera que Summerhill es avui encara un referent emblemàtic d'educació en llibertat per a iniciatives semblants, gairebé sempre de caràcter privat i minoritari.

Finalment, cal ressenyar l'obra de Francesc Ferrer i Guàrdia, fundador de l'Escola Moderna al carrer Bailén de Barcelona l'any 1901. En aquest cas, costa separar el Ferrer educador de la resta de la seva biografia, que interfereix de manera constant en la seva trajectòria pedagògica. La relació amb l'anarquisme i la maçoneria o les circumstàncies que envolten la seva mort tràgica amaguen moltes vegades la repercussió internacional de la seva obra. I és que, junt a la breu experiència de l'Escola Moderna, Ferrer consta com un dels referents principals del Moviment d'Escoles Racionalistes, present encara avui a Europa i Amèrica.

El tractament de la llibertat dels infants a l'escola de Ferrer té poc a veure amb les experiències citades més amunt. L'Escola Moderna elabora el seu ideari a partir d'una lectura molt particular de l'educació integral, segons es defineix a la tradició de la pedagogia anarquista. L'escola de Ferrer palesa un laïcisme militant i és pionera en la pràctica de la coeducació, però no va més enllà. A més, avui ens crida l'atenció que Ferrer desestimés l'ús de la llengua materna com a llengua vehicular de l'educació, o que impulsés la utilització de programes i llibres de text. Així i tot, les autoritats governamentals van tancar l'escola l'any 1906.

L'escola democràtica i la crida a la implicació dels infants. Educació de la llibertat

Més enllà del radicalisme dels experiments llibertaris, el segle XX acull tot un seguit d'experiències que inclouen l'educació de la llibertat en les seves propostes organitzatives i metodològiques. L'infant havia d'aprendre a fer un bon ús de la seva llibertat, ja que, en bona part, d'això depenia l'èxit de les noves metodologies emprades per l'escola activa. Es tractava, doncs, d'una llibertat tutelada, que cercava el cultiu de la responsabilitat i l'autonomia dels infants des del respecte a la seva espontaneïtat.



L'Escola Nova europea n'és un bon exemple. Partia també de Rousseau en tant que desplegava una mirada a l'infant considerat en la seva individualitat, però l'objectiu aquí era justificar l'aplicació de les noves metodologies psicopedagògiques. Des d'aquest moviment renovador es qüestionava igualment l'autoritarisme de l'escola tradicional, tot proposant un model d'autoritat que cercava l'acceptació i el reconeixement dels alumnes, i que tenia en compte elements afectius per a un nou estil en la relació pedagògica.

Als Estats Units, per la seva banda, els aires renovadors marquen una diferència fonamental amb Europa la qual es manifesta en el fet que gairebé totes les iniciatives experimentals es realitzen dins l'àmbit de l'escola pública. I en relació amb l'educació de la llibertat durant el segle XX, es poden senyalar dos direccions o referents: d'una banda, les experiències del *self government* i el sistema de l'escola-ciutat (*school city*), i de l'altra, les escoles progressives.

12 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

El *self government* com a model d'organització per a una institució educativa apareix a l'Estat de Nova York ja l'any 1885. Es tractava de la George Junior Republic, una colònia d'infants desemparats i delinqüents que, organitzada com una república, concedia una autonomia suficient als educands. Experiències semblants van sorgir per tot Amèrica i Europa durant la primera meitat del segle XX, gairebé sempre com a institucions de reeducació. Una variant d'aquest model el constitueix el programa d'escoles-ciutat, que des de l'any 1913 es va aplicar a moltes escoles. Es proposava la democratització de l'escola pública nord-americana a partir de la implicació dels alumnes en l'organització i la gestió dels centres.

Pel que fa a les escoles progressives, participen de la tradició pragmatista dominant a la cultura nord-americana, amb el guiatge indiscutible del filòsof i pedagog John Dewey. Les experiències que van tenir una major repercussió permetien desenvolupar a l'infant les seves pròpies iniciatives mitjançant eleccions personals que eduquen la seva llibertat. El mètode de projectes de W. H. Kilpatrick o l'anomenat pla Dalton estarien en aquesta línia, equiparable si més no amb experiències semblants a les de moltes escoles noves europees.

Més interessant per al nostre objecte resulta la proposta de Carleton Washburne, que l'any 1919 va impulsar un programa d'educació individualitzada per a les escoles públiques de Winnetka (Illinois). Els mestres elaboraven un programa mínim de coneixements adaptat a les necessitats de cada alumne. Un cop superat, l'infant gaudia de total llibertat per estudiar allò que li agradés.

Però la proposta més atractiva per a l'educació de la llibertat la trobem a l'obra de John Dewey, que defineix l'escola com una autèntica societat democràtica, i la democràcia, com una associació moral i espiritual, basada en la llibertat i la justícia. La plasmació de les seves idees sobre l'escola democràtica va tenir lloc a la University Elementary School de Chicago, una experiència dirigida per Dewey durant el sis anys que va durar i que es troba recollida al seu llibre *Democràcia i Educació*.

La llibertat és per a Dewey una de les claus de la democràcia i, per tant, de l'escola democràtica. La llibertat no és absència d'autoritat, sinó realitat que permet a les persones escollir en el moment d'actuar.

L'escola democràtica –sempre segons Dewey– pot incidir en el cultiu de la llibertat dels infants com a element que fomenta les disposicions intel·lectuals i emocionals necessàries per participar i cooperar de manera reeixida en benefici de la societat.

De la pedagogia institucional a la pedagogia crítica. La negació de l'escola i l'educació per a la llibertat

Gairebé totes les propostes d'educació en llibertat i d'educació de la llibertat de les quals hem parlat fins a aquest moment se situen cronològicament a la primera meitat del segle XX. La consolidació de les democràcies que havien sorgit de la Segona Guerra Mundial covaven al seu si un respectable potencial crític. Això, durant les dècades dels anys seixanta i setanta, va estimular la lluita contra les pròpies contradiccions de les ideologies burgeses dels diferents estats europeus, i la consolidació de moviments de denúncia dels conflictes i les injustícies que tenien lloc arreu del món.

A les acaballes dels anys seixanta i en aquest context, apareix a França la pedagogia institucional, una proposta pedagogicopolítica radical que plantejava una educació en llibertat i autogestionària. El procés s'inicia en el si de les organitzacions de mestres que utilitzaven la metodologia Freinet, i culmina amb la radicalització d'un grup d'aquests mestres que plantegen el lliurament del poder del professor als alumnes. Es tractava d'un nou procés d'educació en llibertat total que havia de permetre la instauració d'un nou model d'organització autogestionari, escolar primer, sociopolític en darrer terme.

Però, en aquest cas, la cosa va acabar pitjor que a Hamburg. La fugacitat de l'experiència no va impedir la seva extensió per diversos països de l'entorn europeu, sempre amb resultats negatius. Potser la coincidència en el temps amb les mobilitzacions dels estudiants del Maig del 68, va afavorir la seva difusió i la proliferació de textos que coincidien amb el sentir dels revolucionaris, amb títols que anunciaven la mort de l'escola (Reimer), la deseducació obligatòria (Goodman), o les possibilitats d'una societat sense escoles (Illich).

Tota aquesta literatura es canalitzarà després dins l'amplia corrent

14 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

de la pedagogia crítica en un discurs menys sensacionalista però més il·lustratiu. Efectivament, de la mà del seu més significat exponent, Paulo Freire, la pedagogia crítica descobreix la punyent realitat de milions de persones que no poden prendre la paraula, perquè no la coneixen. L'alliberament dels oprimits mitjançant l'educació, com postula Freire, continuava sent a finals del segle XX l'assignatura pendent més inassolible de l'educació per a la llibertat.

I fins aquí arriba aquest repàs d'urgència, superficial i segurament incomplet, d'allò que ha estat l'educació per a la llibertat durant el passat segle XX. Es pot dir, per concloure, que la producció durant el darrer quart d'aquest segle és fonamentalment teòrica, i fluctua entre les narracions del parèntesi postmodern de la dècada dels anys vuitanta, o les controvèrsies a l'entorn de la globalització i les propostes sobre l'educació de la llibertat en una societat multicultural.

L'autor reflexiona sobre dos grans temes: l'educació com un autèntic acte de descobriment de la llibertat i els reptes que això genera per a l'escola; i afirma que «els educadors tenen poc a fer si intenten controlar en lloc d'acompanyar, adoctrinar en lloc de conversar, decidir en lloc de proposar...».

Educar: la sorpresa de la llibertat

Una cita de la novel·la *El llibre negre*, de l'escriptor Orhan Pamuk, premi Nobel, ens permet situar en el punt just el concepte central que volem desenvolupar en aquest article. Llegim-la: «[...] havia estat l'àvia qui li havia ensenyat de llegir i escriure, dos anys abans. S'instal·laven tots dos en un angle de la taula del menjador i l'àvia li revelava el més gran dels misteris, la manera d'unir unes lletres amb les altres; tot seguit expulsava el fum del cigarret Bafra que sempre duïa pessigat entre els llavis; el fum feia llagrimejar el nét, i el cavall de l'abecedari cobrava vida i es tenyia de blau. Sota les lletres CAVALL, que indicaven de quin animal es tractava, el cavall de l'abecedari semblava força més vigorós que el del coix que venia aigua de font o que els rossins escanyolits enganxats al carro del reconsagrat brivall del draper. En aquell temps, Galip [el nét] somiava abocar sobre la imatge d'aquell preciós cavall resplendent una poció màgica que li donés vida. Més tard, a l'escola, on no li havien permès anar directament al primer curs de primària i havia hagut d'aprendre un altre cop a llegir i a escriure amb el mateix abecedari del preciós cavall, la idea de la poció màgica li havia semblat una bestiesa.» (Vegeu foto 1.)

Enric Prats

Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona

El fragment ens pot suggerir un munt de reflexions: sobre el mateix acte lector des del seu començament; sobre el context d'aprenentatge i la necessitat de propiciar situacions i moments afavoridors; sobre el

16 Educar ciutadanes i ciutadans lliures



Foto 1

paper de l'àvia, amb el seu fum als ulls del nen, com a desencadenant de tot un nou món de cartró, de fantasia però ben viu; sobre el mateix acte d'educar i de la funció de l'escola en aquest assumpte. Precisament a partir d'aquest darrer punt, en les pàgines següents volem mirar de pensar en l'educació com un autèntic acte de descobriment de la llibertat i dels reptes que això genera, especialment en l'educació escolar, molt pressionada en els darrers temps i prou avesada a discórrer entre dues aigües.

**Educar per a la llibertat no és educar
per alliberar**

Una paraula tan rebregada com «llibertat», sinònim d'independència però també de frontera, capaç alhora de mobilitzar gentades i d'aturar el món, relacionada amb la capacitat de prendre decisions i també de

no prendre'n, permet molt de joc i d'elucubració, però simultàniament, segons com, pot arribar a congelar el pensament. Llibertat és una paraula captiva, presonera d'anhels honestos, però també de profecies indecents. Igual que amb l'autonomia, Philippe Meirieu ens avisa que cal desconfiar-ne, perquè «ningú no n'està en contra, i això mateix ens ha de mantenir alerta» (*Frankenstein educador*, p. 86).

Descobrir la llibertat és, sens dubte, una grata sorpresa, però una feixuga càrrega que arrossega responsabilitats i tanmateix obre horitzons. L'aspiració a la llibertat és inherent a la condició humana, com ho és la capacitat d'educar-se, per la qual cosa no ens ha d'estranyar gens que acostumem a conjuguar-les plegades: volem centrar-nos en una pedagogia de la llibertat, diferent, això sí, d'una pedagogia de l'alliberament.

L'educació és (ha de ser) –diguem-ho ben aviat– el descobriment de la llibertat. La història de les idees pedagògiques i de les pràctiques educatives ens proporciona força exemples d'aquesta convicció, expressada de moltes maneres i duta a la realitat amb més o menys èxit. De fet, llevat de posicions reaccionàries extremes, costaria de trobar pedagogies que neguin la llibertat com a finalitat última de l'acte educatiu, tot i que algunes la situïn en una posició tan última, tan finalista, que costi de veure en les pràctiques reals que proposen. Això no obstant, podem assegurar que la majoria d'educadors afirmen, sobre el paper, que la tasca d'educar consisteix a acostar l'educand a la llibertat, o si més no a la noció de llibertat que tenen ells i elles com a educadors (sense entretenir-se a demanar-ho als educands).

Aquesta observació ens ha de posar alerta, per tant, que en aquest debat convé conèixer amb una certa profunditat les posicions de partida, perquè, com podem constatar, les d'arribada són força properes. Un pensament força comú afirma que educar consisteix en un procés d'alliberament de l'individu, sovint sense explicitar ben bé de què o de qui cal alliberar-lo; ens podem imaginar uns individus constrets, limitats, porucs i temorencs de quelcom. Això, en termes històrics, seria definit com una posició platònica, aquella dels esclaus reclosos a la cova, d'esquena a la sortida, que veuen reflectides les seves ombres a la paret del fons i imaginant-se móns fantàstics: aquí, l'educació és clarament un alliberament de les constriccions que imposa l'esclavatge de la ignorància; l'ignorant com a persona limitada i sense possibi-

18 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

ltat de realitzar-se amb plenitud fins que no s'alliberi per mitjà de l'educació. Els il·lustrats francesos van posar aquesta idea en el centre de les seves propostes per «fer veure la llum» a tothom, en un acte veritablement revolucionari, però ancorat de ple en un ideal força restringit de felicitat, limitada a la necessitat de viure sense mals ni dolors.

El «progressa adequadament» deu molt a aquestes pedagogies, on el pes rau en un passat que hem de superar i deixar enrere. Donem per descomptat que el «necessita millorar» també prové d'aquests plantejaments, però no ens informa de com serà el futur, tot i que es pugui entreveure un profitós esdevenidor. L'educació, aquí, s'entén com un motor que fa progressar l'individu i la humanitat cap a un horitzó millor en tots els ordres de la vida, tant en els aspectes socials i morals com en els tècnics i científics: augment del benestar de les persones, alliberades, en definitiva, de les malalties i de les xacres socials.

En certa manera també, algunes pedagogies que pensen l'educació com a alliberament ens volen «alertar» del perill de la tecnificació excessiva de la societat i deslliurar-nos de dependències arriscades. Com a exemple extrem, els governs de Japó i Corea del Sud han reblat el clau i no fa gaire han començat a legislar per posar límits al suposat poder dels robots, tot restringint-los l'accés a informació sensible o a tasques delicades que podrien posar en perill la vida dels humans. La convicció que les màquines ens crearan noves dependències i ens faran tornar a estats primitius d'esclavatge és el fonament d'aquestes pedagogies, per bé que obliden que la ciència i la tecnologia són simplement instruments: no en són pas la finalitat.

A tot plegat, hi contribueix sovint un determinat tipus d'escola, quan s'autoproclama com el bastió d'una societat que ha d'avançar per fugir d'un passat que hem de superar. Si ens hi fixem bé, però, ens adonarem que aquesta pressió sobre l'escola té un rerefons perillós: tots els mals de la societat seran atribuïbles a la ineficàcia de l'escola. En alguns casos, és ben cert que l'escola ha d'ajudar els individus a alliberar-los d'ignoràncies i de repressions, de pors i de temences, però no creiem que hagi de ser-ne la funció principal.

El repte de la llibertat per a l'escola

Sens dubte el futur és desconegut i la gran dificultat de l'escola és que ha de treballar pensant en el futur, pensant sobre allò que desconeix. Paradoxalment, això, que pot resultar desmobilitzador per a molta gent, ha de servir precisament d'estímul i al·licient. La nostàlgia de l'educació d'altres temps prové de la força que proporcionava treballar sobre certeses: educar sobre el passat, com hem vist, proporciona seguretat i convenciment; no hi ha res més contundent que els fets. En canvi, educar sobre el futur genera incerteses i inseguretats, per la inevitable condició desconeguda i inexplorada d'allò que ha de venir. Educar sobre promeses i profecies és un acte, a banda d'imprudent, molt poc seriós.

No podem educar sobre presagis, sinó sobre evidències; alhora, no podem educar sobre convenciments, sinó sobre conviccions. Igual que l'educació, la llibertat és una qüestió de grau, de matisos, i que alhora reuneix la doble categoria d'evidència i de convicció, de realitat (tangibile) i d'aspiració (intangible): els infants són lliures per decidir el seu futur i l'educació els proporcionarà encara més quotes de llibertat. No n'estem segurs, per descomptat, però ens ho creiem amb una convicció profunda. Tot plegat genera nous reptes a l'escola.

Descobrir l'escola com un espai de llibertat és el primer pensament que se'ns acut quan un infant imagina l'escola desitjada. Les persones que han pensat sobre l'escola del present ens expliquen que el «veritable aprenentatge sovint comença amb l'estupefacció» (van Manen), tot i que també sovint ens costi de saber amb exactitud què sorprèn i què entusiasma els infants.

Un dels exemples més habituals de presa de consciència de la llibertat no és, com ens ensenyava Pamuk, el descobriment de la lectura, sinó de l'encarnació d'allò llegit, de la posada en pràctica de l'aprenentatge fred, de l'animació amb vida dels pals i rodones que formen les lletres. Els infants no són lliures perquè saben llegir: llegeixen perquè són lliures, busquen històries perquè anhelan conèixer i, savis com són, anhelan més lectures que els fan encara més lliures. Parlem de curiositat i de predisposició, actituds que tenen un alt valor pedagògic i una gran potència alliberadora, aplicables a totes les àrees del currículum visible: des de les ciències pures i les socials, a les matèries

20 Educar ciutadanes i ciutadans lliures



expressives i plàstiques, passant per les matemàtiques i tots els llenguatges, inclosos els més recents, dels audiovisuals i la informàtica. Esporgar els projectes i programes educatius amb ulls d'infant, com reclama Tonucci, sembla una necessitat de satisfacció ajornable, que algun dia, en algun despatx, algú haurà de fer. I també resulta peremptori revisar el currículum ocult, «visible» tant en les actituds i models personals dels docents com també en les estructures organitzatives i espais de relació social i de convivència (vegeu foto 2).

