



Publicació
de Rosa Sensat

desembre 2009

PERSPECTIVA ESCOLAR 340

**Aprendre a conviure,
resoldre conflictes**

Descobrim Picasso

Tot passejant per Espanya

Lectura de cinc llegendes del món

Linguapax

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 3 4 0

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@rosasensat.org
<http://rosasensat.org/pescolar>

Consell de Redacció:

Josep Callis, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,
Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès,
Vicent Pallarés, Antoni Poch, Aurora Reyes

Director: Miquel Àngel Essomba

Directora adjunta: Mercè Comas

Secretària de Redacció: Mercè Marlès

Disseny gràfic: Vilaseca/Altarriba

Coberta: Núria Hortal

Composició i muntatge: Núria Hortal, Inge Trowsky

Impressió: Romanya-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: Preu soci: 52 euros.
Preu no soci: 63 euros. P.V.P.: 7,20 euros.

Foto coberta: David Alfaro

Editorial

Un curs de competències per a responsables 1

Monogràfic

Aprendre a conviure, resoldre conflictes

Treballar per una cultura de pau i la no-violència avui. <i>Jordi Armadans</i>	2
El conflicte a l'escola. <i>Equip de Perspectiva Escolar</i>	9
Resolució de conflictes i creixement personal a l'escola. <i>Calo Iglesias, M. Victoria García i M. Dolores Sampedro</i>	16
Conflicte intercultural? Quin conflicte? <i>Equip ERDISC</i>	23
La mediació escolar: una cultura en vies d'implantació. <i>Francesc Xavier Moreno</i>	29
Bibliografia complementària <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	36

Escola

Art i participació

Descobrim Picasso. <i>M. del Pi Ferrando, Àngela Esteban, Regina Gómez, Lydia Aragonés i Marga Durà</i>	41
---	----

Experiències

Tot passejant per Espanya. <i>Carme Torralba</i>	47
<i>Reforç</i>	
Lectura de cinc llegendes del món a la biblioteca. <i>Alicia Palau i Anna Saltó</i>	55

Escola i societat

Diversitat lingüística

Linguapax. La llengua com a eina de comunicació i instrument de diàleg. <i>M. Dolors Reig i Gisa Mohr</i>	62
---	----

Novetats

La vida escolar en un curs. Coses que no sempre s'expliquen <i>Jaume Cela</i>	69
Novetats bibliogràfiques <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	71

Mirades

Elogi de la singularització <i>Jaume Cela</i>	74
---	----

Cartellera	76
-------------------	----

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines de *Perspectiva Escolar*, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de *Perspectiva Escolar*, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Subscripció a càrrec de:



**Diputació
Barcelona**
xarxa de municipis
àrea d'educació

Amb el suport de:

Ajuntament de Barcelona
Institut d'Educació



El curs de competències per a responsables

Ara que tot va de competències, i el professorat viu submergit en aquesta nova moda (que serà passatgera, tothom n'està convençut), fóra molt interessant que els responsables de la política educativa també fessin plantejaments seriosos de programar la seva acció organitzadora i gestora a partir de determinades competències personals que necessiten per dur a terme llur tasca sota paràmetres de «qualitat», d'«excel·lència» i d'«equitat».

Atès que no ens consta que tots ells (i elles) hagin rebut una preparació *ad hoc* sobre aquest ventall competencial, demanem als Reis d'Orient que els portin un curs de formació personalitzat, d'unes 30 hores (així tindran dret al requeriment necessari per al sexenni corresponent), que se centri sobretot en les següents competències fonamentals:

1. Prendre les decisions sempre després d'haver escoltat totes les parts intervinents i haver arribat a un llinar raonable de consens. Això evitaria, per exemple, que forces sindicals de signe molt contrari acabessin posant-se d'acord i esquerdant la possibilitat del matís i la pluralitat. També evitaria anar fent vagues d'ensenyants de manera habitual al llarg de la legislatura.

2. Aplicar la LEC des d'una perspectiva de progrés i no conservadora. Això evitaria, per exemple, que tots els catalans seguíssim pagant el concert d'escoles privades que pertanyen a congregacions religioses ultraconservadores i que segreguen els infants per motius de gènere. Veurem si aquest govern d'esquerres, que va presentar una querella contra la darrera consellera d'Educació del pujolisme sobre aquest mateix tema, és conseqüent i pren mesures al respecte.

3. Fer declaracions a la premsa sobre noves mesures educatives un cop tots els responsables de la política educativa n'han estat informats i existeix una coherència entre allò que es vol fer i allò que es diu que es vol fer. Això evitaria, per exemple, inventar-se dispositius segregadors com els Espais de Benvinguda Educativa. També evitaria anunciar un calendari escolar nou del qual el principal beneficiari siguin *a priori* les estacions d'esquí.

4. Establir prioritats fonamentals per la qualitat del sistema, deixant de banda les reivindicacions corporatives de determinats sectors del sistema que miren més aviat els seus interessos en comptes de l'interès general. Això evitaria, per exemple, que la prioritat de desplegament de la nova llei se centri en la direcció o l'autonomia. Cal focalitzar els esforços en l'educació infantil i la formació professional, autèntics vectors de canvi social profund.

Ja sabem que els elements enunciats no són competències (nosaltres sí que hem fet el curs corresponent al respecte), però no ens importa que ho siguin o no. El que ens importa de debò és que el 2010 ens porti un final de legislatura en el qual els responsables de la política educativa deixin descansar el sistema una temporada i ens donin una alegria a tots plegats perquè duen a terme un estil i una acció que s'inspira almenys en aquests quatre punts. Bon any nou!

2 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

Si fem un balanç del nostre món i entorn pel que fa a cultura de pau, hi trobarem molts forats i mancances. Quins són, avui, els reptes que ens cal afrontar? L'autor de l'article n'apunta uns quants.

Treballar per una cultura de pau i la no-violència avui

Jordi

Armadans

Director de la
Fundació per la Pau

Vivim en un món on, a desenes de llocs, persones, grups i governs resolen les seves diferències fent servir les armes. On una bona part de la població mundial viu en condicions d'extrema pobresa i mancada de tot allò bàsic per poder desenvolupar una vida mínimament digna: alimentació, educació, salut i casa. On cada any desenes de milers de dones són agredides sexualment. On la Declaració Universal dels Drets Humans continua essent més un horitzó que no pas una descripció de la realitat. On la democràcia és un bé escàs, quantitativament (centenars de milions de persones viuen sota règims dictatorials o totalitaris) i qualitativa (als estats democràtics no sempre els mecanismes i les garanties democràtiques funcionen tan bé com caldria). En fi, no cal continuar. En tot cas, la cultura de pau és l'horitzó de superació de tot això: el neguit ètic que no s'hi resigna i es rebel·la davant d'aquest estat de coses, el compromís concret i diari que vol crear altres possibilitats i oportunitats, el conjunt de valors i pràctiques que ens han de permetre construir un món més just i en pau. La definició moderna de cultura de pau parteix i comparteix la concepció global i positiva de la pau, a la qual, per afirmar-se i afermar-se, li cal més que la simple negació de la violència. Així, la pau passa per la superació de la violència física, estructural i cultural que ens envolta.

Si fem un balanç del nostre món i entorn pel que fa a cultura de pau, hi trobarem molts forats i mancances. Quins són, avui, els reptes que ens cal afrontar? N'esmentem uns quants.

Els drets humans no són un problema per a la seguretat: són condició de pau

Arran dels atemptats de l'11 de setembre a Nova York en la praxi i discurs de molts governs i en els estats d'opinió generats es va anar configurant una visió per la qual es considerava que un espai de llibertats, tolerància i democràcia massa ampli podia facilitar i permetre actuacions de grups violents. Sens dubte, cal deixar-ho ben clar, on hi ha llibertat hi ha risc. Però l'alternativa no és real: en primer lloc, perquè tot sistema –per rígida, controlat i repressiu que sigui– mai no és totalment tancat i sempre ofereix esclletxes. Però, en segon lloc i fonamentalment, perquè restringir els espais de llibertat, reduir l'exercici dels drets fonamentals i limitar les prerrogatives democràtiques en cap cas no afavoreix societats més cohesionades i sòlides, aspecte essencial per a l'obtenció de seguretat. Perquè els drets humans no són un problema per a la seguretat i la pau: en són la garantia fonamental. L'experiència històrica ens ho deixa ben clar: on hi ha violència, els drets humans són fàcilment esclafats; on es vulneren de forma sistemàtica els drets humans, la violència pot esclatar.

No és possible la pau sense superar els greus desequilibris i injustícies

Si, personalment i col·lectiva, aspirem a un món més segur i en pau, ens cal abordar els greus problemes d'injustícia, de desigualtat crònica i dels profunds desequilibris econòmics i socials que hi ha. Pretendre seguretat global mentre passem de puntetes sobre una catifa que amaga una escandalosa injustícia que permet que una part importantíssima de la població mundial es trobi als antípodes de la dignitat humana més bàsica és, senzillament, d'una ingenuïtat indescriptible.

Així, prendre's seriosament la inseguretat econòmica, alimentària, social, etc., és cabdal. No són aspectes fàcils de resoldre, però el que és evident és que no fer-hi res és la garantia que mai canviïn. Hi ha diversos models i visions de l'economia. Però un fet és clar: fins ara,

4 Aprendre a conviure, resoldre conflictes

la lluita contra la pobresa, l'exclusió i la marginació no han estat els objectius centrals dels sistemes econòmics vigents. La crisi econòmica que patim, fonamentada en una desregulació generalitzada, la permissivitat davant pràctiques especulatives i la dimensió excessiva de l'economia financera, ens hauria d'oferir l'estímul per pensar una economia que posi el benestar de tothom com a fita prioritària.

No només ens cal un important canvi de polítiques i prioritats. També, i això és molt important per a tota perspectiva educativa, ens hem de preparar per a canvis personals. S'ha dit i repetit ja massa vegades, però és evident que no podem socialitzar els nivells de creixement i consum energètic que tenim a Occident. Això ens indica que, tard o d'hora, més planificadament o reactiva, més acompassadament o traumàtica, ens caldrà fer el camí contrari del que fem ara mateix: aprendre a viure consumint menys i desatenent moltes de les «necessitats» que ens hem anat creant.

De les guerres, els conflictes armats i les violències socials

La realitat dels conflictes violents ha anat canviant. Però més enllà d'aquesta transformació –de guerres clàssiques que enfrontaven exèrcits regulars d'estats independents a conflictes armats entre diversos grups irregulars que operen dins unes mateixes fronteres– les nefastes conseqüències de la violència organitzada solen ser les mateixes: destrucció, pèrdua de vides humanes, empobriment econòmic, explosió dels marcs de convivència, etc. I, associat als nous conflictes, una terrible realitat: un impacte molt més sever sobre la població civil. Perquè la majoria de conflictes armats ofereixen una diversitat considerable d'actors que s'hi enfronten, però, invariablement, són els no combatents els que en reben la pitjor part.