La sorpresa de la llibertat es fa palesa quan l'aprenent descobreix que els seus aprenentatges tenen una correspondència directa amb el món real. L'infant lliure és aquell que, en un món d'incerteses i de complexitats, es veu capaç de comprendre què passa i dir-hi la seva; de saber discernir i identificar allò que li ha de proporcionar més guanys amb menys pèrdues, i de poder anticipar les repercussions dels seus actes. Com dèiem, ser capaç de prendre consciència dels afers «realment» importants de la vida, de formar-se'n un criteri i de prendre decisions per modificar el que calgui. Això és un exercici autèntic de llibertat.

L'escola «només» s'ha d'encarregar de proporcionar espais, recursos i condicions perquè es puguin dur a terme les habilitats descrites. Lluny dels (mals) auguris que pronostiquen la fi de l'escola i la seva pèrdua de funcions, ens temem que tenim escola per a dècades si és capaç d'articular-se i encabir-se en els pressupòsits indicats. La for-

Foto 2

talesa de l'escola és intrínseca a la seva naturalesa: cada any acull generacions joves i cada any té una ocasió propícia per replantejar-se la seva tasca. Actualment, quan es parla força de societats on la flexibilitat, l'adaptació i l'acomodació constants són trets fonamentals, les escoles han d'intentar dur a la pràctica pedagogies líquides que plasmin educacions sòlides.

Per anar acabant, de moment: la cosa aquesta de la llibertat, i d'educar per a la llibertat, és tan abstracta i encisadora alhora com la felicitat, o educar per a la felicitat, i també com moltes altres expressions que, en forma de fites, farceixen i fins i tot enfarfeguen els discursos pedagògics i les pràctiques educatives. Els educadors tenen poc a fer si intenten controlar en lloc d'acompanyar; adoctrinar en lloc de conversar; decidir en lloc de proposar. Com hi insisteix Jaume Trilla, felicitat i dependència no casen bé; llibertat i tristesa, tampoc. Tancarem aquest article com l'hem començat, amb altres veus: com va escriure Neil Postman, sense la infantesa «perdem el sentit de què vol dir ser un adult»; igualment, sense la sorpresa de l'esdevenidor perdrem el significat del present.

Referències

- MANEN, Max van. *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós, 2005.
- MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- POSTMAN, Neil. *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo, 2000.
- TRILLA, Jaume. *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes, 2002.

La societat necessita individus lliures, responsables, crítics, creatius, curiosos. L'autor defensa que l'ésser humà ja té la potencialitat de ser així per naturalesa. Només des de la llibertat és possible desenvolupar-les. Però calen també adults que confiïn i acompanyin de manera activa aquesta llibertat. Creu sincerament que és l'únic camí que li queda a l'escola si no vol viure en tensió permanent o, senzillament, desaparèixer. Però dit en positiu: és la seva gran oportunitat per recuperar el lloc de prestigi que li hauria de correspondre.

Escoles de llibertat

Miquel Àngel Alabart

Mestre, psicopedagog i terapeuta. Director de l'organització Quetzal i editor de la revista *Viure en família*.

El «plan de estudios no oficial» que estaba en el fondo de esta enseñanza era mucho más esencial. Consistía –y consiste todavía hoy en la mayoría de naciones industriales– en tres «asignaturas»: puntualidad, obediencia y uniformidad en el trabajo.

Alvin Toffler, *La Tercera Ola*

M'agrada repetir aquesta cita, que jo he llegit a *Educar para ser*, de Rebeca Wild, perquè explica de manera clara com s'aconseguia l'objectiu de l'escola de l'era industrial, que no era altre que el de formar homes i dones capaços de renunciar als seus desitjos per tal de convertir-los en força i, quan s'esqueia, en intel·ligència productiva al servei de la maquinària de la societat industrial. La motivació per a aquest aprenentatge, doncs, havia de ser externa, i la compensació, també. Així, no sembla casual que sigui en la mateixa època que apareix el conductisme com a teoria psicològica i com a conjunt de tècniques aplicades, teoria que assolirà el seu màxim apogeu en la Nord-amèrica d'entreguerres, període especialment productiu en la recerca de mètodes d'entrenament eficaços.

En el camp educatiu, el llegat del conductisme i l'industrialisme continua perfectament vigent en nombrosos termes d'ús habitual

(«reforç», «premi», «càstig», «estimulació», «treballar», «exercicis», «seguir el ritme», «programació», «objectiu operatiu», «test», «control», i un llarg etcètera) i en pràctiques quotidianes com fitxes, activitats repetitives, puntuacions, el *time-out*, etc.

No cal dir que l'escola així plantejada menysté, quan no obvia totalment, qualsevol concepte de llibertat. O el que és pitjor, el perverteix, insistint en la idea (que compartim) que la llibertat només és possible dins un ordre... però sense posar gens de cura a procurar que aquest ordre sigui lògic, legítim i establert de forma participativa. Així ens trobem amb un sistema educatiu ple de contradiccions, amb currículums que no tenen res a veure amb les necessitats de la societat actual i futura i aliens al context espacial i temporal de cada escola; i amb una desorientació general respecte a la manera d'afrontar els conflictes entre necessitats i entre legitimitats que esclaten cada dia en els nostres centres educatius, de manera que s'acaba recorrent a formes de repressió (sempre exercides pels adults, és clar) de vegades, al nostre parer, excessives. Alguns, d'aquestes situacions, en diuen violència.

Però, és possible una altra escola, on les necessitats i els desitjos dels infants i els adults siguin tinguts en compte, on es confïi en la seva capacitat per compartir les decisions i on els drets dels infants siguin respectats i promoguts de manera radical? Fins i tot en els esforços dels que pretenen superar aquests plantejaments, es difícil trobar-hi exemples reeixits en què s'estigui desenvolupant una altra escola per a uns altres temps. Però malgrat el que hem dit fins ara, només podem ser optimistes: els sistemes que es tanquen en ells mateixos i no s'adapten al seu medi, senzillament moren. Adaptar-se al medi no vol dir només acomodar-s'hi, vol dir també modificar-lo, vol dir, entenem, créixer alhora. L'escola només pot optar per aquest camí. Anar augmentant la tensió faria petar de manera general els que la suporten: els mestres.

Una escola basada en la llibertat

Primer de tot, cal reconèixer els esforços incommensurables dels qui, des de ja fa més d'un segle, han treballat per fer una escola adequada a les necessitats dels nens i de les nenes i, de manera

24 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

visionària, han reconegut que aquesta és la manera, no sols més justa, sinó més eficaç i també més adaptada a les necessitats d'una societat diferent. Des dels temps de l'Escola Nova (com ens entendreix el relat de Portell i Marquès [2006]!) fins als actuals responsables d'experiències com La Caseta, El Roure o el CEIP El Martinet, per posar només alguns exemples, l'esforç per capgirar l'ordre educatiu establert ha topat quasi sempre amb l'oposició de les autoritats i, fins i tot, amb la incomprensió de bona part de la societat. Són aquestes persones, però, les que han anat definint, de manera imprecisa i provisional com la vida mateixa, els principis que haurien de regir una escola diferent: una escola viva.

Al nostre parer, i dit a grans trets, l'escola del segle XXI hauria de ser una escola que respectés els drets dels infants i formés aquests infants d'acord amb les necessitats de la societat en què han de viure. Això probablement ho subscriurien moltes escoles, però potser no sempre han fet una anàlisi profunda d'allò que els drets dels infants signifiquen. Per exemple, s'hi explicita que els infants han de poder expressar la seva opinió sobre tot allò que els afecta, i en l'escola això vol dir opinar i ser escoltats de veritat sobre tots els aspectes de la seva organització i funcionament. Ni tampoc podríem assegurar que s'hi hagi fet una anàlisi, en les nostres escoles, del que la societat necessita realment. Actualment, un cop d'ull a la bibliografia de moda en recursos humans ens permetrà adonar-nos que la creativitat, la capacitat per treballar en equip, per gestionar conflictes diversos o per organitzar-se, com també la responsabilitat, la capacitat per moure's dins els sistemes canviants i d'adaptar-se a aquests canvis són tan o més importants que les capacitats intel·lectuals o les destreses tècniques. Doncs bé, si encara pensem que les habilitats (digues-li procediments) s'aprenen posant-les en pràctica, ens atreviríem a dir que només en un entorn de llibertat és possible aprendre-les.

Tenim, doncs, que la primera raó per educar en llibertat és que, senzillament, és just. La llibertat com a possibilitat de decidir és un dret fonamental que justifica per ell sol una escola on els nens i nenes siguin lliures. I tenim, a més, que en llibertat s'aprèn a posar en pràctica nombroses habilitats que són imprescindibles per a la societat actual. Una raó «de justícia» i una raó «d'oportunitat». Però encara ens falten dues raons al nostre parer fonamentals per educar en llibertat.



Una és de caire més filosòfic. El món que ens ha toca viure és un món que es pretén plenament lliure. Es fa bandera de la llibertat individual i de la llibertat política, de la lliure competència i de la llibertat sexual, de la llibertat de culte i de la llibertat d'expressió. Potser alguns lectors o lectores diran que no estan d'acord necessàriament amb totes aquestes llibertats. O bé que per a algunes cal posar més límits que per a unes altres. També és cert que la llibertat ens fa por a nosaltres com a adults, com ja va anunciar Erich Fromm, i segurament trametem això als nostres infants.

Ens causa molta inseguretats no saber què fer davant les diverses possibilitats que se'ns obren, i per això sovint enyorem la seguretats del dogma. Kierkegaard parla de «l'angoixa com a consciència de la possibilitat». Doncs, què us sembla començar permetent que els nens i les nenes es plantegin i s'enfrontin des de petits a tots aquests interrogants? Ens deia Zoe Readhead, filla d'A. S. Neill i actual directora de Summerhill (l'emblemàtica escola lliure d'Anglaterra, on els nens i les nenes sempre han estat completament lliures des de fa vuitanta anys) que la seva escola és la que té més normes del país. Només que

26 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

és l'assemblea, formada per infants i adults, la que les decideix. No us sembla que els debats sobre els límits de la llibertat que hi tenen lloc han de ser dignes de qualsevol facultat de filosofia? Els infants lliures aprenen, sobretot, a gestionar la seva llibertat. D'això se'n diu educació per a la responsabilitat i també educació per a la ciutadania. Encara que hi ha qui està convençut que va al revés, que només quan s'és responsable es pot donar llibertat. Com es pot respondre d'allò que no s'ha decidit de manera genuïna?

Hi ha una altra raó important, que és l'opinió segons la qual la llibertat és condició per a que es doni l'aprenentatge en si. No sabem fins a quin punt el lector o lectora s'adhereix al constructivisme com a model psicopedagògic de comprendre l'ensenyament i l'aprenentatge. En tot cas, amb totes les precaucions que convingui, és el que assenyala la llei com a prescriptiu. Doncs bé, ens movem entre una gran quantitat d'informació, i probablement no té gaire sentit assentar uns canons que indiquin per on moure'ns, quin és el camí. Es tracta de seguir la pròpia curiositat i el propi impuls vital per conèixer el territori i el mapa, no només d'aprendre camins a ulls clucs. Per a això, cal poder-lo recórrer en llibertat, a partir dels propis interessos. L'aprenentatge, com a procés constructiu individual (d'acomodació i assimilació) i social (de negociació de significats), només pot donar-se en llibertat, de la mateixa manera que només es digereix l'aliment que s'ha decidit ingerir. Això ho defensaren ja fa molt de temps Piaget i Vigotski. De la mateixa manera, només experimentant les emocions pròpies de les relacions entre éssers lliures podem aprendre a gestionar-les. Tot això obliga, per tant, a una reformulació al concepte mateix del currículum, que hauria d'esdevenir una eina de treball oberta i dinàmica, al servei de tota la comunitat educativa, un currículum realment integrat (Torres, 2000).

Afegim, doncs, a les dues primeres raons, la raó «filosòfica» i la raó «pedagògica».

Com fer-ho per educar en llibertat?

Som organismes dins organismes més grans: els uns i els altres s'autoregulen. Entendre aquesta dinàmica vol dir confiar-hi profundament, malgrat les aparences. Ho podem veure en les escoles que

apliquen aquests principis. No es tracta de passar-se el dia posant límits externs, però tampoc d'un *laisser-faire* en què els infants s'haurien d'enfrontar sols a tots els obstacles de la vida en llibertat, que també n'hi ha. Es tracta que els adults acompanyin els infants en el reconeixement dels límits, la qual cosa és molt diferent: si només «posem límits», el nen percep que estem de part dels límits; si l'acompanyem, percep que estem de part d'ell (Rodrigáñez, 2005). Només això permetrà que els infants reconeguin als adults l'autoritat quan convingui; perquè l'autoritat no s'exerceix, sinó que es reconeix. Per calmar possibles suspicàcies, direm que per a nosaltres la llibertat i la veritable participació en educació no és un concepte que valori exclusivament l'aportació dels infants. Precisament al contrari: es dona veritable participació quan la iniciativa i la decisió són compartides entre infants i adults (Hart, 2001).

Les tècniques, per dir-ho així, sobre com aplicar de manera pràctica tot el que hem dit estan cada cop més desenvolupades. És cert que alguns dels primers intents, lògicament tímids i insegurs, no sempre van funcionar. Això va donar ocasió que el sòlid aparell de la pedagogia clàssica anunciés el fracàs de l'educació llibertària. Avui en dia, però, nombroses experiències i estudis confirmen que és possible una escola que, precisament pel fet de ser menys repressiva, és més adequada per a l'aprenentatge. En les assemblees de Summerhill, els infants gestionen una institució que regula la vida de l'escola a base de lleis, normes i sancions que són debatudes i votades com a qualsevol parlament. Els infants són lliures d'anar a classe o no fer-ho, però el cert és que gairebé sempre hi van, o almenys dediquen el seu temps a tasques creatives de les quals aprenen força coses. A El Roure, els infants informen la comunitat del que desitgen fer i aprendre, i se'n fan així conscients i responsables. A les Comunitats d'aprenentatge en general, el principi d'aprenentatge dialògic prescriu escoltar i valorar els arguments per ells mateixos, i no per l'edat, el poder o altres característiques de la persona que els formula. A desenes d'escoles diguem-ne «convencionals», models educatius basats en la indagació i en els interessos dels infants (com el treball per projectes), permeten que l'alumnat i fins i tot les seves famílies s'apropiïn del currículum i el converteixin així en un projecte més obert i emancipador. I és el convenciment de la necessitat d'autonomia i llibertat el que va portar Montessori, Freinet i els altres representants del moviment de l'Escola Nova fa cent anys o els Wild en fa trenta a dissenyar activitats i entorns

d'aprenentatge vius, que permetessin mantenir i alimentar la curiositat dels infants des de ben petits en lloc d'imposar-los res que pogués eliminar-la de cop.

La societat necessita individus lliures, responsables, crítics, creatius, curiosos. Nosaltres defensem que l'ésser humà ja té la potencialitat de ser així per naturalesa. Només des de la llibertat és possible desenvolupar-les. Però calen també adults que confiin i acompanyin de manera activa aquesta llibertat. Creiem sincerament que és l'únic camí que li queda a l'escola si no vol viure en tensió permanent o, senzillament, desaparèixer. Però diguem-ho en positiu: és la seva gran oportunitat per recuperar el lloc de prestigi que li hauria de correspondre.

Bibliografia

- HART, R. *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona: PAU Education, 2001.
- KIERKEGAARD, S. (1984) *El concepto de la angustia*. Madrid: Hyspamérica, citat per Marina, J. A. *El rompecabezas de la sexualidad*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- PORTELL, R.; MARQUÈS, S. *Mestres de la república*. Barcelona: Ara llibres, 2006.
- REDHEAD, Z. «Has de ser lliure com a persona per a saber quin tipus de persona ets», entrevista a *Viure en família*, núm. 13. Barcelona: Quetzal, 2004.
- RODRIGÁÑEZ, C. (2005): «Poner límites o informar de los límites», 2005. Disponible només al web: <http://www.nodo50.org/educarnos/viewtopic.php?p=1912&sid=1faf3d46422efc198a0f8f1bc00648c4> [Darrera consulta, 7-6-07]
- TORRES, J. (2000): *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata, 2000 (4a edició).
- WILD, R. *Educar para ser*. Barcelona: Herder, 2000.
- Informació sobre educació en llibertat: www.educaciolliure.net

A partir de la participació d'alumnes, familiars, entitats del barri, amics, voluntaris i mestres, l'escola Tanit de Santa Coloma de Gramenet vol millorar l'entorn i l'aprenentatge des de la pròpia escola per mitjà del que anomenen «somiar l'escola que volem». El projecte de transformació de l'escola condueix a ser un nucli de cohesió social que facilita la convivència i la integració en una societat nova per a molts dels seus habitants.

L'escola Tanit, un projecte de desenvolupament comunitari

L'escola Tanit és situada al barri de Santa Rosa de Santa Coloma de Gramenet.

L'alumnat que rebem a l'escola és divers i sovint en la seva diversitat hi ha inclosos factors de risc d'exclusió social. L'escola no està pensada per enfrontar-se a aquesta realitat i els mestres correm el risc de fer el que hem vist fer sempre, tancar els ulls a la nostra realitat, o «adaptar-nos-hi» encongint els currículums, les expectatives i les il·lusions.

Cap de les dues respostes no preveu la possibilitat de respectar i reconèixer cada infant, el seu entorn i la seva història; de creure-hi i fer-lo sentir confiat per esdevenir lliure.

Les comunitats d'aprenentatge obren la porta a aquesta altra mirada. Una mirada cap enfora que inclou totes les realitats i fa possible obrir l'escola per repensar-la i anar fent camí cap a una educació coherent i compromesa.

El projecte de transformació pretén l'enriquiment d'un entorn on tots els elements de la comunitat educativa són implicats i prenen un pa-

Anna Comas

Arbós

Mestra de l'escola
Tanit

30 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

per actiu col·laborant per tal de millorar l'aprenentatge i l'entorn. Així, doncs, podem dir que la intenció del projecte és transformar l'entorn i l'escola des de l'escola i entre tots: pares, alumnes, mestres, administracions i voluntaris.

Al barri de Santa Rosa, la població és canviant i es va configurant cada dia amb l'arribada de persones de tot arreu. En casos com aquest, l'escola pot esdevenir el nucli de cohesió social facilitant la convivència i la integració en una societat nova per a molts dels seus habitants.

El somni col·lectiu

A l'escola Tanit s'inicia el procés de transformació el setembre del 2000 a partir del somni col·lectiu on alumnes, familiars, entitats del barri, amics, voluntaris i mestres somiem l'escola que volem.

Somiar, diu Freire, és ser capaç de desitjar.

Freire considera que la funció principal de l'escola és fer persones lliures i autònomes, capaces d'analitzar la realitat que les envolta i transformar-la amb la participació.

Fer aquest pas implica confiar en nosaltres mateixos i en els altres, estar obert a escoltar i a modificar el nostre pensament... i això no passa d'un dia per un altre, perquè cal temps per canviar les creences pròpies. Alguns efectes, però, són immediats, perquè compartir els somnis trenca barreres i fa evident que tenim un objectiu comú: una escola bonica, on s'aprèn i es conviu. Els somnis s'expressen de diferents maneres: «aprendre a llegir», «tenir molts amics», «que l'escola estigui oberta més hores», «que els pares també puguem aprendre», «que els nens aprenguin molt», «una escola on el plaer d'aprendre es trobi molt per sobre de l'obligació d'ensenyar».

L'espai de participació de tots els sectors implicats és el plenari que es reuneix dos o tres cops l'any en una sessió de treball llarga. Aquestes reunions serveixen per definir el projecte, la implicació dels diferents grups i tenir un espai de trobada en igualtat.

Per tal d'assolir els objectius proposats en el plenari ens organit-



zem en comissions mixtes formades per tots els integrants de la comunitat. Procurem que en totes les comissions hi hagi representants dels mestres, de les famílies i del voluntariat. Els serveis externs s'inclouen en una de les comissions segons els objectius específics que es pretén assolir.

La força d'un objectiu comú dóna identitat a l'escola, i participar-hi fa sentir el projecte com a propi. Aquest fet és especialment important per a determinats col·lectius i sobretot per fer possible que l'escola sigui l'escola de tots i esdevingui veritablement educadora. Quan un infant pertany a un grup social minoritari, pot haver de conviure en dos grups socials, amb valors i actituds diferents. En aquest cas cal ser molt primmirat per no menysprear cap dels dos i acollir-los per afavorir el seu equilibri personal i sentiment de pertinença. Creiem que la participació activa i igualitària és la clau que fa possible aquest equilibri en què l'infant no ha de triar entre dues realitats i és el diàleg, i no el monòleg del mestre donant consells, el que fa possible el treball educatiu conjunt de pares i mestres.

Això, però, comporta vèncer resistències, no tenir por de ser

32 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

qüestionats o que variïn les nostres pràctiques. Participar també requereix no tenir por de ser jutjat i sentir-se vàlid. Cal entendre que cada un de nosaltres pot implicar-se d'una manera diferent i cal possibilitar i reconèixer tots els estils de participació.

Algunes persones poden ser membres actius d'una comissió, d'altres assisteixen a activitats de formació; hi ha qui participa en projectes d'estudi dins de les aules amb els alumnes o en el manteniment d'espais com la biblioteca; també hi ha qui assisteix puntualment a un plenari o col·labora en una jornada de bricolatge a l'escola i fins i tot qui participa assistint a una festa. Aquest no pot ser un aspecte per discriminar ningú o victimitzar altres persones amb la frase: «sempre som els mateixos». Tothom ha de poder triar i decidir lliurement sense sentir-se jutjat. De tot plegat, n'anem aprenent grans i petits, i anem entenent el valor de la participació, el consens, la responsabilitat i el compromís i considerem que aquesta ha de ser la base del projecte educatiu.

Les pràctiques a l'aula

El diàleg és, sens dubte, l'element bàsic per a la construcció del pensament. Una de les pràctiques que l'afavoreixen són els grups interactius.

Aquesta metodologia consisteix a formar quatre grups heterogenis amb els alumnes d'una aula. Durant la sessió cada grup duu a terme quatre activitats complementàries, però no consecutives. Les activitats estan pensades o seleccionades pel mestre, que és qui coordina la sessió. Cada una de les activitats està dinamitzada per un adult, que no necessàriament ha de ser mestre, perquè participen en aquesta dinàmica estudiants en pràctiques i voluntaris, que també poden ser familiars dels alumnes del centre, però no de l'aula on es fa l'activitat.

La durada de les activitats permet mantenir l'atenció i motivació de l'alumnat, i l'organització en grups reduïts, dinamitzats per un adult, afavoreix la inclusió, en tant que tot l'alumnat pot fer les mateixes activitats amb els ajustaments o suports necessaris.

Els nens i les nenes gaudeixen molt amb aquesta metodologia, que els permet experimentar que aprenen i que ho fan atesos per persones amb perfils molt diferents.

Les metodologies que situen el protagonisme de l'infant per davant del protagonisme del mestre requereixen confiança i planificació. Aquestes maneres de fer són les que afavoreixen l'automotivació i la construcció de l'aprenentatge.

Aprendre a cooperar i no a competir, a consensuar i no a imposar, requereix tenir-ne experiència i models. Aquest estil d'aprenentatge implica sovint comptar amb més d'un adult a l'aula en disposició de captar les necessitats dels infants i mediar en el seu procés d'aprenentatge.

En aquest sentit, a l'escola es proposen tallers d'educació visual i plàstica planificats i conduïts per un mestre amb el suport d'un voluntari, el qual sovint és un exalumne. Aquestes activitats es programen en dimecres o divendres a la tarda per compaginar-ho amb les tardes lliures dels alumnes a l'institut.

Una altra de les activitats de les persones voluntàries són les lectures tutoritzades, en les quals un responsable tutoritza un grupet reduït de nens i nenes i setmanalment observa les seves evolucions i els motiva.

La participació del voluntariat no només permet l'ús de determinades metodologies i afavoreix la inclusió i l'atenció individual, sinó que també permet a l'alumnat comptar amb molts perfils, sentir respecte per totes les persones i fer del treball col·laboratiu un model i una experiència diària.

El voluntariat

Ser voluntari a l'escola també és una experiència molt gratificant i formativa en ella mateixa.

L'Ana, una mare que ha participat en els grups interactius, ho expressava així: «M'agradaria que més gent, mares com jo, fossin voluntàries, perquè veus des de dins la manera d'aprendre dels nostres fills.»

La Teresa, una mare gitana que participava com a voluntària en la

34 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

biblioteca en horari extraescolar, deia: «Jo no sé llegir, però sé quan un nen estudia o no i li ho dic, i així també puc aportar el meu granet de sorra.»

La Nàdia és una mare marroquina que participa sobretot en activitats relacionades amb la comissió de festes i ha fet col·laboracions puntuals amb els alumnes a les aules. Ella estudia català a l'escola, mentre la Desi i l'Ana, dues exalumnes voluntàries, s'ocupen del seu fill més petit. Aquesta mare agraeix l'oportunitat d'estudiar que no havia tingut mai abans i diu: «Sé que aquí els meus fills tindran un futur millor.»

D'altra banda, els alumnes saben que quan acaben sisè poden tornar, i ells mateixos poden ser voluntaris. Pensem que aquesta tasca els segueix educant per a la responsabilitat, la solidaritat i la democràcia. I així esdevenen un element poderós de canvi social.

L'avaluació

Per iniciar el procés d'avaluació es va demanar l'assessorament al Fòrum IDEA¹ de la UAB, que és qui ens ha assessorat i acompanyat durant tots aquests anys.

S'entén l'avaluació com un procés obert que ha de permetre una reflexió i una observació acurada de les nostres pràctiques en relació amb els objectius i ideals del projecte. Evidentment, això no es pot fer des d'una visió unilateral, sinó que cal la implicació de tots: alumnat, mestres, voluntariat i familiars. I aquest és un nou repte i una oportunitat més per formar-nos, compartir i millorar.

1. El Fòrum IDEA és un grup de recerca i acció socioeducativa integrat per professorat, professionals i estudiants vinculats a l'educació de persones adultes i al desenvolupament comunitari. Pretén entendre i reduir les desigualtats existents en la societat actual a partir de la creació d'oportunitats d'aprenentatge per a tothom i la promoció del desenvolupament i la transformació des de l'educació, dins d'una perspectiva crítica i comunicativa. Per a això, entén la seva actuació a través de formes de participació democràtiques, basades en la igualtat de capacitats de les persones, i a través de processos de recerca que sorgeixen i reverteixen directament en els col·lectius que els protagonitzen.

Educar per a la llibertat és per a nosaltres oferir una educació de qualitat, basada en el respecte a totes les persones i cultures i, sobretot, en la confiança en l'altre, que és el que permet la veritable participació i el diàleg.

Bibliografia

- WILD, Rebeca, *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder, 1999.
- AYUSTE, Ana; FLECHA, Ramón; LÓPEZ, Fernando; LLERAS, Jordi. *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó, 2003.
- SANTOS ASENSI, M. Carmen i altres. *La cultura gitana en el currículo de infantil y primaria*. Salamanca: Amaru ediciones, 1998.
- «Les comunitats d'aprenentatge», a *Educar*, núm. 35. Bellaterra: Servei de Publicacions de l'UAB, 2005.

Experiència del projecte «La Caseta» sobre l'educació en i per a la llibertat dels infants, basada en l'acompanyament emocional, la possibilitat d'explorar i experimentar en el medi i la necessitat de límits.

Educar en i per a la llibertat

**Pere Juan
Duque**

Coordinador del
projecte La Caseta

Introducció

Entenem que ser lliure és un estat interior. La llibertat no la garanteix una democràcia, ni la treu una dictadura. La llibertat és un estat de consciència en el qual no hi ha condicionaments interns. Podem tenir una gran llibertat exterior i ser totalment esclaus de les nostres idees i emocions. Podem construir-nos una representació de la realitat rígida i empobridora. Podem construir-nos una personalitat també rígida i limitadora per al nostre ésser.

Per això, la nostra pedagogia no es basa tant en la voluntat de canviar la societat, com en el fet d'acompanyar de manera respectuosa el creixement, perquè la llibertat esdevingui una condició natural de la persona.

Es tracta més de crear un context per afavorir aquesta llibertat interior, no d'afegir dificultats en el procés de cada persona.

A grans trets, jo diria que són tres les condicions que faciliten aquesta llibertat.

Acompanyament emocional. Si no hem estat estimats, acceptats



i atesos en les nostres necessitats al principi de la nostra vida, aquestes necessitats no satisfetes ens condicionen en les nostres relacions amb els altres i en la manera d'estar en la vida. La persona es crea mecanismes molt rígids per defensar-se d'una realitat inacceptable. Això la fa relacionar-se d'una manera pobre i distorsionada amb l'entorn. Per tant, la primera condició per afavorir la llibertat és l'amor incondicional que la persona ha de trobar en la seva mare, en primer lloc, en el seu pare, després, i en les persones adultes que l'envolten, posteriorment, sigui a l'escola o a qualsevol altre ambient.

La *possibilitat d'explorar i experimentar amb el medi*. Quan l'ésser humà comença a tenir una certa autonomia física, la qual cosa comença quan ja pot gatejar, neix l'impuls de conèixer el món, d'explorar i investigar. Si tallem aquest impuls, la persona esdevindrà incapaç de moure's amb autonomia. Aquesta exploració s'ha de donar dins d'un ambient de respecte, sense dirigir ni condicionar, permetent que cada infant pugui desenvolupar la seva manera particular de ser en el món.

38 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

Aquestes dues condicions es poden resumir en una profunda acceptació i respecte del que cada persona porta dins.

La tercera condició són els *límits*. La necessitat dels límits es va creant a mesura que l'infant necessita una diferenciació. I són determinats per una altra persona, en principi la mare, que mostra també els seus límits, les seves necessitats i les seves condicions. Sense límits, l'altre no existeix i no podem aprendre a relacionar-nos. Els límits, viscuts amb respecte i amor, són la condició perquè la persona aprengui a dialogar, a comunicar-se i a estimar els altres.

Com es materialitza això en un projecte?

Intencionalitat de l'adult, llibertat i límits

Els infants aprenen a caminar i a parlar perquè tenen aquesta potencialitat i viuen en un ambient on els altres caminen i parlen. No cal fer res especial perquè això succeeixi. Si ens relacionem amb ells d'una manera normal, aquests fets s'esdevindran per ells mateixos.

Això també passa amb qualsevol altre aspecte del desenvolupament humà. Tant si parlem de l'afectivitat, com de l'aprenentatge, no cal una intencionalitat concreta per part de l'adult. Al contrari, aquesta intencionalitat és una projecció de l'adult referida al que ha de fer l'infant i com ha de ser. Per tant, pot destorbar el seu procés: no el respecta.

Podríem dir que la idea fonamental és que no obliguem l'infant a fer res contra la seva voluntat. No hi ha propòsit que faci res en especial ni que aprengui res concret.

Òbviament que es troba amb molts límits. Límits relacionats amb els horaris: en el moment de recollir les coses no es pot jugar ni treure més joguines. Límits relacionats amb el respecte del material: el material no es pot fer malbé. Límits relacionats amb els altres: no es pot destruir el que els altres han fet. Però dins d'aquesta complexa xarxa de límits, l'infant es pot moure amb llibertat.



Algunes dades importants

Hi ha també certes condicions mínimes d'espai i ràtios per adult sense les quals no es podria desenvolupar un projecte d'aquestes característiques.

La Caseta acull nens i nenes entre els dos i els sis anys. El total d'infants és de 24 i són tres adults al dia. Quasi bé sempre hi ha algú de pràctiques, per la qual cosa acostumem a ser quatre adults.

Les sales amb què comptem estan entre els 30 i els 45 metres quadrats aproximadament. El pati gran té 70 metres quadrats. El projecte funciona des de l'any 2000.

Quina oferta es troba l'infant

El nostre projecte funciona per espais. Això vol dir que l'infant pot triar entre la diversitat de possibilitats que se li ofereixen.

Té la possibilitat d'explorar la seva sensoriomotricitat: córrer, saltar, gronxar-se, grimpar, lluitar, fer guerres de coixins, llençar objectes, etc.

També pot desenvolupar el seu joc simbòlic imaginari. El joc de papàs, mamàs i fills que juguen ells sols també s'hi dona, però ara em refereixo més aviat a la situació que serveix per expressar i elaborar el món emocional interior.

També pot desenvolupar la representació. Pot pintar, dibuixar, modelar, llegir contes, etc.

Tot i que els espais tenen molta plasticitat i poden acollir diverses activitats, la seva disposició afavoreix que s'hi doni més un tipus d'activitats que unes altres.

Disposem d'una sala amb el terra de fusta i molts coixins i dos o tres matalassos. Hi ha una escala de braquiació que puja cap al sostre i que es pot posar horitzontal; també hi ha dues cordes que pegen del sostre i de les quals es pot penjar un trapezi, roba, etc. Disposem de rampes i escales que es poden instal·lar en diferents llocs. En aquesta sala es on es desenvolupa especialment la sensoriomotricitat i el joc simbòlic.

Hi ha una altra sala on hi ha contes, puzles, jocs de construcció, cuineta, disfresses i molt material de plàstica. És una sala que facilita una activitat més representativa.

També disposem d'un pati amb sorral i espai de pedres. Hi ha tricicles, que són molt utilitzats, una caseta i molt material per jugar amb la sorra i les pedres. El menjador és una sala a part.

També disposem d'una sala gran amb el terra de fusta que és buida i utilitzem per proposar activitats més concretes amb els grans, per crear un espai més tranquil de massatge o qualsevol altra activitat que pugui sorgir.

La funció de l'adult

La funció de l'adult és acompanyar el joc. Crear les condicions perquè convisquin els diferents projectes. Dialogar amb l'infant, amb el grup i amb la situació que es genera en cada moment.

Aquesta noció de diàleg és, potser, la que defineix més bé la funció de l'adult, ja que no es tracta que sigui només l'infant qui determini les situacions, ni que l'adult dirigeixi.

En general, es parteix molt del desig de l'infant, i a partir d'aquí, la funció de l'adult és facilitar les condicions perquè aquest desig es realitzi, organitzar l'espai perquè tots puguin desenvolupar el seu joc, acompanyar els conflictes que s'esdevinguin, etc.

Però també pot estar molt implicat en un joc simbòlic, representar un personatge determinat i dinamitzar l'activitat. O bé pot dinamitzar activitats més concretes per als grans.

I, en moments donats, es poden fer propostes molt concretes, especialment en festes populars: fer panellets, preparar un pessebre, fer màscares, etc.

L'adult es pot situar de formes diverses, però sempre respecta la voluntat de l'infant.

Els conflictes

Els conflictes mereixen una consideració especial. En un espai on conviuen tants projectes alhora, hi sorgeixen molts conflictes i la manera com hi intervé l'adult és fonamental per afavorir determinades capacitats.

En els conflictes sempre ens movem entre la seguretat que ha de garantir qualsevol espai creat per adults i l'autonomia per resoldre'ls. Òbviament, l'agressió no és permesa, però quan veiem un conflicte ens hi acostem per evitar l'agressió, sense prendre cap decisió, sense jutjar, sense donar solucions. Simplement acompanyant.