A banda dels conflictes armats, també trobem el nou terrorisme internacional. No és un fenomen exactament nou, però sí que té una dimensió i incidència superiors. L'escenari de situacions de desequilibri, de conflictes enquistats, d'estats fallits, i tot això, en un marc de cultura de la violència, és un bon caldo de cultiu perquè sorgeixin persones i grups fanàtics i extremistes que vulguin practicar accions d'aquesta mena. Amb tot, no hauríem de caure en el parany on alguns semblen entestats a fer-nos caure: les accions terroristes generen molt més impacte mediàtic que no pas real sobre la vida de les persones. A

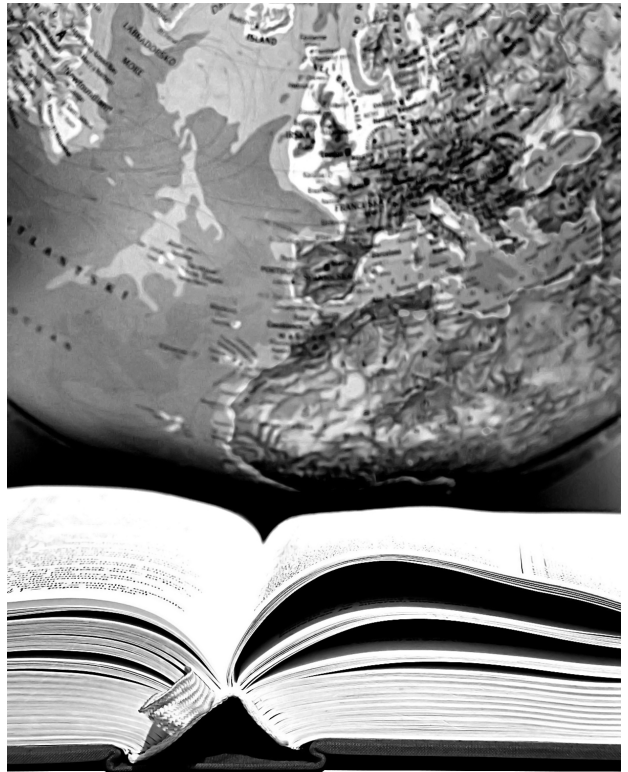
Occident, continuen morint-hi moltes més persones per la violència masclista o per la inseguretats vial que no pas pel terrorisme.

Però la violència física no només es concreta en guerres o terrorismes. Al Brasil, per exemple, qualsevol any mor més gent víctima de la violència armada que en alguns dels conflictes armats més sagnants. Un exemple més del fet que greus desequilibris socials, mancances en l'accés a l'educació i la socialització en marcs de cultura de violència són factors abonats per a l'esclat de la violència social.

Una pau que ha de ser desarmada i desmilitaritzada

Els sistemes de defensa arreu estan fonamentats en un error conceptual, denunciat per tota mena d'analistes i centres de recerca, però que en la pràctica –per inèrcies governamentals i per influència dels interessos de la indústria militar– es manté inalterable: l'assimilació de la seguretat a la defensa militar. Això promou el desenvolupament constant d'un militarisme que prepara una impressionant maquinària de guerra. El militarisme no només representa una immensa factura pels costos d'oportunitat que té (quantes necessitats socials podrien ser cobertes amb una petita part de la despesa militar mundial!). També suposa una inversió nefasta: en lloc d'afavorir la seguretat global l'empitjora. Més enllà que es fa difícil entendre quina seguretat poden proporcionar les armes quan es pensa en la quantitat de víctimes que generen, l'armamentisme té costos ambientals i socials que es perllonguen en el temps.

Però el militarisme té un altre efecte: com més engreixada i greixada tinguem aquesta maquinària de guerra, menys preparats –ideològicament, pràcticament, operativament, imaginativament, etc.–



6 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

estarem per formular, assajar i practicar altres maneres de resoldre els conflictes que no passin per la violència. No en sabrem. No hi haurem pensat prou. No els haurem provat prou. No els considerarem viables. No hi confiarem. I, finalment, ens resignarem a la violència.

Un deure: superar la cultura de la violència

Parlar de superar la cultura de la violència no ens hauria de remetre a una perspectiva només d'alçada ètica i moral. No. Superar la cultura de la violència és una necessitat real per millorar la vida de les persones. Si continuem creient, individualment i col·lectiva, que la violència és un instrument necessari per a la resolució de conflictes, és clar que tard o d'hora la farem servir. Sempre trobarem motius per justificar-ne la presència, necessitat o urgència. I ens prepararem a consciència per fer-ne el millor i més efectiu ús.

Però si fem cas de l'experiència, aquesta ens demostra que la violència no és una eina eficaç ni adequada per resoldre conflictes. Ni sostenible: els conflictes «resolts» amb violència solen reobrir-se amb extrema facilitat... Els conflictes entre persones i grups humans són inevitables a l'experiència humana. I el que cal és preparar-nos per conviure amb l'experiència del conflicte –no només inevitable sinó, a vegades, necessari i fins i tot positiu per al nostre desenvolupament– i aprendre a resoldre'l per vies que no passin ni per la violència, ni per l'exclusió, ni per l'autoritarisme.

Si posem la mirada en els conflictes armats, veurem molt clarament que quan en un lloc hi esclata la violència, aquest fenomen s'escampa amb una facilitat i virulència espectaculars. Incidir en aquesta fase del conflicte és francament complex i difícil. Reconstruir una zona devastada per la violència és una tasca ingent i plena de dificultats. Clarament, prevenir els conflictes és molt més assenyat que actuar-hi. I dotar-se d'instruments i institucions per fer-ho és una prioritat col·lectiva de primer ordre.

Si hi ha govern en una escala i en una escola, no n'hi ha d'haver al món?

Òbviament, això reclama que els governs del món donin suport a les estructures existents –que cal aprofundir i democratitzar– de gover-

nabilitat mundial (ONU, OSCE, etc.), els mecanismes de promoció (UNESCO, FAO, OMS, PNUD, etc.) i garantia (TPI) dels drets humans i els espais de creació de consensos per afrontar els problemes globals (conferències diplomàtiques, tractats i convencions, etc.). Cal que els potenciïn, que els dotin de recursos, que en facin cas, que els prestigiïn i, òbviament, que no els boicotegin constantment, amb la qual cosa en minen la credibilitat i projecció. I això no és una obvietat: una anàlisi de l'actuació dels principals països del món demostra una escandalosa manca de responsabilitat pel que fa al suport dels acords, pactes i compromisos globals contrets.



Pensar i actuar en termes de globalitat no és, avui, una opció a discutir. És una qüestió de no amagar el cap sota l'ala. Fins fa relativament pocs anys, una proposta insolidària podia ser –més enllà d'àmpliament criticada per la seva poca ètica– tècnicament viable. Però, després de l'11 de setembre, una cosa ha quedat clara: el món se'n ha fet petit i, sobretot, molt més interconnectat. Tot el que hi passa té efectes arreu. I ja no per solidaritat, sinó per simple egoisme no és possible desentendre'ns del que passa en altres llocs. Podem girar el cap en veure el caos, el desastre o la misèria que pateixen altres persones i altres zones. Però no podrem evitar de viure algunes de les seves conseqüències.

Algunes consideracions finals en clau educativa

Ni tinc prou espai per desenvolupar-ho ni crec que pugui donar gaires consells a gent que en sap més, ho fa millor i que es dedica de fa temps a la pràctica educativa. Però sí que, arran de l'experiència compartida a molts llocs i centres i amb joves, observo que hi ha alguns tics recurrents –que concebem, presentem i comuniquem de manera errònia– que dificulten una expansió de la cultura de pau.

Massa sovint veig que partim d'una visió de la pau, la no-violència, la solidaritat, molt vinculada a una concepció ideològica o ètica deter-

8 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

minada. És lògic i no és pas dolent. Però no hauríem d'oblidar que, al capdavall, parlar de pau és parlar de com viuen les persones, les dificultats que es troben per obrir-se camí i desenvolupar-se, les injustícies que pateixen, les opcions que tenen per afrontar-ho, les possibilitats d'èxit i de gaudi. La pau no ens hauria de remetre només a concepcions etèries i bucòliques, sinó, sobretot, a com viu i pateix la gent.

També caldria desterrar la percepció que parlar de pau i no-violència és un luxe que podem permetre'ns a Catalunya o a Europa, però que a determinades parts del món és impensable de fer. És una visió, a més de massa autocomplaent, equivocada. A Colòmbia, al Congo, als barris perifèrics de Rio de Janeiro, a Jerusalem, a molts dels llocs on es pateixen una violència ferotge i unes condicions de vida prou dures, et trobes gent a primera línia que no es resigna a la injustícia i que no cau en la violència. I que aposta, de manera ben efectiva i pràctica, per una cultura de pau. Si ho fan ells, com no hauríem de fer-ho nosaltres?

Finalment, la premsa és una mala consellera. Ens pot fer equivocar de ritme i ens pot fer caure en la frustració. Perquè promoure i construir una cultura de pau no és un projecte fàcil, d'efectes immediats. Superar inèrcies, vèncer interessos, canviar valors i polítiques, transformar estructures, no són coses que es facin en un dia, en una setmana, en un mes, en un any. Però no confonguem la dificultat amb la impossibilitat.

Davant de situacions conflictives, les diferents parts poden adoptar diferents actituds, i en funció d'aquestes la resolució del conflicte pot convertir-se en un procés enriquidor per a tots, o bé transformar-se en un escull gairebé insalvable per a la convivència.

El conflicte a l'escola

Què és un conflicte

La definició de conflicte, en funció de quina sigui la tradició científica que ha tractat de conceptualitzar-lo, adquireix diferents matisos i variacions que convé considerar. Així, des d'un plantejament en essència psicologista, s'acostuma a fer una aproximació al conflicte des del malestar emocional que es genera entre dues parts (persones o grups) en interacció i que no acaba de resoldre's satisfactòriament per a cap de les dues. Si fem un gir cap a un plantejament més polític i sociològic, el conflicte acostuma a associar-se amb el xoc o la lluita entre posicions poc reconciliables. Tant els uns com els altres, no obstant això, coincideixen a assenyalar un aspecte nuclear del concepte: un conflicte, *stricto sensu*, es defineix a partir del que podem identificar com una incompatibilitat d'objectius, interessos o necessitats. En algunes ocasions, aquesta incompatibilitat neix del fet que dues parts en litigi persegueixen el mateix objectiu, o resoldre la mateixa necessitat, però només és possible que ho aconseguixi una de les parts. En altres ocasions, la disputa neix del fet de perseguir fins o interessos que són oposats o excloents entre si. Sigui quina sigui la situació, el conflicte resideix en la contraposició que pot sorgir quan diferents parts interaccionen i xoquen en aspectes essencials pel que fa al benefici que aquesta interacció ha de reportar a cada part.

*Equip de
PERSPECTIVA
ESCOLAR*

10 Aprendre a conviure, resoldre conflictes

Arribar a aquesta definició de conflicte resulta de summa utilitat, perquè ens permet descartar un repertori variat i extens de situacions que es produeixen a l'escola, i que amb certa lleugeresa s'assenyalen com a conflictives. A vegades, la relació del professorat en el marc del claustre, amb les famílies o l'administració educativa, genera malestar emocional, inseguretat, però aquestes emocions no tenen per què induir-nos a pensar que existeix un conflicte. És cert que tot conflicte comporta per ell mateix malestar emocional, però no sempre que sorgeix malestar emocional en una relació vol dir que existeixi un conflicte al darrere.

En altres moments, la situació d'incertesa que pot provocar una comunicació deficient entre professorat i alumnat –els uns i els altres senzillament no s'acaben d'entendre– pot ser percebuda com un conflicte, quan hauríem d'identificar-la simplement com un malentès que, duent a terme un bon diàleg, pot quedar resolt. L'absència d'un diàleg fluid que ens permeti comprendre el que desitja l'altre genera sovint un tipus d'interacció més marcada per les diferències que per les semblances.

Problemes en l'ús d'un codi de comunicació i significat compartits tampoc han de ser categoritzats necessàriament com a conflictes, no té per què existir una incompatibilitat de motius subjacent. Hi haurà conflicte si, i només si, els objectius, interessos i necessitats educatives que planteja una part i l'altra –o les altres– no són compatibles des d'un punt de vista pedagògic, bé perquè la satisfacció d'unes comporta necessàriament la insatisfacció de les altres, bé perquè no és factible que ambdues parts puguin arribar a l'èxit alhora.