No podem impartir justícia, perquè no sabem què és el que ha pas-

42 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

sat. I ni sabent-ho ens podem situar en la posició arrogant de jutjar i donar solucions.

Si s'ha produït l'agressió, acompanyem per igual l'agredit i l'agressor, que no se'n pot anar fins que l'altre estigui bé. En tot cas, dirigim la seva atenció a l'agredit perquè prengui consciència de les conseqüències dels seus actes, perquè es vagi responsabilitzant. També pensem que tan important és aprendre a no agredir com a cuidar-se un mateix.

Els es van acostumant a lluitar pels seus drets, a desenvolupar els seus recursos davant del conflicte.

Referents

Els nostres referents de formació són la pràctica psicomotora en la línia de Bernard Aucouturier, els llenguatges expressius, l'arteràpia i el massatge infantil.

Tot i que els nostres referents bàsics són aquests, cada component de l'equip fa aportacions d'acord amb la seva formació i experiència.

Conclusió

En una educació en i per a la llibertat, l'adult es troba davant del repte d'anar avançant cap a la pròpia llibertat. L'educació lliure és un gran qüestionament per a la nostra manera de pensar i de fer. És per això que l'educació lliure esdevé un camí de creixement personal. Creix l'infant i creix l'adult.

L'autor fa unes reflexions sobre el temps de lleure com a espai de llibertat que lliurement s'ha escollit, i ho fa a partir de la proposta educativa de l'escoltisme, el lleure que educa amb uns valors que marquen els límits de la llibertat, personal i de grup.

Escoltisme i guiatge, educació alliberadora

Un passat i un present

L'escoltisme i el guiatge continua sent una proposta educativa en el temps de lleure, absolutament consolidada en el territori i que és un absolut complement pedagògic per als nens, nenes i joves del nostre país. Més de quinze mil infants i joves, i quasi quatre mil caps i responsables, constitueixen cent noranta agrupaments arreu del país per mantenir viu un ideal pedagògic amb sentit. L'escoltisme a Catalunya és una opció per a les famílies i complementària de l'escola que aporta educació en el transcendent, en valors, en autonomia i en progrés personal. La llibertat és un pilar de la proposta educativa de l'escoltisme al nostre país. Educar en llibertat i per a la llibertat constitueix un puntal cabdal dels projectes educatius que s'estan desenvolupant als diferents agrupaments. En primer lloc, m'agradaria reflexionar sobre com els nois i les noies van de manera lliure cada dissabte al cau.

**Arnau Garcia
Conesa**

Educador social i responsable escolta a Minyons Escoltes i Guies de Catalunya

Un marc: un espai de llibertat

L'educació en el temps de lleure és una educació en el temps lliure, una educació de caràcter gratuït i voluntari, que permet a cada

44 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

participant gaudir d'aquest temps en un context de llibertat. Llibertat perquè cada nen i cada nena, cada noi i cada noia, escull què vol fer en aquest temps i quin sentit vol donar a aquest espai temporal –més endavant reflexionarem al voltant de com els nens i les nenes són els protagonistes d'aquesta elecció. Els nens i les nenes escullen amb l'acompanyament del pare i la mare a què volen dedicar el seu temps lliure, i es comprometen, amb el seguiment també del pare i la mare, amb el que suposa aquesta decisió. Els nois i noies, joves ja més grans que estan aprenent a decidir i a comprometre's, escullen què volen fer durant el seu temps lliure i es comprometen a estar i participar en el dia a dia de l'opció escollida. En aquest darrer cas, el pare i la mare no haurien de desaparèixer del mapa, com bé estem acostumats, sinó que també han d'estar presents i fer costat al noi i a la noia per donar suport i fer un seguiment del compromís del noi o noia amb l'opció escollida.

Ara no parlem d'escoltisme, sinó de temps de lleure com a espai de llibertat i de com els nens, nenes i joves, com també les respectives famílies, s'han de *comprometre* amb aquella opció de lleure que han escollit. ***No podem entendre la llibertat sense el compromís amb allò que lliurement hem decidit fer***, i això sense el suport de les famílies i les escoles és ben difícil d'aconseguir.

I les escoles per a què? Les escoles, lluny de no tenir cap responsabilitat pel que fa a aquest procés, tenen un paper tutorial important per acompanyar els nens, nenes i joves en el procés d'elecció i compromís amb allò que tenen ganes de fer en el seu temps lliure. No parlem de manllevar el paper del pare i la mare en aquest procés, sinó de complementar-se de manera coordinada i ajudar els pares i les mares a desenvolupar aquest lideratge.

Un mètode que busca la felicitat i l'autonomia personal

Centenars de caps es reuneixen cada setmana per preparar cau, per pensar com donar sentit a les propostes dels nens i nenes i per donar voltes a com dur a terme projectes a partir de les idees i el protagonisme dels nois i noies. El mètode escolta es resumeix en «la pedagogia del projecte»: descobrir, proposar, escollir, preparar, fer i

avaluar. Sis idees molt senzilles i clares que els nens i les nenes viuen des de petits i que utilitzaran durant tota la vida. Caminar cap a l'autonomia personal, la responsabilització, la capacitat d'organitzar-se i l'autogestió del grup són objectius essencials cap a on apunta la *pedagogia del projecte*.

El mètode escolta educa des de la llibertat –com comentàvem unes ratlles abans– i per a la llibertat. Una llibertat condicionada en tot moment. El grup, el compromís, el projecte, la reflexió, el diàleg o la tolerància són alguns dels condicionats explícits de la llibertat escolta.

Llibertat per escollir i decidir

Una llibertat condicionada a un grup. Prendre decisions individuals i col·lectives.

Els nens, nenes i joves han de poder escollir i decidir en tot moment, però sempre tenint en compte el grup. El grup és un condicionant bàsic per viure en llibertat el procés de decidir i escollir. Aquest procés genera un aprenentatge bàsic en el terreny social: decideixo JO, però *no* sense tenir en compte allò que m'envolta. Aquest és un procés llarg i sovint difícil, les decisions individuals suposen pensar en tercers i les decisions col·lectives requereixen acords, consens, i l'exercici de cedir i exigir.

El joc democràtic és un exercici habitual que proposa el mètode escolta. Juguem a fer democràcia? Juguem a decidir, a acordar, a prendre resolucions, a fer assemblees, a votar, a escollir representants...? La democràcia és un exercici de llibertat que es fa de manera constant. El petit grup s'organitza de manera democràtica i viu constantment el procés d'escollir i decidir en comunitat.

Llibertat de pensament

Tots som diferents i aprenem de la diversitat amb els altres.

En un moment com el que vivim, on les cultures estan en un procés de mescla contínua i on convivim amb relativa normalitat la divergèn-

46 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

cia de costums, rituals i pensaments, és important viure-ho des de l'enriquiment mutu, de l'acceptació del company i de la vivència compartida. L'espai de lleure pot ser un espai ideal per conèixer des de la llibertat, l'acceptació i l'enriquiment.

Ara bé, educar des del lleure vol dir generar dubte i contraposar idees, ja que aquesta serà la manera de generar un veritable pensament lliure. Pensa el que vulguis..., però pensa-hi. Dóna-li voltes, reflexiona, crea el teu propi discurs i els teus propis arguments, des de les coses més insignificants (quan els nens i les nenes són petits) fins a aspectes definitoris de la teva personalitat i el teu pensament (quan els nois i les noies són més grans). El lleure és un bon moment per dubtar i crear, tirar a terra i tornar a començar.

Pensament sí, però crític. L'escoltisme proposa ser crítics amb allò que ens envolta. Inconformisme és llibertat i *conformisme és posar límits al propi pensament*. El conformisme implica no anar més enllà, no pensar altres possibilitats, creure veritats absolutes i discursos segurs. Generar pensament crític és un dels objectius del mètode escolta; pensament crític de tot allò que ens envolta. Les revisions d'allò que fem, ens ensenya a ser constructivament crítics i les revisions personals o revisions de vida ens ensenyen a ser crítics amb nosaltres mateixos i les nostres accions.

Llibertat d'acció

Per aprendre dels èxits i dels fracassos.

Un cop hem escollit, tenim llibertat per fer allò que hem decidit fer. Cal veure clar en aquest moment que la llibertat del grup per fer el que ha decidit fer comença per tenir clares les llibertats dels altres. Aleshores serà quan començarem a desenvolupar el projecte escollit de manera autònoma i només amb un acompanyament dels caps educadors. Un acompanyament que ha d'ajudar el grup a la seva autorealització, però mai a la realització aliena. Un acompanyament per a la responsabilització, la capacitat d'organitzar-se i l'autogestió del grup. És el moment que el grup visqui de manera autònoma i lliure el seu propi procés.



Aquest és un espai ideal per aprendre dels èxits i dels fracassos, tant dels personals com dels de grup. Dels èxits, quan aconseguim dur a terme el projecte que ens hem proposat i aquest surt bé, ha tingut una repercussió social (per mínima que sigui) i hem assolit els objectius que ens havíem plantejat. Dels fracassos, quan no s'arriba a bon port; quan el grup no s'ha sabut organitzar, no hem tingut prou recursos, o no hem estat prou responsables per acabar amb èxit el projecte.

L'experiència vivencial de l'escoltisme, les excursions, les rutes o els campaments són moments excepcionals per viure l'acció. Equivocar-se; caure i tornar-se a aixecar; ajudar el del costat; decidir on i com anem on volem anar; menjar el que tenim entre tots, etc., ***és la millor manera de viure que la meua llibertat està condicionada a la dels altres***, però que la puc viure amb tota naturalitat sempre i quan respecti tot el que m'envolta. Sóc lliure de caminar amb tranquil·litat per un bosc sense ser atacat per animals sempre i quan respecti el seu entorn; la natura és la gran escola dels valors i «el cau» ens possibilita compartir-hi molts moments.

Llibertat espiritual

Possibilitat de viure amb llibertat les teves creences i trobar un espai per a l'autorealització i el creixement personal.

Qui sóc, on vaig, per què existeixo, o per què existeix l'ésser humà, són preguntes que sovint passen pel cap i que la incertesa de les respostes fa que es generin dubtes, pors, febleses o desencís. L'escoltisme es proposa, des del seu començament, com un espai de reflexió i d'educació per al transcendent. El lleure ha de ser un espai d'enriquiment espiritual dels nois i de les noies, un espai on laics, cristians, musulmans o jueus, entre d'altres, poden viure amb llibertat les seves creences i conuiu.

El creixement personal és un dels eixos del mètode escolta, creixement que es genera amb tot l'aprenentatge vivencial del qual ja hem anat comentant les principals característiques. La religió és una via per cercar l'espiritualitat i generar creixement personal, però no l'única. La reflexió, el qüestionament, el pensament i els espais agradables de tranquil·litat, són elements comuns que ens apropen al treball espiritual i de creixement personal que proposa l'escoltisme.

Sóc lliure amb les meves creences i les expresso amb naturalitat. El lleure és un espai espiritual i d'autorealització que permet un creixement personal exponencial. La natura és un espai idoni per gaudir de moments amb tu mateix i amb el grup, un espai tranquil i agradable on pensar és fàcil i on, en conuiu i compartir, experimento processos generadors de respostes abstractes d'allò que experimentem.

Llibertat per a ser TU mateix

No ser jutjat, ni etiquetat, ser respectat i escoltat.

El lleure és llibertat?

La persona s'autoeduca fent un camí amb els companys i companyes i els caps monitors i monitores del lleure. S'autoeduca perquè és aquesta persona la que traça el seu camí i la que decideix en tot

moment què vol fer en el marc d'ella mateixa i del seu grup. Aquesta persona viu un progrés personal continu i es nodreix d'una experiència personal notablement interessant, viu una experiència democràtica molt intensa i es responsabilitza personalment del petit grup i del grup o unitat.

Podem afirmar clarament que estem parlant del lleure com una educació no autoritària i emmarcada en un espai de llibertat. Però també estem parlant d'*un lleure que educa amb límits* i amb unes condicions bàsiques que queden delimitades, en el cas de l'escoltisme, amb l'anomenada llei escolta, una proposta educativa de valors que marca els límits de la llibertat personal i de grup. Aquests valors són la confiança, el respecte, el servei als altres i la pau; la fraternitat, la vida, la natura, el país i el món; i el treball, l'amor i les coses ben fetes.

L'escoltisme se centra també en la llibertat dels altres, a fer projectes, accions i serveis encarats a garantir la llibertat de tercers. Conèixer l'estat de llibertat d'altres infants del món, i crear projectes per conèixer i viure altres cultures, maneres de fer i estils de vida, com també crear eixos d'animació encarats a la descoberta de països, moments històrics, o fets d'actualitat són algunes de les línies de treball.

La llibertat també es crea amb el coneixement. Quan ampliem el ventall de coneixement dels nois i noies possibilitem un pensament més obert i, per tant, més lliure i menys limitat. Les descobertes constants de l'entorn, del país, de la història o de les cultures des de petits són una font de coneixement i obren la possibilitat de contrastar allò meu amb allò aliè.

Llibertats polítiques, dret a vot, igualtat home-dona, convivència cultural... són alguns dels aspectes socials que encara no estan resolts a molts llocs del món, però que l'escoltisme ja fa anys que treballa i desenvolupa. El nois, noies i joves escoltes tenen integrats aquests conceptes i d'altres per la mateixa rutina del dia a dia del cau; per les excursions, els campaments, les assemblees i totes les experiències que viuen a l'agrupament.

La coordinació i la bona entesa amb les escoles, administracions i famílies són i seran imprescindibles per continuar desenvolupant la tasca del lleure associatiu. Els PEE (Plans Educatius d'Entorn) poden

50 Educar ciutadanes i ciutadans lliures

ajudar a acostar el lleure i l'escola, una necessitat urgent de coordinació. Per fer un treball engrescador comú, per compartir espais, per fer un seguiment comú dels casos que ho requereixen, per fer un treball amb famílies conjunt i per poder fer de l'educació un projecte comú.

Si la llibertat és una de les claus de les societats democràtiques, podríem arribar a afirmar que des del lleure s'està fent un exercici constant de ciutadania; que l'escoltisme i el guiatge tenen algunes coses ja apreses que transmeten en el seu dia a dia des de cada agrupament i cada cap de setmana, i així esdevenen un motor d'educació democràtica i alliberadora.

L'escoltisme enguany fa cent anys. D'acord amb el que copsem diàriament de la nostra societat, confio que sigui una esperança compartida el desig que en faci cent més.



Bibliografia complementària*

Educació de la llibertat

- BOBBIO, Norberto. *Igualdad y libertad*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1993 (Paidós contemporáneo; 24)
- CHOMSKY, Noam. *L'educació: la millor eina per formar persones lliures i amb criteri*. Barcelona: Columna, 2005 (Columna idees; 260)
- FREIRE, Paulo. *L'educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*. Pròleg de Jaume Botey. Vic: Eumo, 1987 (Textos pedagògics; 13)
- FROMM, Erich. *La por a la llibertat*. Barcelona: Edicions 62, 1965 (Llibres a l'abast; 29)
- MACEDA, Pío. *Educación y libertad en la sociedad de la información*. Barcelona: Laertes, 2007 (Laertes; 94)
- MATA, Marta; FULLAT, Octavi; CASASSES, Oriol. *La llibertat en l'educació*. Barcelona: Editorial Franciscana, 1966 (Criterión; 32)
- MILL, John Stuart. *Sobre la libertad*. Edición Dalmacio Negro Pavón. 2ª ed. Madrid: Espasa Calpe, 1997 (Austral. Ciencias/Humanidades; 183)
- NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill*. Traducció de Jordi Monés i Pujol-Busquets; pròlegs de Miquel Tresserras i Erich Fromm. Vic: Eumo, 1986 (Textos pedagògics; 6)
Edició també en castellà a l'editorial Fondo de Cultura Económica
- RAWLS, John. *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1996 (Pensamiento contemporáneo; 9)

*Biblioteca
Rosa Sensat*

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

ROGERS, Carl; FREIBERG, H. Jerome. *Libertad y creatividad en la educación*. 3ª ed. revisada y ampliada. Barcelona: Paidós, 1996 (Paidós educador; 36)

Llibertat i equitat

APPLE, Michael W. *Educar 'como Dios manda': mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós, 2002 (Temas de educación; 58)

BONAL, Xavier; RAMBLA, Xavier; AJENJO, Marc. *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, 2004 (Polítiques; 43)

CALERO, Jorge; BONAL, Xavier. *Política educativa y gasto público en educación: Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1999 (Educación y conocimiento)

CARBONELL I PARIS, Francesc. *Educar en temps d'incertesa: equitat i interculturalitat a l'escola*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner, 2004 (Andreu Ferret; 1)

FERNÁNDEZ, Alfred; NORDMANN, Jean-Daniel. *El estado de las libertades educativas en el mundo*. Madrid: Santillana Educación, 2002 (Santillana documentos)

Política educativa i igualtat d'oportunitats: prioritats i propostes. Coordinadors Xavier Bonal, Miquel Àngel Essomba, Ferran Ferrer. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Mediterrània, 2004 (Polítiques; 42)

SEN, Amartya Kumar. *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta, 2000 (Documento)

SEN, Amartya Kumar. *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza, 1999 (El libro universitario. Ensayo; 104)

Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona: Paidós, 2002

Llibertat i mercat

COSCUBIELA, Joan. *Educació: dret o mercat?*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005 (Debats d'educació; 4) [Consulta: 14 de juny 2007].

Disponible a: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/404.pdf>

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998 (Pedagogía)

GÓMEZ LLORENTE, Luis. *Educación pública*. Madrid: Morata, 2000 (Razones y propuestas educativas; 5)

HALLIDAY, John. *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid: Morata, 1995 (Pedagogía manuales)

- LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004 (Paidós controversias; 1)
- MONTES, Pedro. *El desorden neoliberal*. 2^a ed. Madrid: Trotta, 1996 (Estructuras y procesos)
- NAVARRO, Vicenç. *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. 4^a ed. Barcelona: Anagrama, 2004 (Argumentos; 283)
- NAVARRO, Vicenç. *El subdesarrollo social de España: causas y consecuencias*. Madrid: Anagrama, 2006 (Argumentos)
- Reinventando la educación: nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Barcelona: Paidós, 1996 (Paidós estado y sociedad; 38)

Nota a la bibliografia

Amb motiu de la 42a Escola d'Estiu de Rosa Sensat el Tema General de la qual és *L'educació de la llibertat*, la biblioteca ha preparat un recull bibliogràfic que amplia la selecció que us presentem en aquest monogràfic. A la nostra pàgina web podeu consultar la bibliografia completa a la següent adreça: <http://www.rosasensat.org/biblioteca/6bibliobib.html>. També podeu demanar l'edició en paper que publica l'Associació dins la col·lecció «Informació bibliogràfica» amb el número 40.

* XXIX Premis Baldiri Reixac 2006-2007

VEREDICTE

Premis a les Escoles

14 premis de 3.300 euros cadascun

CEIP Setelsis de Solsona

CEIP Circell de Moja (Olèrdola)

IES Priorat de Falset

IES Sant Pere i Sant Pau de Tarragona

CAEP Dr. Alberich i Casas de Reus

IES Montgrí de Torroella de Montgrí

ZER Vent Serè de Vilanova de Bellpuig

CEIP Santa Perpètua de Santa Perpètua de Mogoda

CEIP Perú de Barcelona

CEIP Montseny de Vic

Escola Les Carolines de Picassent

CP Portal Nou d'Eivissa

Escola Arrels de Perpinyà

Col·legi Sagrada Família de les Escaldes-Engordany

Premis a Mestres i Professors

Dotats amb 12.000 euros en conjunt

Premi a un estudi, assaig o recerca pedagògics, dotat amb 6.000 euros per a l'autor del treball guardonat i 3.000 euros de subvenció per contribuir a la seva edició:

Narcís Oller: una ruta literària per Valls Empar Bofarull, Montse Bové, Esther Comas, Marta Ferré, Montse Gassió, Teresa Jové, Roser Mas i Neus Porres

Premi a una experiència didàctica, dotat amb 3.000 euros:

Tastet de lletres Montserrat Lladó Vich

Premis als Alumnes

70 premis de 700 euros cadascun a treballs escolars

EDUCACIÓ INFANTIL I CICLE INICIAL

De setembre a juny amb els ocells

Alumnes de P5 d'educació infantil. Escola Brianxa, de Tordera

ABECEDARI de la Selva del Camp

Alumnes de 2n de primària. CEIP Gil Cristià, de la Selva del Camp

La vida secreta de les paraules

Alumnes de 1r de primària. Escola Vedruna Artés, d'Artés

L'aigua Alumnes d'educació infantil.

CEIP Escola Enxaneta, de Valls

Gossos pixoners (conte situat al Parc Güell)

Alumnes de P5 d'educació infantil. Escola Ateneu Igualadí, d'Igualada

Fem de reporters Alumnes de 1r i 2n de primària.

CEIP Lloriana, de Sant Vicenç de Torelló

Fem conèixer la nostra llengua, el català, a Tansega Alumnes de 1r i 2n de primària.

CEIP Alfred Mata, de Puig-reig

On vivim Alumnes del 1r i 2n de primària.

CEIP El Sitjar, de Linyola

Inventar, escriure i il·lustrar. El conte d'en Drauvil i els dinosaures Alumnes de 1r de primària.

CEIP Pau Vila, d'Esparreguera

Els follets fem un conte de follets

Alumnes de P5 d'educació infantil.

CEIP El Cabrerès, de l'Esquirol

Projecte Labandària Alumnes de P3 i P4

d'educació infantil. CEIP Labandària, de Sant Andreu de Llavaneres

Retrat en negre d'un company o companya a partir de Pablo Picasso Alumnes de 1r de primària.

CEIP Joan Maragall, d'Arenys de Mar

La Tele: projecte de treball Alumnes de P5 d'educació infantil.

CEIP Eugeni d'Ors, de Valls

CICLE MITJÀ I CICLE SUPERIOR

Caminant per la història de Catalunya:

Castell d'Oló, Santa Maria d'Oló, Serrat de les Forques, Sant Feliu Sasserra, Mas Rocaguinarda i Cingle dels Tres Còdols, Oristà Alumnes de cicle mitjà i cicle superior de primària. ZER Gavarresa, de Sant Feliu Sasserra

Els tresors de la platja. Col·lecció de petxines trobades a les platges de Catalunya Arnau Ribera Tort, alumne de 6è de primària. CEIP Antoni Roig, de Torredembarra

Els tresors de la platja. Col·lecció de petxines trobades a les platges de Catalunya Arnau Ribera Tort, alumne de 6è de primària. CEIP Antoni Roig, de Torredembarra

L'escola a la ràdio Alumnes de 6è de primària. CEIP Madrenc, de Vilablareix

Folgueroles, casa x casa, treball de recerca

històrica Alumnes de 5è i 6è de primària. CEIP Mossèn Cinto, de Folgueroles

La vida al castell de Súrria Alumnes de 6è de primària.

CEIP Francesc Macià, de Súrria

Àfrica a l'aula Alumnes de 6è de primària.

CEIP Lope de Vega, de Barcelona

Les estacions Alumnes de 3r i 4t de primària.

CEIP Jacint Verdaguer, de Santa Eugènia de Berga

La petjada... de les paraules. L'avui és...

el record del demà (Diari de classe i entrevistes) Alumnes de 6è de primària.

CEIP Teresa Salvat, de l'Aleixar

L'alumnat de Portal Nou i la setmana del mar Alumnes de 5è i 6è de primària.

CP Portal Nou, d'Eivissa

El Brugent, un riu molt nostre

Alumnes de 3r i 4t de primària. CEIP La Riba, de la Riba

...a l'escola fem un "mini" programa de televisió Alumnes de 5è i 6è de primària.

CEIP El Cabrerès, de l'Esquirol

Els pastorets de Rocafonda. 25è aniversari Alumnes de 6è de primària.

CEIP Rocafonda, de Mataró

El zoo d'en Pitus Alumnes de 5è i 6è de primària.

CEIP Pau Claris, de la Seu d'Urgell

El blat i derivats Alumnes de 6è de primària.

CEIP Sant Gil, de Torà

Les nostres petites conferències

Alumnes de 3r de primària. Escola Sagrat Cor, de Súrria

ENSENYAMENT SECUNDARI OBLIGATORI (ESO)

Tan lluny però tan a prop Marc Viader,

Marta Prat i Sara Babic, alumnes de 4t d'ESO. Escola Tabor, de Santa Perpètua de Mogoda

Memòries silenciades Maria Caparrós i

Marta Pagès, alumnes de 4t d'ESO. Escola Tabor, de Santa Perpètua de Mogoda

Immigració Adrià Garcia Moreno i David

Garcia Borràs, alumnes de 4t d'ESO. Escola Tabor, de Santa Perpètua de Mogoda

Els jocs de Mozart Alumnes de 3r d'ESO.

IES Fonts del Glorieta, d'Alcover

Catalunya: punt de trobada Alumnes de 4t d'ESO.

IES Ramon de la Torre, de Torredembarra

Secrets i tradicions de la cuina

montblanquina: reportatge fotogràfic i treball de recerca Laura Caamaño Palau,

alumna de 4t d'ESO. Col·legi Mare de Déu de la Serra, de Montblanc

Projecte "Camino de Santiago" Alumnes de 3r d'ESO. IES Fonts del Glorieta, d'Alcover

Tirant i l'ermità Alumnes de 4t d'ESO. IES Pare Arquéus, de Cocentaina

Ràdio Vedruna-Tona: l'emissora de la nostra escola Alumnes de 2n i 3r d'ESO. Escola Vedruna-Tona, de Tona

Creixement del blat en diferents substrats Karen Hidalgo Cruz, alumna de 3r d'ESO. Escola L'Horitzó, de Barcelona

Creixement de les plantes en un medi àcid i bàsic Magda Dueso Vilaltella i Elisabet Valencia Moreno, alumnes de 3r d'ESO. Escola L'Horitzó, de Barcelona

La cria artificial d'un *psittacus erithacus erithacus* Kike Fernández i Valero, alumne de 3r d'ESO. Escola L'Horitzó, de Barcelona

Treball interdisciplinari La ruta del silenci Alumnes de 4t d'ESO. IES Joan Amigó, de l'Espluga de Francolí

Vocabulari de l'horror, VISUAL I POÈTIC Alumnes de 4t d'ESO. SES Sant Salvador, de Tarragona

BATXILLERAT

El Montserrat. Cau de llegendes Jaime Bonillo García i Mireia Ribó Amezcua, alumnes de 2n de batxillerat. IES El Cairat, d'Esparreguera

Tot buscant la forma Marta Nolla Masdeu, alumna de 2n de batxillerat. IES Gabriel Ferrater, de Reus

Què cultivaven els nostres avis? Els cultius tradicionals de Molló Laura Pastoret i Pagés, alumna de 2n de batxillerat. IES-SEP La Garrotxa, d'Olot

La revista de l'IES Gabriel Ferrater fa vint anys Alumnes de 1r de batxillerat. IES Gabriel Ferrater, de Reus

Els gegants del Ripollès. Una mirada al futur Joan Manso Bosoms, alumne de 2n de batxillerat. Escola Vedruna, de Ripoll

La Setmana Santa de Girona: orígens de les confraries, evolució històrica, estat actual i paper a la societat Clara Herranz Pradas, alumna de 2n de batxillerat. Escola Les Alzines, de Girona

La llengua catalana als mitjans de comunicació Roger Melcior i de Argila, alumne de 2n de batxillerat. IES Albéniz, de Badalona

El sistema educatiu finlandès Maria Galí Cabana, alumna de 2n de batxillerat. Escola Sant Gregori, de Barcelona

De la *Castrum Terracia* a la *Castro et Villa Terratia* Xavi Molina Ávalos i Joan Linares Martínez alumnes de 2n de batxillerat. Escola Tecnos, de Terrassa

Cancarbasseres.doc Jaume Busquet Vilanova, alumne de 2n de batxillerat. IES Bosc de la Coma, d'Olot

Les fonts a fons. L'aigua i les fonts de l'Espluga de Francolí Victòria Viñals Bosch, alumna de 2n de batxillerat. IES Martí l'Humà, de Montblanc

26 anys de foc forestal. Estudi de la biomassa combustible en àrees d'incendi a Esparreguera Arnau Amorós Guallarté i David Cobertera Vázquez, alumnes de 2n de batxillerat. IES El Castell, d'Esparreguera

Combustibles alternatius a la benzina Eduard Minobes Molina, alumne de 2n de batxillerat. IES Guindàvols, de Lleida

Cèl·lules mare: la nova medicina regenerativa i el seu debat ètic Elena Vila Navarro, alumna de 2n de batxillerat. IES Miquel Bosch i Jover, d'Artés

Telefonia mòbil. Raons de pes. Efecte de les ones de telefonia mòbil en el creixement dels ratolins Lara Urraca i Camps, alumna de 2n de batxillerat. Escola L'Horitzó, de Barcelona

Criptografia Jordi Janot Felíu i Pau Vilimelis Aceituno, alumnes de 2n de batxillerat. IES Samuel Gili i Gaya, de Lleida

Mines al Maresme: un exemple d'aprofitament dels recursos hídrics en un batòlit granític Bernat Salbanyà Rovira, alumne de 2n de batxillerat. IES Els Tres Turons, d'Arenys de Mar

Crídes: reflex de la societat? Vic, 1883-2006 Marçal Ricart Viladomat, alumne de 2n de batxillerat. Col·legi Escorial, de Vic

Els arbres de Manresa Natàlia Sández Fernández, alumna de 2n de batxillerat. Col·legi La Salle, de Manresa

DIVERSOS NIVELLS

Un poema setze llengües Tots els alumnes. IES Castellet, de Sant Vicenç de Castellet

Els valors, és feina de tots Tots els alumnes d'educació infantil i primària. CEIP Montserrat, d'Esparreguera

Que bonics són els anuncis Tots els alumnes d'educació infantil i primària. CEIP Alfés, d'Alfés

2006 Any Mozart Tots els alumnes. Escola Vedruna Nostra Senyora del Carme, de Balaguer

El riu Magre està en perill, ajudem-lo! Tots els alumnes de 2n i 3r cicle de primària. CEIP Sant Jaume Apòstol, d'Alfàr

El caixó d'en Pep Alumnes d'educació infantil i primària. CEIP La Montjoia, de Sant Bartomeu del Grau

Els insectes de l'Alt Camp Alumnes d'educació infantil i primària. CEIP Les Moreres, de Les Pobles-Aiguamúrcia

Coneguem el nostre patrimoni: el monestir de Sant Miquel de Fluvià Alumnes d'educació infantil i primària. CEIP Vallgarriga, de Sant Miquel de Fluvià

EDUCACIÓ ESPECIAL

Teatre sopa de lletres Alumnes de primària i secundària. CEE Tècniques Educatives Especials, de Sueca

2 premis de 2.000 euros cadascun a experiències per fomentar l'ús de la llengua

Voluntariat lingüístic i cultural Alumnes de 3r d'ESO i alumnes de 1r i 2n de batxillerat. IES Berenguer d'Anoia, d'Inca. Mestre: Pere Rayó

Fem amics. Projecte de cooperació Alumnes de l'Escola Bressola de Prada de Conflent, alumnes de l'Escola Pública Ausiàs March de Llutxent, alumnes del CEIP Riu d'Or de Santpedor. Mestres: Martina Sansa, Cesc Franquesa, Josep Antoni Canet i Carme Garrido

COMITÈ ORGANITZADOR

Joaquim Arenas i Sampere
Montserrat Carulla i Font
Carme Alcoverro i Pedrola
Rosa Boixaderas i Sàez
Josep González-Agàpito i Granell

JURAT

Carme Alcoverro i Pedrola
Maria Arumí i Blancafort
Rosa Boixaderas i Sàez
Teresa Feu i Vidal
Josep González-Agàpito i Granell
Miquel Millà i Novell
Rosa M. Pujadó i Polo
Enric Queralt i Catà
Teresa Tort i de Val

Assessorats tècnicament per l'Àrea de Formació i Educació d'Òmnium Cultural

Amb el patrocini honorífic de la:


**Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació**


Cada setmana, a l'escola Camí del Mig fan un cafè amb les famílies autòctones i les nouvingudes. L'experiència de participació que duen a terme s'inscriu en un projecte lligat a la cohesió social i a l'acollida de famílies nouvingudes a l'escola.

«Fem un cafè plegats»

Un espai de relació, participació i reflexió amb pares i mares

Mercè Juan

Anna Oliveras

Mestres del CEIP Camí del Mig (Mataró)

Cada dimecres de 3 a 5 la biblioteca de l'escola Camí del Mig s'omple de mares i algun pare que vénen a prendre el cafè i a participar a les activitats de l'espai «Fem un cafè... plegats». Aquesta experiència s'inscriu en un projecte lligat a la cohesió social i a l'acollida de les famílies nouvingudes a l'escola.

Context del projecte

Tot va començar arran d'una anàlisi que es va fer al curs 2004-05 sobre la participació de les famílies nouvingudes al centre. En aquest estudi es va constatar que aquestes famílies estaven interessades en el procés educatiu dels seus fills i filles, però participaven poc a l'escola a causa de diversos factors, com són el desco-

neixement de la llengua i del model educatiu, poca tradició de participació en els seus països, desarrelament en la nova societat d'acollida, situacions laborals i poca vinculació amb la comunitat educativa.

A partir d'aquí es va crear una comissió de pares, mares i mestres que va elaborar un projecte anomenat «**CAMÍnem plegats**», el qual té per objectiu augmentar la participació de totes les famílies i estimular les relacions entre famílies autòctones i nouvingudes.

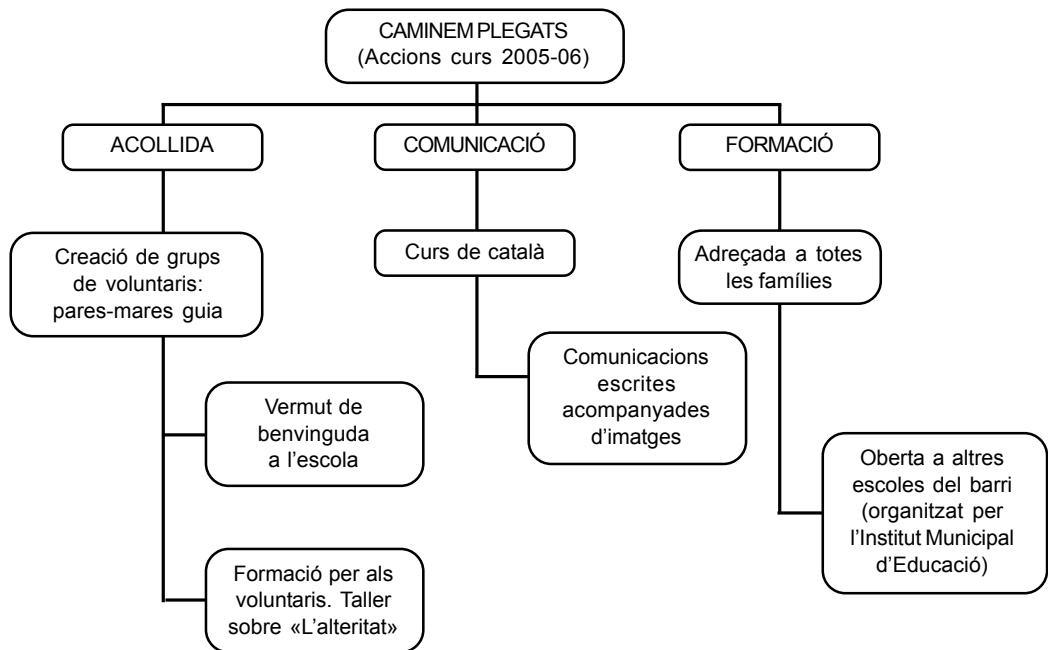
El nom, el vàrem triar lligant-lo amb el de l'escola Camí del Mig i amb la idea de fer camí junts, tots plegats: pares i mares autòctons i nouvinguts juntament amb els

mestres, fet que és la base que dona sentit i coherència a les accions que es planifiquen.