Quines actituds manifestem davant el conflicte

Davant de situacions conflictives, les diferents parts poden adoptar diferents actituds, i en funció d'aquestes la resolució del conflicte pot convertir-se en un procés enriquidor per a tots, o bé transformar-se en un escull gairebé insalvable per a la convivència.

Normalment, i a causa de la nostra socialització, l'actitud que d'entrada manifestem davant un conflicte és competitiva. És a dir, cadascuna de les parts pretén arribar a les seves metes –la qual cosa és legítima–, però pensa que per aconseguir-ho és necessari que la



resta de les parts no ho aconsegueixi. Quan practiquem un esport competitiu és clar que només hi pot haver un vencedor, o quan competim per aconseguir un lloc de treball amb altres candidats només n'hi haurà un que acabi prenent la plaça. Una societat que utilitza la competició com a mecanisme de selecció trasllada aquesta actitud a tots els seus racons. Això succeeix quan diverses famílies competeixen per obtenir una ajuda econòmica per al menjador, o quan es disputen una plaça a l'escola, situacions en les quals acostumen a trobar-se famílies immigrades de manera reiterada, i que generen conflicte amb la resta de famílies del centre educatiu.

No obstant això, les coses poden anar pitjor. A vegades ens trobem enmig de conflictes en els quals una de les parts decideix llençar la tovallola, evitar l'enfrontament per aconseguir els seus objectius i evadir-se, deixant que els altres siguin els qui obtinguin el que persegueixen. Aquest tipus d'actitud, que al principi ens pot semblar lloable des d'un punt de vista ètic, no ho és tant quan finalment ens adonem que, darrere de situacions d'aquestes característiques, s'amaga un desig no manifestat de venjança. Cap conflicte es resol partint de la renúncia. Simplement el que es fa és introduir el conflicte

12 Aprendre a conviure, resoldre conflictes

en una fase de latència que amb posterioritat pot despertar de nou. Aquest tipus d'actitud és el que es produeix quan, per exemple, algunes famílies, en desacord amb el projecte educatiu del centre, accepten inicialment les condicions que el professorat els presenta, però després impedeixen que els seus fills participin de les activitats relacionades amb aquestes condicions a les quals s'oposen.

De tota manera, el pitjor s'esdevé quan les diferents parts adopten una actitud destructiva. Això succeeix quan cadascuna d'elles percep –amb raó o sense– que serà impossible arribar als objectius desitjats i, en comptes d'esforçar-se per trobar un acord amb les altres, es dedica a entorpir les possibilitats que tenen les altres parts d'assolir-los. Ni els uns ni els altres. Un conflicte sota aquest prisma ofereix el pitjor panorama possible per a la seva resolució. Aquest tipus d'actitud a voltes emergeix quan observem algunes dinàmiques entre el professorat.

L'actitud òptima per a la resolució d'un conflicte, però, no és cap de les tres, sinó la cooperativa. Tenir una actitud cooperativa davant un conflicte significa que cadascuna de les parts persegueix la consecució de les seves metes, i no renuncia a elles, però introdueix en el procés estratègies i recursos perquè les altres parts també arribin als seus objectius. Solucionar cooperativament els conflictes implica que tots s'esforcen perquè tothom surti satisfet del procés. En la majoria de les situacions això implica que es modifiquin percepcions, que es revaluïn metes i necessitats i que s'assoleixin acords partint del bé comú. Un procés d'aquestes característiques requereix com a mínim dos elements: diàleg i temps. Diàleg per poder comprendre els veritables motius de l'altra part des d'un punt de vista empàtic, i des d'aquí traçar ponts comuns. I temps perquè això no es pot fer en dos dies, ni en quatre. Es necessita el pas del temps per anar afermant la confiança en el procés, i també per anar explorant les solucions de forma creativa. Vegem a continuació alguna fórmula concreta per impulsar un procés de resolució basat en aquesta actitud.

Com podem abordar els conflictes a l'escola

Existeixen diferents models per a la resolució de conflictes. Cadascun d'ells parteix d'uns supòsits teòrics que li donen sentit. Mentre que alguns parlen de resoldre conflictes des d'una òptica



d'eliminació –el conflicte ha de desaparèixer–, uns altres desenvolupen un enfocament des de la inevitabilitat de les situacions conflictives, i el que pretenen és la seva transformació creativa perquè les diferents parts s'enriqueixin i surtin enfortides del procés.

Situant-nos en primer lloc en una perspectiva d'eliminació del conflicte, la psicologia social nord-americana clàssica ja va apuntar en el seu moment l'estratègia denominada la «fita supraordenada». Aquesta orientació ve a dir-nos que, quan dues parts entren en litigi i emergeix una actitud competitiva entre elles, el conflicte no es pot resoldre si es mantenen les condicions presents que sostenen el conflicte entre elles. Segons aquest plantejament, la resolució passarà per dibuixar un nou marc d'interacció. Aquest marc s'estableix a partir de substituir les metes parcials de cada part per una nova meta que les englobi totes. D'aquesta manera, davant el nou marc, les actituds de competició van desapareixent per donar pas a actituds de cooperació per afrontar junts el nou repte. Es pot dir que aquesta orientació conté l'aspecte positiu d'incidir en les condicions subjacents al conflicte, i ens indica com transformar-les per resoldre'l.

14 Aprendre a conviure, resoldre conflictes

Existeix una mirada més complexa a la resolució, però, que és la que denominem «transformativa». Aquesta perspectiva conté plantejaments crítics que posen l'èmfasi en els processos personals d'autoconeixement i reconeixement dels aspectes conflictius, i promouen una reflexió autocrítica que permeti el creixement personal i col·lectiu. Una resolució transformativa d'un conflicte comportaria seguir, per exemple, una seqüència com aquesta:

- Primer pas: *Acceptació del conflicte*. Si no existeix acceptació de les diferents parts, no és possible entrar a reflexionar conjuntament en clau de resolució. L'acceptació del conflicte ha de culminar amb el desig explicitat per les parts de transformar-lo.
- Segon pas: *Exploració de motius*. S'estableix un diàleg a partir del qual es procura, deixant prejudicis i estereotips a banda, escoltar les raons de les altres parts. Aquest pas conclou quan les diferents parts han estat capaces de situar els motius de l'altre en el context compartit.
- Tercer pas: *Creativitat*. Es desenvolupa una activitat reflexiva molt intensa en la qual les parts s'esforcen per crear llaços entre els aspectes compartits, i per transformar la percepció d'aquells que impliquen col·lisió i trobar noves fórmules que satisfacin les necessitats de tots.
- Quart pas: *Interiorització*. Després de la tempesta ha de venir la calma. Cadascuna de les parts ha de tenir l'oportunitat d'anar acomodant els diferents elements que han sorgit de l'esforç col·lectiu en els seus plantejaments previs, i això requereix prendre's temps.
- Cinquè pas: *Transformació*. Una vegada les parts han interioritzat noves percepcions i han assumit renovades metes, l'aprenentatge obtingut ha de cristal·litzar en les estructures de l'espai compartit –en aquest cas del centre educatiu–, de tal manera que es beneficiï tot el conjunt del procés desenvolupat.

Algunes condicions que necessita una resolució transformativa dels conflictes

Dur a terme una resolució de conflictes basada en un enfocament transformatiu, però, no és només difícil a causa de la complexitat de dur a terme un determinat procediment, sinó també perquè calen un seguit de condicions que permetin que el procés que engeguem pugui tenir possibilitats d'arribar a bon port.

Les condicions són moltes i variades, i aquí, a tall de conclusió, en deixarem algunes de les més significatives. Una primera és que les persones que formen l'escola (professorat, alumnat, famílies, personal de suport) estiguin acostumades a dialogar. I volem posar especial èmfasi en aquesta dimensió perquè quan diem «dialogar» no ens referim al fet de «parlar». Dialogar és quelcom més, és parlar reconeixent que la paraula de l'altre té tant de valor com la meua.

Una altra condició és que l'escola estigui oberta a funcionar com una comunitat d'aprenentatge. La resolució transformativa dels conflictes exigeix que els membres de la comunitat educativa estiguin disposats a aprendre de cada situació conflictiva en la qual es vegin submergits, ja que cada nova realitat demana noves alternatives. No val allò de creure que ja ens tenim apresada la lliçó i aplicar una única recepta estandarditzada cada vegada.

Finalment, voldríem remarcar la importància del professorat com a agent actiu a l'hora de resoldre els conflictes que sorgeixin, hi estigui implicat o no. Les seves actituds en la vida quotidiana, la forma d'adreçar-se a l'alumnat, de relacionar-se entre els professors, proporciona un model potent a l'hora de fer creïble i fiable qualsevol estratègia transformativa, que demana molt de les persones. El professorat és referent en aquest sentit, i fóra bo també que esdevingués líder sota les premisses de cooperació i de transformació que hem comentat en aquest article.

L'escola és un territori social conflictiu i els conflictes s'hi poden resoldre bé o malament. Quan es resolen malament, sorgeix la violència escolar. Què podem fer les persones educadores per ajudar en el creixement del nostre alumnat i en la resolució pacífica dels conflictes que degeneren en malentesos i violència?

Resolució de conflictes i creixement personal a l'escola

Calo Iglesias

(Seminario Gallego de Educación para la Paz)

***M. Victoria
García Álvarez
i M. Dolores
Sampedro
Suárez***

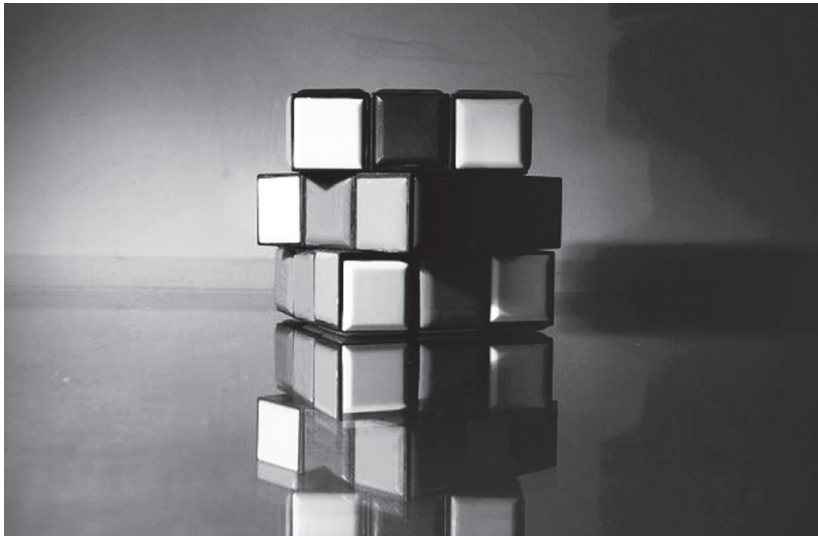
(Proyecto VALORA-CONVIVENCIA. CEIP Barouta-Estimis La Corunya)

Equilibri personal i resolució de conflictes

Perquè som éssers lliures, tenim conflictes amb altres persones, amb la naturalesa i amb nosaltres mateixos. A aquest últim tipus de conflicte, l'intrapersonal, ens referim en aquest article.

El conflicte intrapersonal neix a l'interior del nostre cor i de la nostra ment. Quan el resollem malament, perdem l'equilibri i ens convertim en persones acomplexades, amargades, violentes. Per contra, l'acceptació humil del que som, i assumir que som éssers inacabats, vulnerables i fallibles, ens situa en la millor disposició per reconciliar-nos amb les altres persones i amb la vida. L'autopacificació crítica és el millor camí per realitzar-nos com a persones receptives, comprensives i compassives, la qual cosa comporta la superació de les projeccions violentes que produeixen la creació d'enemics.

L'autopacificació crítica no es desentén del compromís social. Quan només es busca l'equilibri personal, prescindint de la solidaritat amb els altres éssers, no ens movem en el territori de l'autopacificació crítica. Aquesta tracta de resoldre els propis problemes intrapsíquics per a, des de la pròpia pau i equilibri interior, estar en la millor disposició per ajudar a resoldre els problemes socials i ecològics.