El projecte se centra en tres grans eixos que defineixen els objectius de millora de l'acollida, la comunicació i la formació (vegeu el quadre 1).

En acabar el curs, aquestes activitats van ser valorades molt positivament per la comissió, pel claustre i pel consell escolar i ens vàrem adonar que havíem iniciat un bon camí per millorar el coneixement entre les famílies i per a la cohesió al centre.

Tot i així érem conscients que aquestes iniciatives es limitaven encara a unes rela-



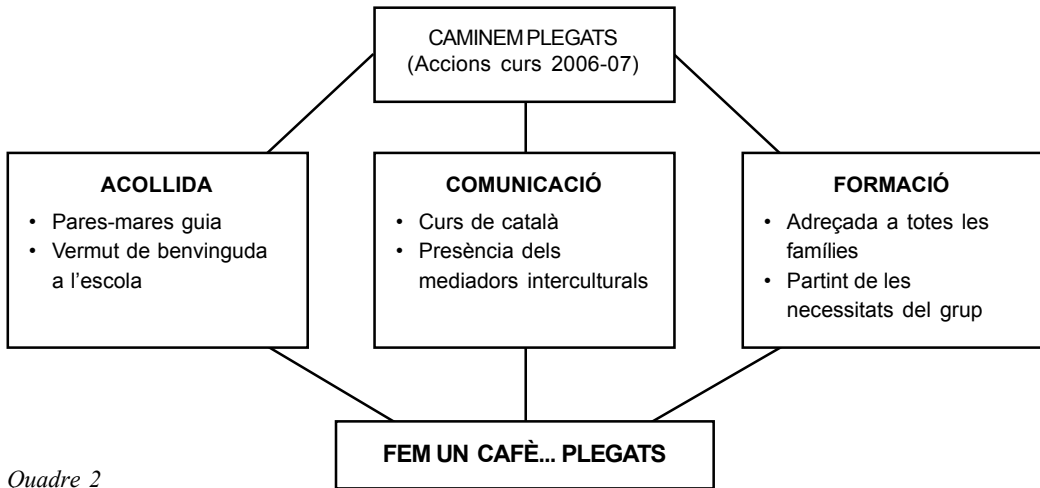
Quadre 1

58 Participació

cions en l'àmbit individual que afavorien poc l'intercanvi d'opinions i les relacions mútues en el marc de la comunitat educativa. En aquesta línia de millora s'ha ampliat per al curs 2006/07 amb l'espai de trobada i formació «Fem un cafè» (vegeu el quadre 2).

nicació i s'han de millorar les relacions família-escola.

D'altra banda, les famílies, cada vegada més, han de tenir espais comuns per trobar-se i compartir els dubtes que planteja



Quadre 2

L'escola només és un lloc d'aprenentatge per als nens i nenes?

Els mestres pensem que l'escola ha de ser alguna cosa més que un lloc on els infants fan aprenentatges i prou. Els alumnes passen a l'escola una gran part de la seva vida i veiem que la resposta educativa que donem els mestres ha d'anar de la mà de la que rebran a casa per part dels seus pares.

Creiem que ha d'existir una línia de confiança sòlida entre pares, mares i mestres, s'han d'establir ponts de diàleg i comu-

nicació, la relació i la comunicació amb els fills.

Per materialitzar-se, aquest desig necessita alguna cosa més que bones intencions. Cal crear situacions de reflexió en profunditat i un assessorament adequat que faciliti el debat profitós.

L'escola, un lloc d'aprenentatge per a pares i mares?

L'escola ofereix un lloc idoni per a la creació i consolidació de relacions entre mestres, alumnes i famílies, aspecte que

s'ha de potenciar. Per tal que aquestes relacions siguin positives i cohesionadores han de donar-se unes condicions específiques d'ambient, temps i espai.

Per aquest motiu hem iniciat un espai «temporal» de trobada que doni informació del funcionament de l'escola i dels criteris que la sustenten, que pugui ajudar a les famílies novingudes a participar i a sentir-se part de la comunitat educativa, que generi noves relacions i on tots plegats puguem reflexionar i aprendre els uns dels altres.

Què volem aconseguir «fent un cafè»?

- Crear un espai de relació dins del marc i l'horari escolar, *compartir inquietuds i posar en comú temes d'interès per als participants*.
- Establir vincles i canals que facilitin la comunicació de la família amb l'escola.
- Enfortir les relacions entre els/les participants, vetllant perquè, a les trobades, hi assisteixin pares i mares de diverses procedències. *Crear un ambient de confiança entre les mares* (ja que l'assistència dels pares és encara poc rellevant) *és un dels propòsits bàsics i fonamentals d'aquestes trobades*.
- *Millorar la informació sobre l'escola* donant a conèixer els objectius, els trets característics i les opcions metodològiques, sempre des d'un punt de vista pràctic, planer i proper a elles.
- *Reflexionar sobre temes educatius* que són d'interès per als assistents.

- *Conèixer les entitats properes a l'entorn escolar* que donen serveis útils per als infants i les seves famílies.

Què fem a més de prendre el cafè?

Les sessions tenen un ritme consolidat que es va repetint amb petites variacions. Sempre comencem amb una *activitat de distensió*, joc, respiracions, amb una música tranquil·la de fons que ens porta a la creació d'un clima relaxat i de confiança entre les participants.

Després prenem el cafè en un moment de *trobada més informal* i a continuació ja comencem l'activitat del dia, prèviament anunciada en un calendari que s'ha exposat a les cartelleres de l'escola.

Les dues primeres sessions del curs es van dedicar a la *creació de grup*, fent jocs de cooperació i de relació amb l'objectiu d'anar creant confiança mútua per poder definir els temes que es volen tractar al llarg del curs.

Estem convençudes que els ritmes són importants per pautar dinàmiques grupals i, tractant-se d'un període de temps tan llarg com és un curs escolar i amb periodicitat setmanal, hem establert un calendari que recull els interessos manifestats per les assistents, però alternant la tipologia d'activitats i el seu contingut.

Els tallers

Dediquem algunes sessions a fer *taller de cuina*. Se n'encarrega un grup de mares que ens prepara plats propis del seu país. Elles pensen el menú, porten els ingredients i l'elaboren davant de la resta explicant curiositats i parlant de les seves tradicions o costums.

Fem altres tallers com el de *decoració nadalenca*, el de *maquillatge*, el de *ioga* o el de *jocs tradicionals*.

Els tallers ens permeten «fer coses juntes», explicar-nos experiències o parlar de temes que sorgeixen de manera natural i que ens fan adonar que tenim més aspectes en comú dels que pensàvem.

Les sortides

Un cop al mes fem una *visita guiada a institucions o entitats del barri*. Visitar la biblioteca de la ciutat, el centre cívic o l'associació de veïns ens dóna informació dels serveis que s'hi ofereixen i alhora ens permet conèixer les entitats que formen part del teixit associatiu de la ciutat. És una manera d'obrir l'escola a l'entorn iniciant vincles que potser esdevindran col·laboracions mútues.

Xerrades-debat

La presència d'experts amplia els horitzons i ens ajuda a aprofundir els temes que són del nostre interès. Parlar de la televisió, la lectura, la sexualitat, l'alimenta-



Taller de Nadal

ció, els hàbits i normes, entre d'altres, crea un *espai formatiu* que ens enriqueix a tots plegats i fa que compartim reflexions educatives que van creant àmbits educatius comuns.

Juguem

Algunes sessions serveixen per passar-s'ho bé tot aprenent i recuperar així els infants que totes les persones portem a dins. Fem dinàmiques de confiança, de coneixença, d'expressió d'emocions i sentiments. Amb els jocs ens divertim, ens coneixem millor i reflexionem sobre la interculturalitat, els estereotips, les diferències i les similituds. Serveixen per riure i gaudir de moments de complicitat que ens

fan sentir bé. *Després de cadascuna d'aquestes sessions la mirada envers l'altre ha canviat: és més profunda, més rica, més completa i en definitiva molt més humana.*

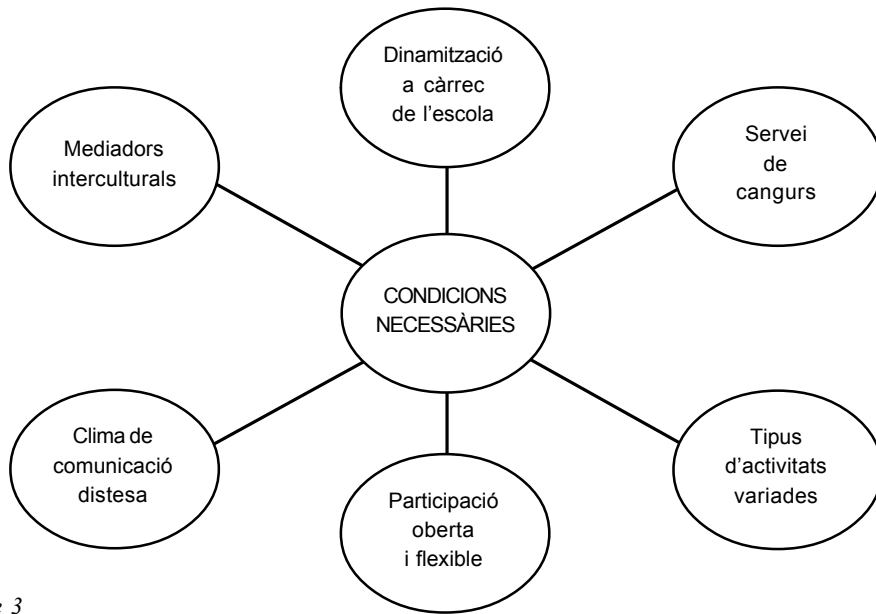
Quines condicions ens semblen necessàries per fer possible el projecte?

Des del primer moment, el consell escolar, l'AMPA, l'equip de mestres i l'Ajuntament de la ciutat han donat suport al projecte i han posat al seu abast els recursos que s'explicitaven com a imprescindibles per portar-lo a terme (vegeu el quadre 3 de la pàgina següent).



Taller de jocs

62 Participació



Quadre 3

La **dinamització** ha d'estar a càrrec de mestres del centre per donar coherència a la tasca educativa compartida entre família i escola.

Les mares o els pares que en formen part poden gaudir d'un **servei de cangur** per als fills petits que no estan escolaritzats i facilitar així la seva assistència.

A les sessions es fa un **petit berenar** que consta d'un cafè, infusions o suc de fruita amb galetes per crear un clima de tertúlia i comunicació distesa.

La presència de les **mediadores interculturals** és fonamental per consolidar l'assistència de les mares nouvingudes, perquè vagin agafant confiança, facilitar la comprensió i assegurar la seva participa-

ció en el grup en el cas de les que tenen poc coneixement de la llengua catalana.

Les sessions es planifiquen seguint un **calendari mensual** que parteix dels interessos que es van definir a les primeres sessions, s'ajusten a les característiques del grup i ajuden a sentir l'espai com a propi. Aquest calendari es penja a les cartelleres de l'escola per estimular a la participació esporàdica segons l'interès per l'activitat.

Tot i que s'ha fet una fitxa de preinscripció per tenir les dades de les participants i per poder preveure la infraestructura necessària d'espai, de materials, etc., les activitats són obertes a tothom que hi vulgui assistir.

El nombre de participants fixos és de quinze persones, però en algunes sessions hem arribat a ser de vint-i-cinc a trenta.

L'Ajuntament de la ciutat, des del Departament de Nova Ciutadania, i de la regidoria d'Educació, han donat suport al projecte i ens fan el suport logístic en les activitats en què és necessari.

Com valorem l'experiència?

Hi ha uns indicadors que ens vàrem marcar en fer el projecte: assistència, relació entre les participants, participació a l'escola, indicadors que ens diuen que els objectius s'estan aconseguint amb escreix; però el que ens fa més contentes no són aquests indicadors numèrics, sinó l'ambient de confiança, de relació, de coneixement que percebem entre totes les participants habituals. Totes hem guanyat el nostre espai, ens coneixem pel nom i hem passat de ser la mare de l'Oriol o de la Nazhia a ser la Mercè o la Ikram.

A mesura que avança el curs notem que va creixent el nombre de participants; veiem que el «boca a boca» funciona i a cada sessió ens vénen mares «noves» que intentem acollir perquè tinguin ganes de tornar.

També ha millorat la participació a les altres activitats de l'escola: en les festes, organitzant activitats per als nens, oferint-se de voluntàries quan es fan demandes concretes; però sobretot notem que cada vegada senten més l'escola com a pròpia,

que s'hi senten com a casa i que les relacions entre totes nosaltres (mares, mestres i mediadores) són cada vegada més intenses i familiars.

Les mestres responsables de l'espai al principi estàvem preocupades pel desenvolupament de cada sessió, però ara notem que hi ha un ambient de complicitat i que deixem de ser les dinamitzadores per passar a formar part de les integrants del grup, i aquest era un objectiu que encara no ens havíem marcat.

De fet, creiem que l'experiència està superant les expectatives inicials i n'estem molt satisfetes, tot i sabent que estem en un procés que demana una anàlisi contínua per anar fent reajustaments.

Farem el possible per donar continuïtat a aquest «Camí» que hem començat cap al coneixement i la tolerància i us animem a iniciar el vostre pont de relacions en el marc de la comunitat educativa.

*Un pont de mar blava per sentir-nos FREC a
[FREC,
Un pont que agermani pells i vides diferents.
Et deixo un pont d'esperança
i el far antic del nostre demà
perquè servís el nord
en el teu navegar.*

(Miquel Martí i Pol i Lluís Llach)

Experiència adreçada a aconseguir que els estudiants valoressin la diversitat cultural i lingüística dels seus companys i companyes, i per això es va triar com a punt de partida la versió en setze llengües del poema de Pere Quart «Sàpigues, company».

Un poema i 16 llengües

Una experiència de sensibilització envers plurilingüisme en un centre educatiu

M. Àngels Pinyot

Tutora Aula d'acollida

Sabina Salat

Coordinadora LIC

Carme Martín

Assessora LIC

Claustre de l'IES Castellet (Sant Vicenç de Castellet)

Introducció

Als centres educatius del nostre país, el gènere literari poètic hi té cabuda, lògicament, perquè forma part del currículum. Això no obstant, i encara que tothom comparteix que la poesia és creada per ser dita i escoltada, poques vegades els docents ens plantegem l'organització de recitals. Sovint pensem que els nostres alumnes no estan interessats en el llenguatge poètic i que passaran una mala estona escoltant poesia.

En aquest article volem compartir amb vosaltres una activitat que vam portar a terme a l'IES Castellet de Sant Vicenç. Pensem que va ser una bona pràctica i per això la volem donar a conèixer per tal que altres centres s'hi animin.



En l'experiència, que va ser una activitat coral, hi va participar d'una manera o altra tota la comunitat educativa i va tenir uns resultats que van sobrepassar amb escreix els objectius inicials.

L'eix vertebrador de l'activitat va ser la llengua catalana, a través del poema «Sàpigues, company» de Pere Quart. L'objectiu principal era que els alumnes valoressin la diversitat cultural i lingüística del centre.

Perfil de l'alumnat

L'IES Castellet és situat al municipi de Sant Vicenç de Castellet, el més gran del Bages Sud. La seva bona situació i co-

municació fa de la població un punt de trobada de gran diversitat de cultures.

Així, el perfil dels prop de 500 alumnes del centre ha anat variant notablement aquests darrers anys amb l'arribada de famílies procedents de l'àrea metropolitana de Barcelona i de països tan diversos com: Romania, Marroc, Gàmbia, Nigèria, Xina, Perú, Argentina, Colòmbia, Bolívia...

Aquesta nova realitat ha dut el claustre de professors a desenvolupar estratègies per potenciar la cohesió entre l'alumnat, per tal que disposin de referents culturals comuns i d'integració. Una de les actuacions ha estat l'experiència que ara us presentem.

Definició de l'activitat

Amb la voluntat de conèixer i compartir la riquesa lingüística i cultural de la nostra comunitat educativa, incrementada per l'arribada progressiva d'alumnat immigrant, l'activitat plantejada va consistir en la lectura recitada d'un poema, en setze llengües diferents, i amb acompanyament musical i visual.

En la tasca de traducció i recitació, hi van participar l'alumnat i el professorat que tenien un coneixement parlat i escrit de les diferents llengües, bé perquè les havien estudiat o bé perquè era la seva llengua materna.

Aquest recital es va organitzar, també, amb la finalitat d'aprendre a compartir i respectar la tasca dels companys i, alhora, passar una estona agradable i enriquidora.

I va ser amb aquest esperit que vam voler dir aquestes paraules en totes les llengües.

Objectius

- Conèixer la riquesa cultural i lingüística del centre.
- Incentivar l'interès per llegir i escoltar poesia.
- Aprendre a expressar-se en públic.
- Incentivar el respecte per l'activitat que desenvolupen els companys.
- Potenciar el treball en equip i cooperatiu de tota la comunitat educativa.
- Fomentar el gust per l'audició musical.
- Fomentar el gust per la tasca ben feta.