En el procés d'una solució pacífica dels conflictes intrapersonals hem d'actualitzar el potencial constructiu que cada persona porta amb ella mateixa en la vida. Antonio Blay¹ ens adverteix contra la creença que són les circumstàncies i les persones que ens envolten les que determinen el nostre equilibri i la nostra felicitat. Blay no ho creu així. L'exterior, afirma, pot produir circumstàncies agradables o desagradables, pot facilitar la resposta, però la decisiva resposta l'ha de crear un mateix.

No és que el medi familiar i social no tingui la seva importància. D'aquest medi, quan és sa, en rebem estímuls adequats, però no podem confondre-ho amb el desenvolupament. El desenvolupament només es produeix com a resposta a les nostres situacions, és un procés que va de dins a fora.

Afirmar la pròpia llibertat interior no va contra els models establerts socialment. L'acceptació de models socials pot ser convenient amb vista al comportament exterior. Però si jo m'hi identifico acríticament, tanco el pas al descobriment del meu autèntic ésser, estic impeding el camí cap al que Blay anomena el «Jo Central».

1. BLAY, Antonio (1992). *Ser: Curso de psicología de la autorrealización*. Indigo, Barcelona.

18 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

La persona que viu en el seu «Jo Central» ha resolt allò que podríem denominar el «conflicte de la separació». Si estem separats de nosaltres mateixos, com podem evitar estar separats dels altres i percebre'ls com a éssers estranys i amenaçadors? Per contra, el lloc de la trobada amb tots, inclosa la naturalesa, és un espai d'amor i alegria. En aquest lloc desapareixen fronteres i murs, tots els etnocentrismes tancats i excloents.

Creixement personal del nostre alumnat i resolució pacífica dels conflictes

L'escola és un territori social conflictiu i els conflictes s'hi poden resoldre bé o malament. Quan es resolen malament, sorgeix la violència escolar. Què podem fer les persones educadores per ajudar en el creixement del nostre alumnat i en la resolució pacífica dels conflictes que degeneren en malentesos i violència?

Hi ha una dimensió instructiva, que els mestres i les mestres no podem descuidar, i això ens obliga a millorar i actualitzar les nostres competències científiques i pedagògiques: saber i saber ensenyar. Però hi ha una altra dimensió: l'educativa. Parlem d'una educació en valors prosocials, convivencials, amorosos... que ajudin al creixement personal de les nostres alumnes i els nostres alumnes.

Que ajudin... Perquè les persones educadores hi som per ajudar. Així ho feia Sòcrates. Es descrivia a si mateix com una llevadora, i anomenava el seu mètode «maièutica», una espècie d'obstetrícia de l'esperit per ajudar que les persones donessin a llum dins les seves mentes les idees veritables, amb vista a l'acció justa. «Assistia el part» per il·luminar la veritat que estava dintre dels seus interlocutors. En el transcurs de la seva conversa aconseguia que la persona fos capaç de veure els errors i limitacions del seu propi raonament. El filòsof volia que es descobrís la veritat per ajudar a viure rectament. El coneixement així adquirit resultava inseparable de la virtut, *areté*.

Hem al·ludit a la conversa –del llatí *cum versas*–, és a dir ‘donar voltes junts’. Com feia Sòcrates. Donar voltes junts amb el nostre alumnat, abandonant l'actitud distanciada, prepotent, i abraçant l'actitud propera, de conversa, de diàleg. Entenem que aquesta conversa educativa ha de:

- Despertar o il·luminar en els nostres educands una consciència autocrítica orientada a una clarificació dels seus propis valors, els quals tenen interioritzats.
- Ajudar a despertar o il·luminar una nova consciència que mogui a un canvi de valors, si fos necessari.

Per crear aquesta atmosfera convivencial, clarificadora, a l'escola, necessitem realitats organitzatives convivencials, democràtiques. No hem d'ocultar les imperfeccions i contradiccions de l'estructura organitzativa de l'escola, sinó utilitzar-les com a elements didàctics. Exercint l'autocrítica, podrem anar assolint:

- Un canvi en les estructures –organitzatives i metodològiques– que comportin la participació de l'alumnat en el què i en el com d'allò que es vol realitzar. Parlem d'un repartiment de poder, respectant per descomptat els rols de cada sector educatiu i les exigències legals. Hem de deixar enrere els temps del «senyor professor totpoderós», que té la primera, la segona, la tercera..., i així fins a l'última paraula.
- Un repartiment de poder, de gestió democràtica, també amb les famílies, definint clarament i respectant una vegada més els rols de cada sector, però sempre en comunicació cooperativa.
- La pràctica no violenta en la resolució i regulació dels conflictes. Serà molt positiu que es creïn equips de mediació (amb participació del professorat, alumnat i famílies), assemblees d'aula, grups d'ajuda entre iguals, etc., i sempre en sintonia amb els tutors i tutores, els orientadors i orientadores, les comissions de convivència, etc. I també en col·laboració amb les ajudes externes a l'escola, com són els professionals de l'educació social, de la medicina, etc.



20 Aprendre a conviure, resoldre conflictes

La gestió democràtica de la convivència no és competència exclusiva del professorat, encara que el seu paper sigui el més important, si sap treballar en equip. Ja no ens val allò de «cada maestrillo tiene su librillo» (és a dir «tants caps tants barrets»). No és el mateix una escola amb un professorat que té consciència d'equip i relacions de comunicació amb l'alumnat i les famílies, que utilitza procediments de resolució de conflictes, etc., que un professorat desunit i centrat únicament en mesures punitives.

El treball en grup cooperatiu s'ha de concretar en un «projecte educatiu de centre» (això donaria per a un altre article), amb normes clares, amb repartiment de competències, amb un model disciplinari, senzill i transparent, amb prohibicions i sancions acceptades per tots els membres de l'anomenada Comunitat Educativa.

Que tot això és molt utòpic? Moltes realitats prosocials d'avui eren utopies anys enrere. Velles realitats que no van caure del cel. Són el resultat de la generositat de moltes bones persones que ens van precedir. Ja ho va dir Eduardo Galeano: «Caminem vint passes i la utopia va vint passes més enllà. Altres vint passes caminem i altres vint passes fa la utopia. Quina bona mare, quina bona mestra és la utopia! Ens ensenya a caminar!»

Una experiència en un centre d'Infantil i Primària: «Educar per conviure»

Per demostrar que la utopia és més a prop del que ens imaginem, si així ho volem, acabem l'article amb una referència a un projecte d'intervenció educativa que té com a finalitat millorar la convivència escolar. Va començar en el curs 2007 al CEIP Barouta-Estimis (la Corunya), centre rural format per una comunitat de 156 alumnes i 19 docents.

El projecte es basa en la idea que el treball en valors ha d'impregnar tota pràctica docent i no pot reduir-se a un contingut casual, ni a una activitat puntual d'un programa. L'objectiu és dissenyar un entorn educatiu en el qual prevalgui en el respecte a les diferències personals i culturals i les bones pràctiques de convivència. Una intervenció d'aquest tipus ha requerit incidir en els quatre àmbits que formen la comunitat escolar: alumnat, professorat, famílies i entorn (centres que

ens envien alumnat i centres que acullen el nostre a l'acabament de l'Educació Primària, així com organismes i institucions diverses).

El nostre projecte constava de dues parts, una d'observació i una altra d'execució d'allò que ens havíem plantejat arran de l'observació sistemàtica i l'anàlisi del context, cosa que ens permet constatar la necessitat d'intervenció i, per tant, justifiquen el desenvolupament del projecte.

L'execució del projecte va dur-se a terme en dues fases, una primera destinada al disseny d'espais de convivència, i una segona més centrada en l'impuls d'activitats que omplissin de contingut aquests espais. A continuació detallem esquemàticament els components de cada fase:

FASE 1. DISSENY D'ESP AIS DE CONVIVÈNCIA

- «Espai Valora»: Espai obert en el qual té cabuda tot l'alumnat del centre. Acull activitats de gran grup, de trobada, participació, escolta activa, lliure expressió, etc. Presidit per VIU, personatge animador que dóna continuïtat al projecte.
- «Espai de convivència a les aules»: Creació de temps i espais per al diàleg i l'autoconeixement.
- «Lloc per arribar a acords»: Espai on l'alumnat busca solucions dialogades als seus problemes. Ús espontani en qualsevol moment de la jornada quan sorgeix un conflicte entre dos alumnes (idea coneguda gràcies al col·legi Zamakola de Bilbao).
- «Pati escolar»: Disseny d'espais lúdics alternatius dirigits a trencar inèrcies i estereotips i afavorir les relacions interpersonals.

FASE 2. ACTIVITATS

- Professorat: Formació, disseny d'activitats i coordinació.

- Alumnat:
 1. Gran grup: teatre fòrum, marionetes, joc cooperatiu, contes emocionants, tallers d'expressió, activitats col·lectives per regular la convivència (decàleg de normes), exposicions plàstiques i actes especials de celebració.

 2. Petit grup-tutoria: expressió, diàleg, integració, consens de normes, identitat personal i autoconeixement, entrenament d'habilitats socials, atenció, autoestima, emocions i sentiments.

 3. Pati escolar: escala d'observació de conflictes en temps de pati, jocs populars i alternatius, joc cooperatiu, cura i manteniment de l'entorn natural, celebracions col·lectives i de la comunitat escolar.

- Famílies: Qualitat en les trobades, coordinació i cooperació. Formació i convivència de la comunitat escolar.

- Entorn: Protocols d'acollida amb escoles unitàries i IES, visites i intercanvis, rendibilització de recursos amb organismes i institucions.

Sabem que el projecte desenvolupat no és més que el principi del canvi. Som conscients que l'enfocament que hem donat al nostre projecte didàctic ha estat preferentment empíric (fins i tot de vegades intuïtiu), per la qual cosa presenta algunes limitacions que caldrà tractar en el futur. Veiem clarament que un treball més intens en la fonamentació teòrica proporcionaria una millora de la metodologia emprada. Tot un repte que afrontem amb il·lusió d'ara endavant.

L'article presenta diferents estratègies per abordar els conflictes que sorgeixen entre l'escola i les famílies immigrades i s'exposa el cas pràctic d'una alumna de dotze anys la família de la qual es nega que faci alguna de les matèries.

Conflicte intercultural? Quin conflicte?

No tot conflicte amb nousvinguts és intercultural

L'arribada de famílies immigrades als centres educatius no ha de ser vista necessàriament com una font de conflicte inherent a la situació. Una certa simplificació de la realitat i una influència negativa dels estereotips i prejudicis socials fa percebre l'existència de conflicte als diferents membres d'una comunitat educativa, quan potser el que s'ha produït és una disfunció en la comunicació, o un malestar emocional fruit de les resistències al canvi.

En aquest sentit, es fa imprescindible dedicar esforços a dilucidar la veritable naturalesa de les situacions que se'ns apareixen com a conflictives, i només tractar-les com a conflictes quan veiem que el que està en joc són metes educatives o valors incompatibles entre si, ja sigui per les seves característiques contradictòries o per la dificultat d'arribar-los a comprendre de manera simultània.

Si això es produeix, hauríem d'analitzar quines són les diferents actituds que es produeixen davant la situació conflictiva. Sabem que si aquestes actituds són competitives, evasives o destructives, el conflicte no va per bon camí. Hem de situar-nos en una posició cooperativa. Això significa que cada part no renuncia a la seva posició de partida

Equip ERDISC

(Equip de Recerca
en Diversitat i Inclusió
en Societats Complexes)
Universitat Autònoma
de Barcelona

24 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

i pretén aconseguir el que es proposa, però sense que aquesta actuació vagi en detriment que la resta de les parts pugui fer el mateix.

Abordar els conflictes que sorgeixen entre escola i famílies immigrades requereix d'aquesta actitud cooperativa, i també d'un plantejament transformatiu, que no veu el conflicte com una anomalia que ha de corregir-se, sinó com una oportunitat per a l'aprenentatge i el creixement col·lectiu. Des d'un enfocament intercultural, el plantejament transformatiu apareix com un dels més coherents. No obstant això, això no impedeix acostar-se a plantejaments més centrats en la resolució, els quals prenen en consideració la modificació de les condicions subjacents a la interacció per superar el conflicte. Vegem un cas pràctic que ens ajudi a comprendre-ho millor.

El cas de la Nora

Nora és el nom fictici d'una adolescent de dotze anys que cursa primer d'ESO en un IES públic d'una ciutat catalana. Els seus pares van néixer i van créixer a Nador, una ciutat marroquina, i ella va arribar Catalunya a segon de Primària, per la qual cosa ja fa un temps que va deixar enrere el Marroc i viu en la nova societat d'acollida.

El cas de la Nora apareix quan, una vegada en l'Educació Secundària, la seva família es nega que cursi algunes matèries escolars com les educacions física, visual i plàstica, o la musical. Quan el tutor de la Nora es reuneix amb els pares, aquests defensen el dret a educar la seva filla segons les seves conviccions, i entre elles no es troba la d'aprendre aquest tipus de continguts expressius en un espai públic com és l'escola. A més, la família també posa objeccions concretes a la participació de la Nora a les classes d'educació física perquè tant el pare com la mare no veuen gens convenient que aquestes activitats les portin a terme nois i noies de manera conjunta, i encara menys que després de les classes comparteixin les dutxes.

El cas de la Nora no és generalitzable, però hem de reconèixer que s'ha anat produint de forma puntual en algunes escoles de casa nostra arran de l'arribada d'algunes famílies que provenien de zones rurals molt tradicionalistes del nord d'Àfrica. Quan aquesta situació agafa per sorpresa l'escola, de vegades aquest xoc desemboca en l'absentisme de l'estudianta en les matèries enunciades, a causa de la forta pressió



familiar perquè no hi assisteixi. Davant de casos d'aquesta naturalesa, què cal fer?

Primeres passes

La primera acció que proposem impulsar és un acostament a la realitat concreta de la família i de la noia. Qui són? De quin país i de quina regió procedeixen? Quines són les seves expectatives escolars, educatives en general, i socials, dels pares respecte als fills, i dels fills pel que fa a la seva vivència particular? La informació obtinguda ens permetrà contextualitzar les premisses de l'acció que s'hagi de dur a terme.

De totes maneres, no ens confonguem. Aquestes dades han d'il·luminar el procés que hem de seguir, però sota cap pretext podem plantejar-nos que la Nora hagi d'abandonar l'estudi d'algunes assignatures del currículum. El dret a l'educació és un dret humà fonamental, reconegut en la Declaració Universal dels Drets Humans (DUDH) de 1948 i confirmat per la Constitució espanyola de 1978 i l'Estatut de Catalunya de 2006, i és competència dels estats, i no dels ciutadans,

26 Aprendre a conviure, resoldre conflictes

establir i ordenar els objectius i els continguts bàsics d'aquesta educació.

És cert que en la mateixa Declaració també es reconeix el dret dels pares a triar lliurement l'educació dels seus fills (una opció també inclosa en el nostre ordenament jurídic), però davant el conflicte d'interessos els especialistes ja fa temps que han deixat molt clar que ha de prevaler el dret del fill a rebre una educació de qualitat. Perquè quan parlem de segregar una alumna de cursar determinades matèries curriculars, objectivament li estem restant oportunitats d'igualtat respecte als seus iguals, i això no és admissible en un estat democràtic i de dret. Una educació «a la carta», materialment impossible d'assumir tècnicament per qualsevol administració educativa, defineix una política que l'única cosa que aconsegueix a la llarga és desenvolupar processos de diferenciació que eixamplen el marge de la desigualtat social.

L'hora de la veritat

Una posició intercultural de transformació d'aquest conflicte ens ha de fer reflexionar sobre quines són les millors estratègies que poden ser portades a terme perquè l'assumpte s'abordi de manera satisfactòria per a totes les parts (que tothom surti amb la sensació que ha guanyat), però no ha de posar en dubte l'objectiu de plena escolarització en cap concepte.

Una vegada arribats a aquest punt, hem de ser creatius a l'hora de trobar respostes, però, sota quin supòsit? Ordinàriament, el professorat que es troba amb casos d'aquesta naturalesa acostuma a donar respostes que poden ser categoritzades sota tres supòsits:

- El supòsit relativista: Es reconeix la necessitat de plena escolarització de la Nora, però es té la temptació de no contrariar la família, ja que es pensa que això suposaria un atac als seus drets com a individus, com també una actitud de prepotència i assimilació per part de l'escola. Així que es decideix no entrar en conflicte amb els pares i es proporcionen activitats complementàries a aquesta alumna a les hores que els altres cursen assignatures de contingut expressiu. Aquesta posició, com ja hem comentat, vulnera la llei i, el que és pitjor, els drets de la Nora a ser tractada en condicions d'igualtat.

- El supòsit assimilacionista: Amb la llei a la mà, es dóna part a les autoritats locals (responsables del control de l'absentisme escolar) de l'absència de la Nora a determinades assignatures del currículum (si s'arriba a aquest extrem), i s'espera que actuïn perquè aquesta alumna assisteixi a l'escola, on evidentment no se li ofereix cap tractament diferenciat i cursa amb tots els seus companys totes les àrees curriculars. Aquesta posició, si bé correcta des d'un punt de vista legal, no és funcional, ja que s'observa fàcilment com això alimenta i acreix el conflicte entre família i escola, del qual qui surt més perjudicat és l'alumna.



- El supòsit intercultural: A diferència dels altres dos, aquest preveu la possibilitat de la negociació, d'obrir el diàleg, de plantar-se davant del conflicte cara a cara des del marc que li correspon, que és social i no legal. Les autèntiques raons per les quals els pares no desitgen que la seva filla cursi matèries de contingut expressiu –al principi, no necessàriament religioses o culturals– poden ser diverses: una sensació subjectiva de pèrdua de poder, o d'assimilació per part dels pares en la nova societat d'acollida; una representació estereotipada per falta d'informació sobre què es fa realment en aquestes classes; un conservadorisme extrem afavorit per la ideologia de l'entorn familiar... Sigui el que sigui, d'aquestes o altres raons que puguin emergir, l'obertura d'una comunicació sense límits, des de la fermesa de l'objectiu final de plena escolarització, sembla el més adequat per reduir les resistències al canvi que semblen donar-se com a teló de fons. Un bon equip de mediadors culturals –millor si és paritari: un equip amb un

membre de la societat d'acollida i un altre de la societat d'origen—pot contribuir a facilitar la tasca del professorat de manera significativa.

Uns últims apunts

Tal com dèiem, el que és important, a més del diàleg, és que tothom surti amb la sensació que ha aconseguit allò que es proposava, per difícil que pugui resultar aconseguir-ho. Per aquest motiu, i com a apunt final sobre el cas, voldríem deixar constància de dos elements que no pel fet de ser els últims a ser esmentats resulten ser els menys importants. El primer és la necessitat de tenir en compte el paper actiu de la Nora en aquest assumpte des del principi. L'enfocament no ha d'acabar en una discussió en la qual ella no tingui cap tipus de participació o de protagonisme, ja que això reforçaria en certa manera la passivitat i l'obediència que la noia ha de tenir. La seva participació activa en el diàleg pot representar en si mateixa un procés de canvi i d'apoderament que repercutirà en el seu benefici propi, que és del que es tracta.

El segon element, i últim, és el paper flexible que ha d'adoptar l'escola. Perquè de vegades l'absentisme escolar femení, pel que fa a algunes matèries, no és originat per motius ideològics com fins ara hem estat plantejant, sinó que pot veure's motivat per raons afegides relacionades amb l'estructura i la dinàmica familiars. És el cas d'algunes alumnes gitanes. Si aquest fos el cas, el centre educatiu hauria de plantejar-se quines alternatives poden oferir-se a la situació personal de l'alumna, perquè aquí només amb diàleg no n'hi ha prou. Els conflictes producte de diferents percepcions i representacions de la realitat social es combaten des de la negociació de la manera que hem explicat. Els conflictes que sorgeixen de necessitats contraposades (com podria ser el cas de tenir cura de germans petits i assistir a classe alhora) es resolen plantant cara a la recerca de la compatibilitat en la seva resolució. Per exemple, en el cas que hem comentat d'haver de fer front a responsabilitats familiars i escolars alhora, oferint itineraris escolars o horaris alternatius, o facilitant els contactes necessaris amb els serveis socials del municipi perquè els germans petits puguin ser atesos per un centre d'atenció infantil mentre l'alumna assisteix a classe.

El model mediador, en lloc de jutjar vol entendre, no busca agressor i víctima, busca iguals, i tampoc no busca cap acció punitiva: desitja diàleg i entesa entre les parts afectades pel problema de relació interpersonal.

La mediació escolar: una cultura en vies d'implantació

Introducció

L'inici de la mediació escolar als nostres centres educatius ha representat una nova orientació de l'abordatge dels conflictes escolars.

En el curs 2006/2007 a Catalunya va aparèixer la primera normativa al respecte i va generar la creació de serveis de mediació a les escoles.

La mediació ha estat una visió contraposada a la cultura de resolució de conflictes present en la nostra societat; hem passat de la bipolaritat de guanyador i perdedor a la simetria entre les parts amb voluntat de resoldre el conflicte. En aquest sentit, cal encara un treball de temps per poder introduir en els nostres infants i en la societat en general una cultura de mediació on els conflictes se solucionin entenent i no jutjant.

També és cert que l'inici de la mediació va crear, per desconeixement, en certs col·lectius docents unes expectatives envers la resolució de conflictes que no s'han complert, perquè s'ha entès la mediació com una tècnica i no com una cultura.

El pronòstic de la mediació és bo, però no s'ha d'oblidar que som al començament i que un tret cultural com és la mediació no es consolida

***Dr. Francesc Xavier
Moreno Oliver***

Professor d'Orientació
Educativa de l'IES Gallecs
de Mollet del Vallès
i col·laborador d'Edu 21

30 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

de forma immediata, sobretot si tenim en compte que encara té un pes important la sanció del «dolent» i la victimització del «bo» des d'una òptica de valors de pensament punitiu. Als centres escolars actualment conviuen les normatives sancionadores amb les mediadores. L'escola és l'espai idoni per donar cabuda i continuïtat a la cultura mediadora. Uns infants en pro de la mediació seran uns adults que optin en el futur per vehicular els conflictes per la via mediadora.

El conflicte

Per poder aplicar l'acte mediador ens caldrà entendre l'origen del conflicte. Una mateixa conducta contrària al model de convivència portada a terme per diferents alumnes no sempre tindrà un mateix desencadenant. És per això que la comprensió de l'etiologia d'aquesta conducta ens facilitarà el procés mediador (Moreno, 2005).