Com es va desenvolupar l'activitat

Activitats prèvies al recital

- Elecció, per part del professorat, d'un poema d'autor català que fomentés valors universals i positius.
- El tutors i les tutores, a l'hora de tutoria, van fer:
 - La presentació de l'activitat a cada classe des de 1r d'ESO fins a 2n de batxillerat, per tal de garantir que tot l'alumnat conegués a l'avançada l'activitat.
 - La demanda de col·laboració en la traducció del poema a les diferents llengües que s'estudien i es parlen a l'institut.
- El departament de llengua catalana va vetllar perquè a totes les classes es treballés:
 - La lectura i la comprensió del fons i la forma del poema.
 - El coneixement d'aspectes biogràfics i de l'obra de Pere Quart.
 - El coneixement d'aspectes sociolingüístics i d'ubicació geogràfica de les diverses llengües.
- Els departaments de llengües i les famílies van col·laborar amb els alumnes en la traducció i correcció del poema a les llengües següents: castellà, gallec, basc, anglès, francès, romanès, àrab, berber, pulaar, ioruba, xinès, alemany, italià, llatí i grec.
- El departament de música va organitzar l'acompanyament musical del poema, compost per una alumna de quart d'ESO i que va ser interpretat per un



- grup instrumental d'alumnes i el seu professor.
- El departament de plàstica va preparar la decoració de l'escenari amb els alumnes de primer d'ESO.
 - Les coordinadores de l'activitat, la coordinadora LIC del centre i la tutora de l'aula d'acollida, van dur a terme:
 - La preparació, amb l'ajuda de l'alumnat, del muntatge visual que recollia aspectes sociolingüístics i fotografies dels països on es parla cada llengua, el qual es passava simultàniament a la recitació del poema.
 - L'organització dels grups que recitarien a cada sessió, a partir d'alumnat de tots els nivells des de 1r d' ESO fins a 2n de batxillerat que es va oferir voluntàriament a aquesta tasca (cada vegada era un grup de 10 o 12 alumnes diferents fins a un total de 60 participants).
 - L'organització i realització dels assaigs del recital.
 - L'elaboració del quadre horari en què cada grup classe assistiria al recital.
 - La confecció d'un llibret amb la traducció del poema a les setze llengües, el comentari del poema, la biografia del poeta i la llista dels rapsodes i intèrprets.
 - L'equip directiu va participar en:

- La difusió de l'activitat a tot el claustre.
- La recerca del finançament de la impressió del llibret.

El recital

Les diverses sessions es van fer a la sala d'audiovisuals del centre, que és àmplia i permet la utilització de les noves tecnologies.

La coordinadora LIC i la tutora de l'aula d'acollida presentaven l'acte i a continuació s'iniciava el recital amb la interpretació musical del poema a càrrec de tres alumnes i el professor de música.

Després, els rapsodes deien el poema, procurant modular la veu i dient el poema pausadament. Van fer-ho molt bé i amb molt d'interès. La majoria anava amb les seves millors vestimentes i fins i tot algun alumne portava la roba de festa típica del seu país d'origen.

Durant una setmana, el recital es va anar repetint per a cada grup classe, el qual hi assistia amb el professor i dins de l'horari establert, sense alterar per res l'horari habitual de classes. El fet que fos un sol grup classe per sessió creava un ambient més acollidor i facilitava l'atenció dels oients.

L'alumnat anava escoltant amb gran interès els companys que recitaven. La majoria mostrava la seva sorpresa en comprovar com aquell poema que tots coneixien en català era bell en altres llengües, amb sonoritats molt variades i

diverses. Alguns seguien els companys rapsodes llegint els llibres que els eren lliurats en entrar a la sala.

Després del recital

L'experiència tan positiva viscuda per alumnes i professors va fer que ho expliquessin a casa, i les famílies van mostrar el seu interès per escoltar també els poemes. Per aquest motiu es va organitzar una nova sessió oberta a tota la comunitat educativa fora de l'horari escolar. La vetllada es va fer a la sala d'audiovisuals del mateix centre, la qual es va omplir de gom a gom.

Pel fet de ser un poble petit, l'experiència es va difondre àmpliament i el centre va rebre la demanda, per part de la biblioteca municipal, de repetir el recital per a la gent del poble. L'acte, que va presentar l'alcalde, es va dur a terme un vespre, i amb la sala d'actes de la biblioteca plena a vessar.

Difusió de l'activitat

Un recital, que en principi es va plantejar com una activitat de centre, va arribar a tenir una difusió molt important a la població, amb la qual cosa va contribuir a fomentar la relació entre el centre educatiu i el seu entorn i, per tant, potenciar el treball en xarxa.

Els mitjans de comunicació comarcals es van fer ressò dels actes i en van publicar notícia al diari *Regió 7* i a la revista local *El Breny*.

El centre, per la seva part, va dedicar part de la revista escolar del semestre a aquesta activitat.

Valoració

Des del punt de vista docent, la impressió global que encara ara tenim de l'activitat és de satisfacció plena pel treball conjunt fet entre tot l'alumnat i el professorat de l'institut. En fem una valoració molt positiva i gratificant.

Els resultats aconseguits amb aquesta experiència van anar molt més enllà dels objectius plantejats inicialment, perquè es van crear lligams entre el centre educatiu, les famílies i el poble.

Pel que fa a l'aspecte puntual i fonamental de fer conèixer aspectes culturals

de la nostra llengua vinculats al món literari, sovint força desconegut entre amplis sectors de la població, el recital representà amb èxit total la projecció d'un autor cabdal per a la literatura catalana.

I també gràcies a la seva expressa musicació i interpretació, un text literari donà ocasió a la creació artística més enllà del seu propi discurs lingüístic.

No s'ha d'oblidar tampoc que l'activitat constituí una oportunitat magnífica de treballar la interrelació entre alumnes autòctons i nouvinguts, compartint una experiència d'aprenentatge lúdica que representava, sobretot, la valoració de les llengües que conviuen al centre, partint de la llengua vehicular, el català.

Annex

Sàpigues, company

Sàpigues company,
tu que ets conscient,
que no tot és por,
que no tot és plany,
que no tot són crits
i ràbies i cops.
Ni desig d'amor
ni amor compartit.

Cal pensar també
i molt aviat
en aprendre bé,
amb vocació
i aplicadament,
un ofici clar,
un treball decent.

Company, cal servir
segons els teus dons,

sense vanitat.

Si no, que seràs?
Un número més
un paràsit més,
una nosa més.

Si no vols ser esclau
del podrit diner,
del poder d'un sol
o el poder de molts,

fes-te abans esclau
de les teves mans
i del teu cervell,
a profit de tu,
a profit dels teus,
a profit de tots.

Tot depèn de tu
i de cadascú.

Pere Quart

Ewá mo, òréé mi

Ewa mo, ore mi
Tí a mò nipa rè,
Gbogbo nkan kíí se ti ojo,
Gbogbo nkan kíí se ìrora,
Gbogbo nkan kíí se ti ekun,

Ìbinú tàbí ijà.
Kíí sii tun se ife
Tàbí pínpin rè.

(Traducció al ioruba de la
primera estrofa del poema de
Pere Quart feta per Michael
Anka)

Sa stii, prietene...

Sa stii, prietene,
Tu care esti constient,
Ca nu totul inseamna teama,
Ca nu toate sunt neintelegeri,
Ca nu toate sunt strigate
Si nervi si lovituri
Nici dorinte de iubire
Nici iubiri impartasite.

(Traduc io al roman es:
Andrada Crainic)

Yoo aandu, gido

Yoo a andu, gido,
faambe be,
wonaa huunde fof woni kulol,
wonaa huunde fof woni muuseeki,
wonaa huunde fof woni gulaali,
maapagol walla lorlugol.
Wonaa anniye gilli
maa peccugol gilli.

(Traduc io al pulaar: Basiru Bah)

LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

COM ABORDAR ELS PETITS I ELS GRANS CONFLICTES QUOTIDIANS

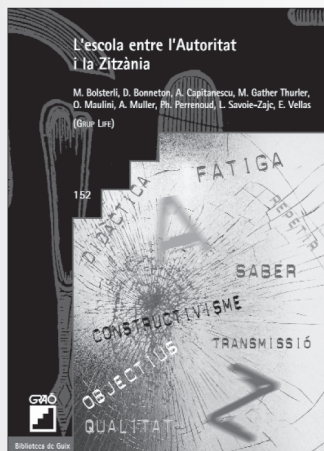
Què puc fer?

MIGUEL C. MARTÍNEZ LÓPEZ

Existeixen diverses raons per llegir aquest llibre: una, que has de ser mare o pare i vols fer-ho bé des del principi; una altra, és que tens problemes amb el comportament d'un fill que es podria qualificar de desobedient, reptador, capritxós, ploraner o insuportable... Hi ha més raons per llegir aquest llibre i per a qualsevol et resultarà útil. En favor seu podem dir que intenta unir teoria i pràctica. D'una banda, es basa en un conjunt d'investigacions relacionades amb la intel·ligència emocional i, de l'altra, recull una llarga i estreta experiència de contacte amb els nens. Llegir aquest llibre t'anirà bé (encara que el comportament del teu fill i la teva relació amb ell siguin bones).



L'ESCOLA ENTRE L'AUTORITAT I LA ZITZÀNIA



M. BOLSTERLI, D. BONNETON, A. CAPITANESCU,
M. GATHER THURLER, O. MAULINI, A. MULLER,
PH. PERRENOUD, L. SAVOIE-ZAJC, E. VELLAS, (GRUP LIFE)

Enmig de la polèmica entre innovadors i reformistes, l'escola és objecte d'enfrontaments intensos. Els «antipedagogs» denuncien les formes. Tenen dret a fer-ho. Però això no vol dir que no ens dolgui profundament que el seu conservadorisme ni tan sols tingui en compte els coneixements procedents dels moviments pedagògics i de la investigació en educació. El fet d'afirmar que n'hi ha prou de basar la transmissió de coneixements en un domini de les disciplines i una autoritat ferma, demostra un menyspreu absolut de la realitat.

132 PÀGS. 12,00 €

VISITEU EL NOSTRE CATÀLEG A WWW.GRAO.COM



C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027 Barcelona

www.grao.com

Tel.: 93 408 04 64
graoeditorial@grao.com

«No hi ha res que pugui aturar la voluntat de mantenir viva una llengua.»

«Veure la llengua pròpia amenaçada canvia les persones psicològicament.»

«Al Canadà i als Estats Units hi ha gent que ha decidit aprendre la llengua dels seus avantpassats.»

«Si la gent s'adona que és útil parlar una llengua, serà molt més fàcil que l'apregui.»

Entrevista a Peter MacIntyre*

Cristina Rius

Peter MacIntyre ha estudiat les motivacions que empenyen moltes persones a aprendre i utilitzar una segona llengua. Els beneficis econòmics que se'n deriven són, als ulls d'aquest professor de psicologia del Canadà, senzillament la part més prosaica de la qüestió. Ser més tolerant amb altres cultures o recuperar la identitat pròpia perduda són alguns dels motius molt bons per estudiar un altre idioma. Aquest març passat, MacIntyre va participar en la presentació de la Càtedra de Multilingüisme Linguamón-UOC, creada conjuntament per la Casa de les Llengües i la Universitat Oberta de Catalunya.

Cristina Rius.— *En què consisteix el concepte Willingness to Communicate (WTC, «voluntat de comunicar-se») en el qual vostè treballa?*

* Entrevista publicada a *Món UOC* (revista de la Universitat Oberta de Catalunya).

Peter MacIntyre.— La idea és que hi

ha persones més predisposades que altres a aprendre una segona llengua, i entre la gent que tenen el mateix interès i experiència, alguns utilitzen més aquesta segona llengua que no pas altres. Hi influeixen les motivacions. Hi ha persones, per exemple, que s'esforçaran molt a utilitzar la segona llengua i a millorar-la, aprofitaran qualsevol ocasió per fer-ne ús, mentre que altres són més reservades, s'ho prenen amb més calma i la parlaran molt rarament. Per tant, en la utilització d'una segona llengua no hi influeix només la preparació o l'experiència, sinó que hi ha tot un ventall de factors psicològics que tenen un impacte important a l'hora de fer decidir les persones a utilitzar la segona llengua apresada.

C. R.— *Què el va dur a estudiar aquests aspectes?*

P. MacI.— M'he especialitzat en psicologia i comunicació, cosa que em porta a analitzar les nombroses variables dels processos comunicatius. Quan hi afegeixes l'ús de la segona llengua, tot plegat esdevé més complex. Entres en la dimensió d'una altra llengua, d'una altra cultura, i tot plegat és més interessant.

C. R.— *Quins són els grans avantatges, en el camp psicològic, de parlar una segona llengua?*

P. MacI.— Es parla molt de la utilitat d'una segona llengua per a la globalització econòmica, la immigració, l'anglès per fer negocis, però hi ha un ventall més ampli que va de l'accés al turisme a potenciar noves

relacions, amistats, activitats culturals... Aprendre noves llengües no solament aporta beneficis econòmics. Les llengües i les cultures estan relacionades molt estretament, molta gent argumenta que és pràcticament impossible separar una llengua d'una cultura. I, si una llengua mor, és una pèrdua irreparable per a una cultura. Jo hi afegiria que, si una llengua està amenaçada i el nombre de persones que la parla cada vegada és més petit, això comporta un estat emocional de temor que canvia les persones. Quan una cultura està amenaçada, tens la sensació que una cosa molt important de tu mateix pot desaparèixer, i això pot canviar la manera com les persones es relacionen entre elles.

C. R.— *Podem controlar aquesta situació?*

P. MacI.— Sí, perquè l'ús d'una llengua és, en gran part, una decisió individual i, a més, forma part d'un procés social. Per exemple, al Canadà i als Estats Units hi ha gent que aprèn el que en diem *heritage languages*, les llengües dels seus avantpassats. No volen utilitzar-les en converses quotidianes ni per fer negocis, però formen part de la seva identitat i les volen aprendre perquè són part de la seva història. És el que ha passat a l'estat canadenc de Nova Escòcia. Els aborígens han ressuscitat la seva identitat, han aconseguit més força política, la seva població va augmentant..., han estat cada vegada més units en temes de llengua perquè no volen que desaparegui. En el passat, la seva llengua era oral, però ara han fet un primer diccionari; precisament l'han elaborat un parell de



professors de la universitat on treballa. Aquesta mena de feina, elaborar un diccionari, és enorme, perquè després de tot l'esforç t'adones que la feina no és acabada. Una cosa així només es pot fer quan tens una vertadera motivació per conservar una llengua, una identitat.

C. R.– *Què en pensa, dels estudis segons els quals en cinquanta anys desapareixeran el 90 % de les llengües que es coneixen?*

P. MacI.– Si la gent parla una llengua i la vol mantenir, encara que comporti un gran esforç, si vol realment que continuï viva, no hi ha res que la pugui aturar, es podrà transmetre a la generació següent,

que al seu torn haurà de decidir... Les llengües sempre canvien, i probablement moltes desapareixeran, però les que parlen algunes persones entestades a fer que no desapareguin, d'aquí a cinquanta anys encara es parlaran. Jo no sóc tan pessimista com els que vaticinen la pèrdua d'un munt de llengües a causa de la pressió d'una llengua majoritària... perquè, quan hi ha una pressió, la gent també pot reaccionar.

C. R.– *Li sembla necessària la intervenció dels governs per protegir les llengües minoritàries?*

P. MacI.– En general, un govern tot sol no ho pot fer. Fa falta el compromís de les persones, que passin la llengua als fills i els

inculquin l'amor pel seu idioma. Pensi que una llengua es pot perdre en tan sols tres generacions; per tant, que no desaparegui depèn molt dels individus. Penso que han d'existir totes dues coses: si un govern treballa per defensar una llengua i no hi ha correspondència de l'individu, la llengua tindrà problemes; i passa igual al revés: sense la complicitat del govern, l'individu ho tindrà més complicat per passar la llengua de generació en generació. Sigui com sigui, el que importa és que la llengua serveixi efectivament, que sigui una eina per fer les activitats que ens agraden: anar al cine, llegir, jugar...; els infants no jugaran al pati amb la finalitat d'aprendre un segon idioma, però potser el necessitaran si volen jugar. És això el que garanteix la seva continuïtat. Si la gent s'adona que és útil parlar una llengua, serà molt més fàcil que l'apregui.

C. R.— *Per què hi ha grups de població que defensen més la seva llengua que altres?*

P. MacI.— Des del punt de vista identitari, els grups que volen que la seva llengua sobrevisqui tenen un fort sentiment de cohesió, d'orgull de la seva història i cultura. Com més forta sigui la identitat, més motius hi haurà per mantenir la llengua pròpia viva. Els grups que perden aquest sentit d'identitat, que estan disposats a assimilar-se o integrar-se a grups més grans, no defensaran la seva llengua.

C. R.— *Costa més aprendre una llengua a mesura que ens fem grans?*

P. MacI.— L'aprenentatge és diferent. Els infants aprenen idiomes per absorció, imiten els pares, construeixen l'idioma des de la base. A dotze, tretze o catorze anys, el mètode per aprendre una nova llengua ja és un altre. Els adults poden partir de la primera llengua apresada i fer comparacions: «Si en anglès ho diem així, en francès aixà, i això ho recordaré com a norma i allò com a excepció.» Els adults poden aprendre l'estructura d'una llengua, les normes abstractes, la gramàtica, gairebé com si fos una assignatura d'escola. Aquest aprenentatge no és necessàriament menys eficient que el dels infants; és simplement diferent. Si penses en un infant, la major part del dia a dia el passa aprenent una llengua, i triga entre tres i quatre anys a aprendre perfectament la llengua materna, però no serà fins a l'adolescència que començarà a tenir un vocabulari més ampli. Tendim a infravalorar l'esforç que fa la mainada per aprendre llengües, pensem que per a ells és molt fàcil. En canvi, hi ha adults que en un parell d'anys aprenen un nou idioma, i aquest ritme és molt eficient.