Si fem un recorregut pels precursors de les conductes de conflicte interpersonal, podrem identificar com les més habituals són les ubicades en els paradigmes següents:

- *Qui actua violentament busca la submissió i el control de l'altra persona.*
- *És gratificant infligir mal a algú de qui s'ha rebut un perjudici.*
- *L'agressivitat és un estat emocional, la conducta violenta és fruit de l'aprenentatge.*
- *La incapacitat d'aconseguir metes valorades positivament pot provocar que algunes persones utilitzin la violència per aconseguir els seus objectius.*
- *La conducta violenta pot ser deguda a una descàrrega com a mecanisme de regulació emocional.*
- *La conducta violenta es pot interpretar com a adient si així s'ha incorporat en el codi moral i ètic del procés de socialització.*
- *La frustració d'una necessitat desencadena habitualment sentiments d'agressivitat que es poden externalitzar mitjançant conductes violentes.*
- *L'acte violent va relacionat amb l'habilitat d'imaginar-se el patiment de la víctima.*

Recordem que la conducta violenta no sempre és física, també pot ser verbal, i aquesta última no és menys important. Com diu textualment



Hirigoyen (1999): *Un assassinat psíquic és un crim perfecte: no hi ha rastre, no hi ha sang i no hi ha cadàver.*

Com hem esmentat anteriorment, aquests poden ser alguns dels desencadenants dels conflictes, però si bé són els més habituals, no són els únics.

Sobre aquests desencadenants, l'acte de mediació hauria d'incloure l'infractor de la norma a fer una anàlisi retrospectiva de les seves conductes que han causat perjudici a la víctima i de les repercussions que tindran. Acte seguit, hauria de valorar aquests comportaments segons els codis morals de convivència social i prendre consciència que les seves accions no han estat adequades ni acceptades socialment. Finalment, la mediació hauria d'incloure el transgressor a descobrir que hi ha comportaments alternatius, de caràcter prosocial, als que ha portat a terme. Aquest aprenentatge pot ser un element clau de prevenció de conductes contràries (Madalena *et al.*, 2009).

Cultura de mediació

La nostra societat té fascinació per la cultura del guanyador i perdedor. En el cas de la mediació, l'objectiu és la del guanyador i

32 Aprendre a conviure, resoldre conflictes

guanyador. En aquest sentit, ens trobem amb dues cultures contraposades davant de la situació hostil. És passar de la verticalitat comunicativa en la resolució de conflictes a l'horitzontalitat, és a dir la simetria entre las parts afavorida i garantida per una tercera persona, el mediador.

Però en parlar de cultura de mediació, són moltes les variables de canvi. La primera és perceptiva i de pensament; l'enfrontament ja no és jutjar i determinar un agressor i una víctima per tal de buscar una acció punitiva per a l'infractor. El model mediador, en lloc de jutjar vol entendre, no busca agressor i víctima, busca iguals, i tampoc no busca cap acció punitiva: desitja diàleg i entesa entre les parts afectades pel problema de relació interpersonal.

Com podem veure, això vol dir canvis importants de pensament tant en docents com en discents, canvis organitzatius, canvis fins i tot de llenguatge i de semàntica inherent a la resolució de conflictes.

Cal ser conscients que tots aquests canvis, entre altres, per a la seva implantació i posterior consolidació en l'àmbit escolar necessiten temps i constància per part dels centres en l'ús de la mediació. L'escola és un dels principals entorns de socialització i el lloc idoni perquè la mediació es transformi en un valor (Munné i Mac-Cragh, 2006).

Que els nostres alumnes optin per la mediació per resoldre els seus conflictes de relació vol dir que d'adults i fora del context escolar, probablement també optaran per la mateixa fórmula de resolució de conflictes, i així afavoriran la instauració de la cultura de mediació en l'àmbit social.

De fet, la cultura és un fenomen social dinàmic, on la mediació pot formar part del seu procés de canvi.

Marc normatiu de la mediació en l'àmbit escolar

El Decret del Departament d'Educació sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya conté un títol: *De la mediació escolar com a procés educatiu de gestió de conflictes*, on defineix la mediació com un mètode de resolució de conflictes amb l'objecte d'ajudar les

parts en conflicte a obtenir per elles mateixes un acord satisfactori. En aquest procés, hi inclou la intervenció d'una tercera persona amb formació específica i imparcial amb l'objecte d'ajudar en la mediació.

L'esmentada normativa exclou la mediació en les situacions d'agressió física o d'amenaçes a membres de la comunitat, i les conductes de vexacions o humiliacions, especialment les relacionades amb el gènere, sexuals, racials o de xenofòbia, entre altres.

Finalment, també es descarta la mediació en aquells casos en què ja s'hagi utilitzat el procés de mediació en la gestió de dos conflictes amb el mateix alumne i curs escolar.

Referent als mediadors, es preveu que puguin ser-ne pares, mares, personal docent i personal d'administració i serveis del centre que disposin de formació adequada per conduir un procés de mediació. Amb la persona mediadora, hi poden col·laborar voluntàriament alumnes que ho desitgin si se'ls fa la proposta.

El Decret disposa que el procés de mediació s'ha de resoldre en el termini màxim de quinze dies.

Complementàriament a les instruccions per a l'organització i funcionament dels centres per a cada curs escolar, en compliment del Decret 279/2006, de 4 de juliol, es demana als centres educatius la implementació del programa de convivència i mediació escolar per tal de donar un nivell més alt de concreció i aplicació al procés mediador als centres docents.

La pràctica de la mediació a l'escola

Actualment, als centres escolars de Catalunya el procés mediador s'inicia davant d'un problema de convivència escolar, bé sigui per oferiment del centre educatiu o a instància de qualsevol alumne que ho



34 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

demani. Davant d'aquest fet, les persones implicades en el conflicte són lliures d'acollir-se o no al procés mediador. D'aquesta manera queda garantit el primer principi de la mediació: la voluntarietat.

Una vegada que les parts han decidit resoldre el seu conflicte mitjançant la mediació, el centre escolar els ofereix un mediador que ajudarà les parts a assolir un acord consensuat entre elles, sense imposar cap solució, mesura concreta, ni prendre-hi part. És així com es complirà un segon principi bàsic de la mediació: la imparcialitat.

Un tercer principi que es garantirà en el procés de mediació ha de ser la confidencialitat. Així caldrà demanar de forma preceptiva als participants que no revelin a persones alienes la informació confidencial pròpia de la mediació.

Finalment, en l'acte de mediació s'haurà de complir un quart principi, el fet intransferible, és a dir, que els alumnes que prenen part en el procés de mediació han d'assistir personalment a les reunions de mediació sense que puguin enviar representats o intermediaris en el seu lloc.

Una vegada garantits els quatre principis, ja es pot donar inici a la mediació segons quin sigui el seu objectiu final. No totes les mediacions poden tenir una mateixa finalitat en l'àmbit escolar.

Hi ha mediacions que es proposen amb finalitats preventives, en concordança amb dinàmiques relacionals amb pronòstic d'acabar en conductes contràries o greument perjudicials per a la convivència al centre educatiu.

Altres mediacions tenen com a finalitat la resolució d'un conflicte entre dues parts. En aquest cas, ja s'ha donat la conducta contrària al clima de convivència i el que es busca és la resolució de la desavinença entre les persones en discrepància.

Finalment, una mediació es pot oferir a alumnes que, pel seu comportament, hagin hagut de complir una sanció, però es desitja entre les parts restablir la confiança entre elles i proporcionar nous elements de resposta en situacions semblants que es puguin produir.

Aquestes mediacions sempre hauran de tenir un acord final, bé sigui

positiu, és a dir, que es doni una conciliació entre les parts on l'alumne infractor reconegui la seva conducta, es disculpi davant de la persona perjudicada i aquesta accepti les disculpes. En aquest cas fins i tot es pot acordar complementàriament un pacte amb accions reparadores en benefici de la persona perjudicada, o, al contrari, un acord negatiu, bé sigui perquè el procés de mediació finalitzi sense acord o perquè la persona perjudicada no accepta les disculpes de l'altra part o, fins i tot, les seves intencions reparadores.

Per concloure, direm que tot indica que la mediació escolar va agafant protagonisme en el context escolar, de manera moderada però continuada. Com dèiem abans, es tracta d'anar introduint un nou element cultural en l'àmbit de la resolució de conflictes i això requereix temps i constància. La implicació dels centres escolars i de l'administració educativa és un element clau per a la consolidació de la mediació a les escoles i en el futur en la societat en general. La implantació de la mediació en l'ordenació curricular de la formació inicial dels mestres i el professorat, així com en la formació permanent dels docents en actiu, també és una altra estratègia clau per a la implantació de la mediació a les escoles (Viñas, 2008). També la divulgació de la mediació a les escoles de pares i en els programes d'acció tutorial és un factor que, de ben segur, contribuirà a aquest fi comú com és la consolidació de la mediació en la nostra cultura de resolució de conflictes.

Bibliografia

- Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 4670 de 6 de juliol del 2006.
- HIRIGOYEN, Marie-France (1999). *El acoso moral: El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- MADALENA, J. I. et al. (2009). *Prevención de conflictos, problemática y mediación escolar*. València: Alfa Delta Digital.
- MORENO, F. X. (2005). *Los problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Barcelona: Servei Publicacions UAB.
- MUNNÉ, M.; MAC-CRAGH (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- VIÑAS, Jesús (2008). *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca
Rosa Sensat*

Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

- FERRER I MIQUEL, Joana; MARTÍNEZ GARGALLO, Montserrat; RAYO VALDIVIA, Conxita. «La prevenció del conflicte: un projecte educatiu». Dins: *Perspectiva Escolar*, núm. 312 (febrer 2007), p. 73-78.
- «Mediar és educar» [diversos articles]. Dins: *Perspectiva Escolar*, núm. 262 (febrer 2002), p. 2-66.

Llibres

- Aprender del conflicto: Conflictología y educación*. [Barcelona]: Graó, 2003 (Orientación y tutoría; 182).
- BIBLIOTECA ROSA SENSAT. *La mediació escolar: Recursos bibliogràfics i electrònics* [recurs electrònic]. Barcelona: Rosa Sensat, 2005 (Bibliografia seleccionada; 30). Disponible a: <<http://www.rosasensat.org/biblioteca/>>.
- BINABURO ITURBIDE, J. A.; MUÑOZ MAYA, Beatriz. *Educación desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC, 2007 (CEAC educación).
- BOQUÉ TORREMORELL, M. Carme. *Guia de mediació escolar: Programa comprensiu d'activitats: Educació primària i secundària obligatòria*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2002 (Dossiers; 60).
- *Fem les paus: Mediació 3-6 anys: Proposta de gestió constructiva, creativa, cooperativa i crítica dels conflictes*. Barcelona: CEAC, 2005.
- *Temps de mediació: Taller de formació de mediadors i mediadores en l'àmbit educatiu*. Barcelona: CEAC, 2005 (CEAC Técnico).

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

- CANIMAS BRUGUÉ, Joan. CARBONELL, Francesc. *Educació i conflictes interculturals: primum non nocere (sobretot no fer mal)*. Vic: Barcelona: Eumo: Fundació Jaume Bofill, 2008 (Conciutadania Intercultural; 5).
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Isabel; VILLAOSLADA HERNÁN, Emiliana; FUNES LAPPONI, Silvia. *Conflicto en el centro escolar: El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata, 2002 (Serie Edupaz; 12).
- Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid: Pirámide, 2005 (Psicología).
- HIRIGOYEN, Marie-France. *El acoso moral: El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós, 2006.
- JARES, Xesús R. *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de aula; 228).
- La convivència en els centres d'educació infantil i primària*. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2007.
- La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari: Programa i propostes pedagògiques*. [Barcelona]: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Servei de Difusió i Publicacions, 2003.
- La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó, 2005 (Claves para la innovación educativa; 32).
- MORENO, Francesc Xavier. *Los problemas de comportamiento en el contexto escolar*. Barcelona: Servei Publicacions UAB, 2005.
- MUNNÉ, Maria; MAC-CRAG, Pilar. *Els 10 principis de la cultura de mediació*. Barcelona: Graó, 2006 (Desenvolupament personal del professorat; 6).
- Ni tu ni jo: Com arribar als acords*. Barcelona: Graó, 2005 (Desenvolupament personal del professorat; 3).
- Prevención de conflictos, problemática y mediación escolar*. València: Alfa Delta Digital, 2009.
- ROZENBLUM DE HOROWITZ, Sara. *Mediación, convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó, 2007 (Acción comunitaria; 4).
- TORREGO SELJO, Juan Carlos; MORENO, Juan Manuel. *Convivencia y disciplina en la escuela: El aprendizaje de la democracia*. 2a ed. Madrid: Alianza, 2007.
- VILLAGRASA ALCAIDE, Carlos. *La mediación: L'alternativa multidisciplinària a la resolució dels conflictes*. Barcelona: Pòrtic, 2004.
- VIÑAS CIRERA, Jesús. *Conflictos en los centros educativos: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó, 2004 (Acción directiva; 203).

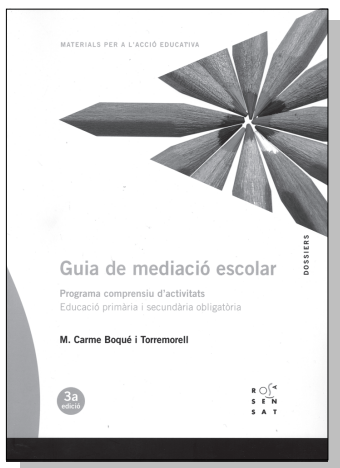
Artículos de revistas

- ABELLÓ, Lola. «Convivència a les aules». Dins: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 316-317 (juliol/agost 2005), p. 77-78.

38 **Aprendre a conviure, resoldre conflictes**

- AGUSTÍ, Juan C. «El foment de la mediació: Sagunt promou accions contra el maltractament i la intimidació a les aules». Dins: *Barcelona Educació*, núm. 55 (setembre 2006), p. 24-25.
- BOQUÉ I TORREMORELL, M. Carme. «Aproximació educativa al conflicte». Dins: *Aloma*, núm. 12 (juny 2003), p. 107-117.
- «Prevención de conflictos y mediación escolar». Dins: *Idea La Mancha*, núm. 4 (2007), p. 60-66.
- «Pedagogos especialitzats en mediació». Dins: *Educació i Xarxa*, núm. 2 (març 2008), p. 16-20.
- CASCÓN SORIANO, Paco. «Educar en el conflicto y la convivencia». Dins: *Arbela*, núm. 39 (2007), 7-24.
- «Convivencia en los centros» [diversos articles]. Dins: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 359 (juliol/agost 2006), p. 10-122.
- «La convivencia en los centros» [diversos articles]. Juan Carlos Torrego Seijo (coord.). Dins: *Temáticos Escuela Española*, núm. 21 (octubre 2007), p. 3-26.
- DIEGO ESPUNY, Federico. «En defensa de la mediación para la solución de conflictos en el aula: la experiencia de Cataluña (1997-2006)». Dins: *Idea La Mancha - ISSN: 1699-6429*, núm. 6 (2008), p. 358-363.
- Disponible a: <<http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/images?locale=es ES&textOnly=false&idMmedia=63415>>.
- HERAS MARTÍNEZ, Carmen. «La mediación: un instrumento para la comunidad educativa». Dins: *Idea La Mancha*, núm. 6 (2008), p. 207-211.
- Disponible a: <<http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/revistaIdea/images?locale=es ES&textOnly=false&idMmedia=63357>>.
- «IES Tarradell: la vida por dentro» [diversos articles]. Dins: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 354 (febrer 2006), p. 56-75.
- LEIVA MENDOZA, María Angélica. «La mediación com a procés educatiu». Dins: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 330 (desembre 2006), p. 43-47.
- ORTIZ COBO, Mónica. «La mediación intercultural en contextos escolares: Reflexiones acerca de una etnografía escolar». Dins: *Revista de Educación*, núm. 339 (2006), p. 220.
- Disponible a: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_25.pdf>.
- PRADA DE PRADO, Jorge de; LÓPEZ GIL, José Aurelio. «La mediación escolar». Dins: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349 (setembre 2005), p. 35-37.
- TINAJAS RUIZ, Antonio. «Una proposta per a la gestió dels problemes de disciplina als instituts d'educació secundària». Dins: *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 320 (desembre 2005), p. 69-77.
- ZAITEGI DE MIGUEL, Nélica; CAMPO, Alejandro. «Los conflictos en los centros escolares». Dins: *Organización y Gestión Educativa*, núm. 4 (juliol/agost 2009), p. I-V.

publicacions



Guia de mediació escolar

Programa comprensiu d'activitats

Educació primària i secundària obligatòria

M. Carme Boqué i Torremorell

Col·lecció «Dossiers Rosa Sensat», núm. 60
PVP: **23 euros**

S'adjunta un CD-ROM amb tots els models, organitzats per nivells, dels materials per a les diferents activitats.

La **Guia de mediació escolar** desenvolupa un programa d'activitats que de manera sistemàtica, pràctica i participativa, contribueix a la construcció d'actituds i valors de la convivència en les nostres societats plurals.

Comprendre els conflictes, comunicar-se obertament, reconèixer i expressar emocions i sentiments, desenvolupar habilitats de pensament, participar activament, conviure en pau i redescobrir els processos de mediació constitueixen els eixos vertebradors d'aquesta proposta.

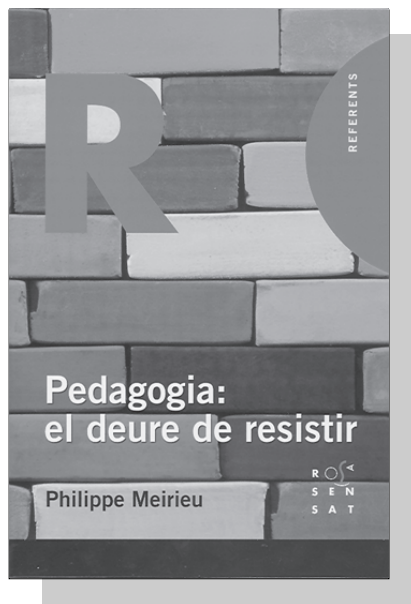
Es tracta de crear un entremat humà on superant les barreres de la incomprensió i la violència, adults i joves esdevinguin líders i gaudeixin, en clima de concòrdia, del fet d'ensenyar i aprendre.



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>



Pedagogia: el deure de resistir

Philippe Meirieu

Col·lecció Referents, 3
160 pàg. 22 euros

Educadors, professors i pares, som encara uns quants a creure en l'educació. Però ens trobem enfrontats, tots i cadascun de nosaltres, a dificultats immenses. Els nostres infants s'equivoquen, sovint, sense referència. Els nostres alumnes estan excitats, alguns són violents. Ens desencoratja la seva ortografia o el seu desconeixement de la història. Ens sentim inquiets, com tothom.

Estem convençuts, que cal resistir tant al caprici globalitzat del mercat liberal com al control tecnocràtic dels obsedits per la mesura. No volem ni una fugida endavant cap a una societat pulsional, ni un retorn cap a un passat que no tenia res d'edat d'or. Ens enrabiam davant del present i volem construir el futur. Per això creiem en la pedagogia.

L'escola Alexandra Galí ha treballat Picasso en totes les seves èpoques i tècniques i amb la participació de tots els alumnes del centre, l'experiència ha permès fer una exposició en el marc de tota l'escola.

Descobrim Picasso

M. del Pi Ferrando

Cap d'Estudis

***Àngela Esteban, Regina Gómez,
Lydia Aragonés, Marga Durà***

Comissió de Plàstica

L'escola CEIP Alexandre Galí va iniciar en el curs 2008-2009 un Pla de Formació de Centre amb la intenció d'unificar l'àmbit de Visual i Plàstica.

Després d'una reflexió del Claustre sobre el Pla de Formació, es va veure la necessitat de fer un nou enfocament d'aquesta àrea. Es va plantejar un projecte en comú amb uns objectius consensuats per tot el professorat del centre. Aquesta nova visió de línia de treball servirà per facilitar l'ampliació dels coneixements des de les diferents àrees en la seva aplicació.

Vam buscar una proposta per treballar conjuntament i ens vam centrar en la vida i obra de Pablo Picasso, personatge ben conegut i que oferia unes possibilitats increïbles per treballar diferents tècniques d'expressió.

42 Art i participació



Ens vàrem marcar uns objectius que havien de facilitar el treball que volíem iniciar:

- Apropar l'alumnat a l'obra i vida d'aquest artista.
- Aprendre a gaudir en el procés de creació.
- Facilitar el treball cooperatiu de l'alumnat.
- Saber expressar els propis sentiments a través de l'art.
- Muntar una exposició amb tot el resultat d'aquest treball.

Assessorament

El plantejament del Pla de Formació ens va mostrar la necessitat de demanar un assessorament per al professorat. La seva finalitat ha estat, per un costat, sensibilitzar els mestres en el món de l'expressió artística i, al mateix temps, iniciar-se en el camp del dibuix i la pintura.

Referent artístic

Es va fer una recerca d'informació a través de làmines, llibres, fotografies, pel·lícules (reportatges) i muntatges de Power Point. Al mateix temps, s'han consultat llibres d'art de la biblioteca de l'escola i del barri. També hi ha hagut aportació de material per part d'alguns pares. Es va fer una visita de tota l'escola al museu Picasso, on ens van donar força informació i es van fer diferents tallers. Agraïm l'aportació per part del museu del material, el qual ens va ser molt útil per fer consultes.

Com s'ha treballat

Sempre es va treballar en tallers l'àrea de Visual i Plàstica. Els nens i les nenes es van ajuntar en petits grups d'un mateix Cicle. Això va afavorir l'apropament als coneixements artístics i al mateix temps va permetre fomentar el respecte envers els altres. Paral·lelament, des del grup classe es van ampliar els conceptes, la bibliografia i la història d'aquest artista.



És important remarcar que els alumnes van treballar en funció dels seus diferents ritmes d'aprenentatge i al mateix temps es va potenciar l'estímul per abastar nous coneixements i poder-los compartir amb el grup.

Tots els cicles van treballar les diferents èpoques i tècniques d'en Picasso: blava, rosa, negra, puntillisme, cubisme, paisatges, bodegons, retrats, autoretrats, ceràmica, *collage*. En el treball dels nostres alumnes va quedar ben palès el coneixement que s'havia aconseguit sobre l'autor i la interpretació personal que van fer de la seva obra.

De *Las Meninas*, se'n van fer diferents interpretacions artístiques. Els alumnes les van reproduir en dibuix (blanc i negre), cera i *collage*. També van fer unes *meninas* en **volum** (de gran dimensions) amb cartró i diferents materials: roba, llana, paper de diferents textures, plàstics, paper de plata. A d'altres fetes en **pla** se'ls van afegir elements per donar-los volum. D'altres alumnes van fer una interpretació amb diverses formes geomètriques i modelades amb fang. Cal afegir la composició de **puzles** amb aquest tema.

El *puntillisme* és un corrent al qual els nens i les nenes van donar un estil molt personal a través de dibuixos fets per ells mateixos utilitzant aquesta tècnica artística. Van omplir dibuixos fotocopiats amb punts de diferents colors fets amb els dits, la qual cosa va fer la delícia dels petits en veure les seves pròpies composicions. Els grans ho van portar a terme fent dibuixos de creació



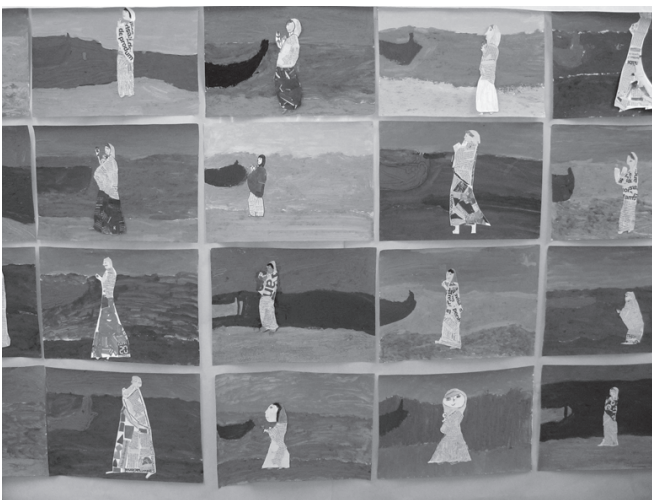
personal omplerts amb puntes fines de retoladors i també amb pinzells. Els resultats obtinguts van ser exposats al costat d'una obra, del mateix estil, d'aquest autor.