C. R.— *Què li sembla la proposta d'una llengua comuna, com va passar amb l'esperanto, per facilitar la comunicació?*

P. MacI.— L'esperanto es va provar, ha existit i allà el tenim; no conec ningú que el parli i no puc imaginar ningú parlant-lo, perquè li manca tota la dimensió cultural; no hi ha el sentiment d'orgull, les emocions, les arrels. La llengua no es pot controlar fins aquest punt, creix amb cada in-

dividu, s'integra a la persona, en com pensa, què sent, les seves experiències... No es pot arrencar i reemplaçar per una altra cosa.

C. R.— *George Orwell vaticinava una neollengua el 1984...*

P. MacI.— En aquell món les persones actuaven com màquines, havien de ser totes d'una manera determinada. Avui podem dir que l'anglès fa el paper de llengua útil per als negocis, els viatges o molta comunicació en general, però no pot substituir la llengua pròpia.

C. R.— *Per tenir «èxit» a la vida, quants idiomes he de parlar?*

P. MacI.— Depèn del que es consideri èxit! [Riu.] Penso que per tenir èxit hauries de saber parlar bé una llengua. Si en parles dues, estarà molt bé, perquè t'obriràs a una altra cultura i potser t'adonaràs que la millor manera de veure les coses no és la teva, i això permet ser més flexibles, tolerants. Per tenir èxit pel que fa a oportunitats econòmiques, avui dia necessites dos o, encara millor, tres idiomes. Però depèn de cada persona, i de quant vulgui viatjar i de la voluntat d'accedir a altres cultures. Si t'interessen les altres cultures, et serà més fàcil aprendre'n les llengües. Hi ha gent que parla sis, set o vuit idiomes, i cadascun de nou que aprenen els és més fàcil, perquè ja coneixen els mecanismes de l'aprenentatge.

n o v e t a t s



La biblioteca mediateca **Educació infantil i primària**

Grup Bibliomèdia de la FMRPC

Col·lecció Dossiers RS, 63
216 pàg. PVP: 17 euros



La biblioteca mediateca **Educació secundària**

Grup Bibliomèdia de la FMRPC

Col·lecció Dossiers RS, 64
160 pàg. PVP: 15 euros

En una societat en què cada vegada hi ha més informació a l'abast dels ciutadans, es veu necessària la formació dels infants i joves a l'entorn de la lectura i de la selecció i el tractament de la informació. El Grup Bibliomèdia ha recollit i formulat propostes d'activitats de biblioteca que poden ser desenvolupades en la majoria de centres docents.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel.: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es



Un món per llegir

Educació, adolescents i literatura*

Jaume Cela

Aquest és el títol del l'últim premi Rosa Sensat de Pedagogia. La seva autora és Guadalupe Jover, professora amb una dilatada experiència en el món de l'educació a secundària i que ara treballa a un institut de Galapagar (Madrid).

A l'epíleg l'autora ens diu el següent: «per això gosaria demanar-te, lector o lectora, que no et sentis defraudat si has arribat fins aquí més carregat de dubtes que de certeses». Més endavant afirma que el sentit final del seu llibre i de la seva feina és convidar els altres a llegir o a continuar llegint.

En aquestes breus paraules hi ha una de les funcions de la literatura que més valoro: la literatura serveix per desvetllar interrogants. La ciència es belluga en àmbits generals i la literatura es concreta en

* JOVER, Guadalupe. *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007 (Col·lecció Premi de Pedagogia; 4)

la individualitat. La ciència ens pot explicar els orígens de l'univers, la influència de la química en l'enamorament o els components psicològics que ens poden explicar perquè els éssers humans podem ser malvats, mentre que la literatura ens presenta Lady Macbeth, Romeu i Julieta o Ras-kolnikov.

El llibre de Guadalupe Jover mereix molts elogis. El primer és que en les seves afirmacions o en les seves certeses –que n'hi ha i molt sovint són intuïcions que s'han anat solidificant a base d'experiència i de reflexió sobre aquesta experiència– és que té present que no és el mateix saber literatura, saber ensenyar-la i saber ensenyar-la a un col·lectiu determinat. Aquests tres elements, que s'obliden molt sovint, ja apareixen en el títol de l'obra: educació, adolescents i literatura.

L'autora se sap i es reconeix responsable d'atendre les necessitats dels altres, en aquest cas dels seus i de les seves alumnes. A més, no oblida que aquests altres són adolescents, estimades cafeteres hormonals en ebullició constant, persones que naveguen en un mar de contradiccions i que necessiten, per tant, testimonis clars per identificar-s'hi o per oposar-s'hi i d'aquesta manera anar construint el sentit de la seva existència. I no oblida que estem parlant de literatura, de la construcció d'un món que respon a les lleis que l'autor ha creat i que ofereix al lector perquè en construeixi el sentit.

Vull destacar aquest element perquè més sovint del que ens pensem hi ha mestres o

professors que creuen que la literatura i la didàctica de la literatura són la mateixa cosa i obliden, per tant, que el subjecte que llegeix i les seves circumstàncies tenen una importància capital i més en el món de l'adolescència quan les circumstàncies són moltes i variades.

Per tant, Guadalupe Jover sap que les veus dels que ens han precedit ajudaran a construir la nostra i que l'àmbit de la literatura ens permet –no és l'únic, és clar– contrastar la nostra visió del món amb la dels altres, relativitzar-la, sentir-nos necessitats de conèixer altres posicions, altres històries que ens ajudin a crear i recrear la nostra i que ens ajudin a formular bé la pregunta que ens ha de permetre continuar avançant.

La segona qualitat és que l'autora ha escrit un llibre amb un ordre exemplar, rigorós i amè. Cada pas queda justificat, cada afirmació fa referència a altres afirmacions, cada camí ens porta a un punt on podem contemplar tota la complexitat del trajecte.

La tercera qualitat que vull destacar és el valor dels tres objectius que l'autora destaca per respondre l'interrogant que cap educador no pot oblidar i que no és altre que per a què eduquem i quina és la nostra posició davant de la situació del món. Aquests tres objectius són «la conformació d'un nou tipus de ciutadania, l'esclarament de la condició humana i la recuperació de la paraula i la imaginació». Només per veure quines reflexions i activitats proposa aquesta autora per assolir aquests objec-

tius quedaria justificada la lectura d'aquest llibre, d'aquesta obra que, com diu ella mateixa, per veure la llum ha hagut de vèncer la por a convertir-se en paraules: «però el destí d'un autor que s'ocupa de problemes de la cultura suposa que, en ocasions, hagi de trepitjar terrenys que no coneix prou».

El lector o la lectora pot dir el mateix. Llegir comporta assumir el risc de deixar de ser com ets i acceptar que ets projecte per sobre de qualsevol altra cosa. El llibre que ressenyo està ple de suggeriments molt valuosos, amb unes quantes afirmacions que valen el seu pes en or i més ara, quan encara hi ha qui diferencia l'educació de la instrucció, amb unes quantes qüestions que queden obertes, que conviden al debat i a la

conversa distesa al voltant d'una tasetta de cafè i que expliquen les paraules de Paolo Freire que tanquen el llibre: «L'educació té sentit perquè el món no és necessàriament això o allò, perquè els éssers humans són projectes i, alhora, poden tenir projectes per al món. Té sentit perquè les dones i els homes han après que, aprenent, es fan i es refan.»

I a vegades ens desfem per tornar-nos a fer i en aquest desfer-nos per fer-nos educadors qui porta la batuta és la criatura o l'adolescent que tenim al davant, amb rostre i història única que ens demana alguna cosa que hem de saber descobrir. La literatura ens ajuda en aquest procés i el llibre de Guadalupe Jover també.

n o v e t a t



Un món per llegir

*Educació, adolescents
i literatura*

Guadalupe Jover

Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2006
150 pàg. PVP: 15 euros

Sota un títol deliberadament ambigu, s'apunten tres de les coordenades que haurien d'emmarcar el debat sobre la lectura. ***Un món per llegir*** ens recorda que hi ha llibres més enllà dels programes escolars, més enllà de les pròpies fronteres; llibres excel·lents amb els quals nois i noies podrien entaular un diàleg fecund. ***Un món per llegir*** ens suggereix també, seguint Paulo Freire, que en l'àmbit educatiu és imprescindible lligar la lectura de la paraula i la lectura del món.

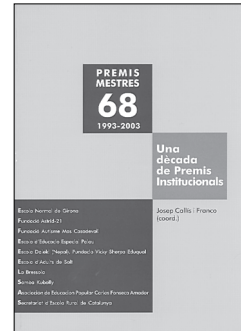
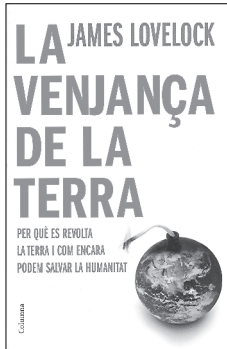
R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373
E-mail: associacio@rosasensat.cat
<http://www.rosasensat.cat>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es



Altres novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CALLÍS I FRANCO, Josep (coord.). *Una dècada de Premis Institucionals (1993-2003)*. Barcelona: Associació «Mestres 68» i Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007

Extracte de l'índex:

Escola Normal de Girona; Fundació Astrid-21; Fundació Autisme Mas Casadevall; Escola d'Educació Especial Palau; Escola Daleki (Nepal). Fundació Vicky Sherpa Eduqual; Escola d'Adults de Salt; La Bressola; Escola Samba Kubally; Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador; Secretariat d'Escola Rural de Catalunya

DURAN, Teresa. *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2007 (Col·lecció Referents; 2)

Extracte de l'índex:

Introducció; Comunicació i lectura; Lectura de la imatge; Especificitat de la il·lustració; Oralitat i cognició; Literatura infantil i cognició; L'àlbum: un model de síntesi; Conclusions

Els conflictes i la pau. Helen Ware (coord.). Barcelona: Intermón Oxfam, 2007 (Dossiers per entendre el món; 39)

Extracte de l'índex:

Guerra i pau; Del divorci a la guerra; Xoc de cultures; Treballar amb diplomàcia; L'ONU, Darfur i contractes petrolers amb Beijing; El cost de la guerra; Imagineu-vos viure en pau

Entramados: la experiència de una comunitat de aprendizaje. Mertixell Bonàs... [et al.]. Barcelona: Graó, 2007 (Biblioteca de infantil; 19)

FRANCISCO, Andrés de. *Ciudadanía y democracia: un enfoque republicano*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2007 (Reversos del leviatán; 242)

EQUIP D'EDUCACIÓ EN VALORS. *Recuperem els jardins escolars*. Barcelona: Octaedro: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació, 2007 (Lluna verda. Quaderns de valors)

Extracte de l'índex:

Projecte d'Educació en valors; Cada escola,

un jardí; El pati; El projecte: volem canviar el pati?; L'espai educatiu: les observacions, trucs i pautes, les oportunitats d'aprenentatge; Recull d'experiències

GARCÍA DE LA BARRERA, Nacho; RODRÍGUEZ LABORDA, Xeni. *L'èxit escolar per a tothom: un objectiu de la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Octaedro: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació, 2007

Extracte de l'índex:

Què vol dir èxit escolar per a tothom?: el graduat de secundària: un objectiu social; L'èxit escolar per a tothom no és una utopia; Democratitzar l'èxit escolar; L'èxit escolar a la ciutat de Barcelona: les dades; Significats de la noció d'èxit i de fracàs educatiu i les seves conseqüències; Els límits de l'èxit escolar

GRUP BIBLIOMEDIA DE LA FMRPC. *La biblioteca mediateca: Educació infantil i primària: proposta de treball*. Barcelona: Rosa Sensat, 2007 (Dossiers Rosa Sensat; 63)

Extracte de l'índex:

El perquè de la biblioteca-mediateca; Biblioteca escolar en un moment de canvi; la biblioteca: una ampliació curricular?; Educació infantil i primària: continguts del tercer nivell de concreció relacionats amb la biblioteca escolar; Activitats de la biblioteca per blocs temàtics, per nivells; Continguts i objectius del segon nivell de concreció que poden tenir relació amb el treball de la biblioteca-mediateca escolar

GRUP BIBLIOMEDIA DE LA FMRPC. *La biblioteca mediateca: Educació secundària: proposta de treball*. Barcelona: Rosa Sensat, 2007 (Dossiers Rosa Sensat; 64)

Extracte de l'índex:

El perquè de la biblioteca-mediateca; Biblioteca escolar en un moment de canvi; la biblioteca: una ampliació curricular?; Educació secundària: continguts del tercer nivell de concreció relacionats amb la biblioteca;

Activitats de la biblioteca per blocs temàtics, per nivells; Continguts i objectius del segon nivell de concreció que poden tenir relació amb el treball de la biblioteca-mediateca escolar

GRUWELL, Erin. *Diarios de la calle: el diario de los escritores de la libertad*. Barcelona: Elipsis, 2007 (Elipsis; 4)

INSTITUT PIKLER (LÓCZY). *Lóczy, une maison pour grandir* [Recurs electrònic]. Un film de Bernard Martino; Proposé par Geneviève Appell. Paris: Association Pikler Lóczy, 2007. 2 DVD

LOVELOCK, James. *La venjança de la Terra: per què es revolta la Terra i com encara podem salvar la humanitat*. 2a ed. Barcelona: Columna, 2007

Extracte de l'índex:

L'estat de la Terra; Què és Gaia?; Previsions per al segle XXI; Fonts d'energia; Primeres matèries, productes químics i aliments; Tecnologia per a una retirada sostenible; Un punt de vista personal sobre l'ecologisme; Més enllà del final del trajecte

MANCEDA, Pío. *Educación y libertad en la sociedad de la información*. Barcelona: Laertes, 2007 (Laertes; 94)

Pensar, que bé!: com acompanyar els infants a descobrir el món. Anna Gené (dir. i coord.). Lleida: Pagès, 2007

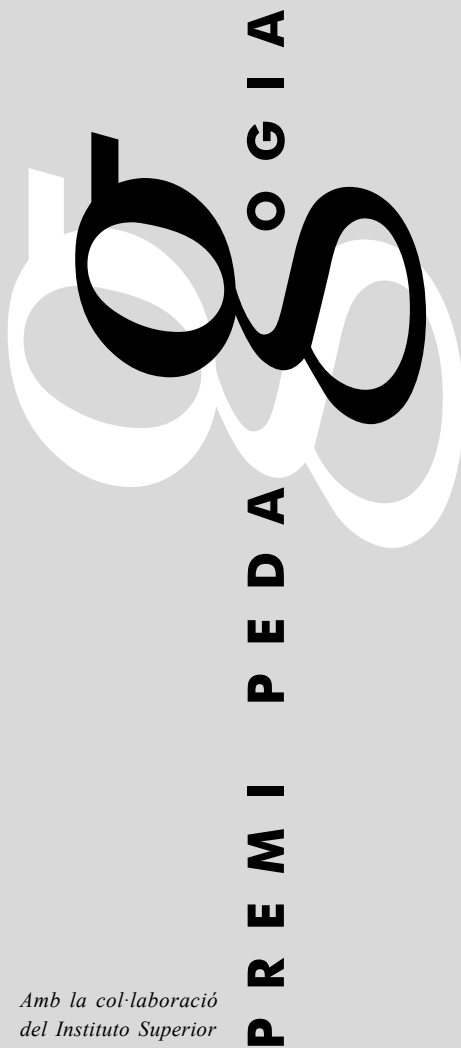
ROS, Joandomènec. *Exploració, joc i reflexió: assaig sobre ciència*. Lleida: Pagès, 2006 (Argent viu; 89)

THOREAU, Henry David. *Walden o la vida als boscos*. Barcelona: Símbol, 2006 (Viatges i viatgers; 5)

*L'Associació de Mestres
Rosa Sensat convoca el*

• • • **27è**

*Premi Marta Mata
de Pedagogia
2007*



*Amb la col·laboració
del Instituto Superior
de Formación del
Profesorado del MEC,
del Departament d'Educació
de la Generalitat de Catalunya,
de l'Institut d'Educació
de l'Ajuntament de Barcelona
i de l'Editorial Octaedro*

L'Associació de Mestres Rosa Sensat
convoca per vint-i-setena vegada el
Premi Marta Mata de Pedagogia,
per incentivar el treball innovador de
professionals de l'educació que,
individualment o en grup, i a partir
d'una anàlisi de la seva pràctica,
contribueixi
a la millora qualitativa de l'educació
i a la renovació pedagògica.

• • •

La data límit de recepció d'originals
serà **l'1 d'octubre de 2007**.

El veredicte es farà públic el mes de
novembre de 2007.

La dotació del premi és de **tres mil
euros**, en concepte de drets d'autor.

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: associacio@rosasensat.cat
<http://www.rosasensat.cat>

Cartellera

SEMINARI

Seminari internacional «Taula d'història»
El valor social i educatiu de la història
Barcelona, 5, 9 i 10 de juliol de 2007

Organitzen: Grup de Recerca en Didàctica de la Geografia, la Història i altres Ciències Socials; Grup de Recerca en Història Medieval i d'Innovació Docent; Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials i del Patrimoni, i ICE-UB

Lloc: 5 de juliol: Facultat de Geografia i Història
9 i 10 de juliol: Facultat de Formació del Professorat

Informació: www.taulahistoria.org

TERTÚLIES-CAFÈ

Tertúlies cafè «Lluna verda»
Barcelona, a partir del 6 d'octubre de 2007,
a les 18 h

Les tertúlies-cafè «Lluna verda» reiniciaran la seva activitat el mes d'octubre. Us mantindrem informats/ades

Organitza: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Lloc: Sala d'actes de l'Institut d'Educació Pl. d'Espanya, 5, 1a planta

Informació: tel. 93 402 36 63
www.bcn.cat/educacio

JORNADES

14es Jornades d'Escola Rural
Juneda (Les Garrigues), 19 i 20
d'octubre de 2007

Informació: Societat de l'Escola Rural de Catalunya, àmbit de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica
<http://erural.pangea.org>