Tinta: tots els cicles van fer diferents dibuixos utilitzant tinta. Cal dir que el resultat ha estat curiós i enriquidor perquè ofereix grans possibilitats de crear formes increïbles. També ho ha estat comparar les seves creacions amb les de l'autor.

Ceràmica: els més petits de l'escola van fer diferents composicions en plats de cartró, plastilina i pintura. La combinació de colors i formes va resultar molt creativa i amb un estil força personal.

Dibuixos al natural i paisatges: després de l'inici d'aquest tema es va sensibilitzar els nens i les nenes sobre la manera com Picasso pintava al natural el paisatge. Se'ls va mostrar un quadre de la platja de

44 Art i participació



la Barceloneta pintat per l'autor. Els alumnes van buscar l'orientació que creien que era exactament la que l'autor va elegir i van reproduir la Barceloneta actual. Després van fer una comparació i més endavant van fer una autocrítica del seu treball.

Hem treballat *les natures mortes*, treball que ha permès observar llum, ombres, mides, colors... S'ha fet una reflexió sobre les formes fins a arribar a la descomposició geomètrica i diferents tractaments del color. En algunes de les creacions fetes pels nens s'ha aplicat el fauvisme.

Els Quatre Gats: per donar rellevància a aquest moment essencial de la vida del nostre autor, els nens i les nenes van fer amb cartró molts gats, se'n varen fer grups de quatre, amb diferents colors i formes, i es van penjar per tot el passadís on estava exposada part de l'exposició (ocupava tres pisos) rememorant les reunions d'aquest autor al **café dels 4 Gats**.

Hem fet també una petita aproximació al *cubisme* .

Autoretrats: l'escala del col·legi es va omplir de retrats de l'autor, de companys i autoretrats.

S'han emprat els recursos que tenim a l'escola, com càmeres de fotos, ordinadors...

L'exposició

Durant els mesos en què s'ha fet l'experiència, s'han recollit els treballs on s'aplicaven les diferents tècniques i èpoques de l'artista. També s'ha fet un reportatge fotogràfic del procés de producció dels treballs realitzats i que han estat exposats de forma global, sense separació per nivells. Tot l'àmbit de l'escola ha servit com a marc d'exposició. Cal matisar que, com a complement dels treballs, s'han acompanyat de petits escrits que feien referència a frases, pensaments i explicacions de l'obra de Picasso.

Hem compartit la nostra exposició amb pares, companys d'altres escoles, personal del Museu Picasso, Centre de Recursos, representants del Consorci...

El muntatge ha estat una experiència molt positiva per a tota l'escola.

És important incloure que, per tota l'exposició, s'hi van intercalar frases i pensaments de l'autor que es van utilitzar per comentar-les i interpretar-les amb els



més grans, la qual cosa va ajudar a interioritzar el sentit que volíem aconseguir.

S'ha aconseguit treballar aquest autor, del qual poc o molt tothom ha sentit parlar i de qui ens ha estat molt fàcil recopilar informació i material, ens ha servit per enfrontar-nos a la pintura sense inseguretats, descobrir altres autors i utilitzar-los com a referents per als propers treballs, i per acostar-nos, en definitiva, al món de l'art.

En conjunt, aquest treball ha permès oferir als nostres alumnes un ventall de possibilitats per aprendre diferents tècniques d'expressió artística, enriquir les seves

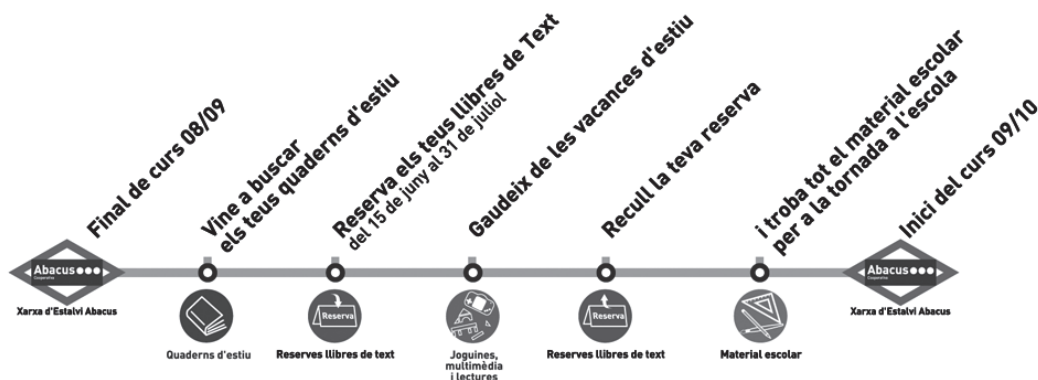
pròpies produccions i despertar el gust per l'apreciació d'una obra d'art.

Ha estat una experiència molt positiva la descoberta de l'obra d'en Picasso per part de tota la comunitat educativa del CEIP Alexandre Galí. La implicació i el suport de tots –alumnes, mestres, pares i personal no docent– han estat decisius per desenvolupar amb èxit aquesta tasca.

Tal com es va dir de l'autor:

«Va pintar la realitat tal com la veu tothom, però també tal com pot ser vista si ens la mirem amb uns altres ulls.»

Puja al tren de l'estalvi a Abacus Cooperativa!



Fins a un 25% d'estalvi en material escolar promocionat

Comprant joguines, quaderns d'estiu o llibres de text.*

*Gaudeix de l'estalvi per a socis d'Abacus cooperativa en material escolar (fins a un 15% sobre PVP per ser soci en material escolar) i aconsegueix des del 13 de juny fins al 22 d'agost de 2009, un 10% d'estalvi adicional al comprar productes de joguines, quaderns, lectures d'estiu.
Aquest val és descomptable fins al 22 d'agost de 2009, a la propera compra, i en els articles de material escolar promocionat. Aquest val no és acumulable a altres promocions vigents. Promoció vàlida només per a socis i sòcies d'Abacus cooperativa.

Sol·licita-la ara!



Ara toca agafar el camí més fàcil!

Perquè amb la Targeta Pagament Abacus pots pagar les teves compres còmodament:

- Fracciona el pagament de les teves compres en 3 mesos sense interessos.
- Paga els llibres de text l'1 de novembre de 2009.

Ens trobaràs a:

BARCELONA - BADALONA - BELLATERRA - CORNELLÀ DE LLOBREGAT - FIGUERES
GRANOLLERS - IGUALADA - MANRESA - SABADELL - SANT BOI DE LLOBREGAT
SANTA COLOMA DE GRAMENET - SANT CUGAT - VIC - VILANOVA I LA GELTRÚ
GIRONA - LLEIDA - TARRAGONA - REUS - CASTELLÓ - VALÈNCIA

Més informació a www.abacus.coop

Abacus ●●●
Cooperativa

Una de les obligacions dels mestres és la reflexió sobre la nostra tasca, l'autocrítica i la revisió d'allò que hem fet, i aprendre dels nostres errors. En aquest marc, es presenta a continuació una feina feta en el curs escolar 2008-2009, amb uns alumnes de 6è de Primària de l'Escola Sadako.

Tot passejant per Espanya

Carme Torralba

Mestra de 6è de Primària de l'Escola Sadako de Barcelona

És bo que els nois i noies de 6è de Primària vegin, visquin i comparteixin la diversitat. D'aquest repte, se'n desprenen diverses consideracions prèvies:

- **Partir d'allò que ja coneixen els alumnes.** Els coneixements no es poden construir de manera aïllada. Un coneixement que no troba ancoratge en altres coneixements previs, que no lliga amb una xarxa significativa mental, és un coneixement que s'oblida, que no és significatiu. Només aquells coneixements que aconseguim relacionar amb el que sabem deixen pòsit, un pòsit que, a més, ens transforma. Des d'aquest punt de vista, només partint d'allò que els alumnes coneixen podrem despertar els interrogants sobre el que **ens queda** per conèixer i el que **volem** saber.
- **Aconseguir que ells mateixos construeixin els seus coneixements.**

48 Experiències



L'autoaprenentatge ha de formar part de l'educació. Fa l'alumne/a més conscient i responsable del seu procés d'aprenentatge, així podrà escollir aprendre, només, allò que no sap encara, podrà organitzar i planificar les seves necessitats formatives i en tot moment podrà avaluar els seus progressos.

- **Aprofundir en els procediments i les actituds més que en els conceptes.** Com més va més convençuts estem que sense una bona actitud i uns bons processos no tenen cap sentit els conceptes. Aquests conceptes per si sols no van enlloc. Es perden. En canvi, si la base on s'assenten aquests conceptes està ben organitzada, ordenada i sòlidament construïda amb camins ben creats, aquests conceptes es mantenen.
- **Construir l'aprenentatge incloent-hi el treball de grup.** No vivim sols,

compartim espai, tradicions, maneres de fer, coneixements, paraules... Cal treballar les relacions humanes i nosaltres, els mestres, hem de provocar moments diferents on creixin.

**Graella d'objectius didàctics,
vocabulari bàsic i temporització**

En la graella de la pàgina següent apareixen els objectius didàctics, el vocabulari bàsic que hauria de gestionar l'alumnat un cop assolits i la temporització orientativa per al treball de cadascun dels objectius dividit en sessions d'una hora aproximadament.

Cal insistir en la idea que no es pot programar l'aprenentatge d'un coneixement exhaustiu d'Espanya en aquests nivells i, en canvi, resulta fonamental que l'alumnat arribi a desenvolupar la curiositat per saber més i faci l'esforç per construir alguna cosa en comú, tot el grup classe.

Hi apareixen en color blau els objectius referents a la Geografia Física d'Espanya i en taronja els corresponents a la Geografia Humana i Política d'Espanya.

Igualment, en la primera columna apareixen els grans conceptes que es treballen en la unitat i han de servir per orientar-la.

<i>Conceptes</i>	<i>Objectius didàctics</i>	<i>Vocabulari bàsic</i>	<i>Temporització per sessions</i>
PUNT DE PARTIDA	1. Esbrinar els aspectes coneguts i desconeguts d'Espanya.	✓ Relleu, hidrografia. Clima, mapa físic i polític, vegetació, cartografia.	1
LÍMITS	2. Situar la península Ibèrica i identificar-ne els límits. Descriure els territoris que formen Espanya.	✓ Escala, països.	1
RELLEU	3. Identificar i situar en un mapa físic les principals unitats de relleu d'Espanya. 4. Identificar i interpretar un mapa topogràfic senzill.	✓ Límits, península, illa, serralada, depressió, costa, cap, golf, altitud, nivell del mar. ✓ Noms de les principals serralades, muntanyes, i relleu de costa.	2
HIDROGRAFIA	5. Identificar i situar les xarxes hidrogràfiques de la península Ibèrica i els seus principals rius. 6. Situar en el mapa els principals rius espanyols. 7. Explicar els diferents orígens de la formació dels llacs. 8. Identificar els tipus de climes de la península Ibèrica i descriure'n les característiques. 9. Relacionar la vegetació amb el tipus de clima. 10. Exposar què són els espais naturals protegits i classificar-los.	✓ Riu, naixement i desembocadura, delta, estuari, llac, estany, llacuna, xarxa hidrogràfica. ✓ Nom dels principals rius, llacs...	2
CCAA: POBLACIÓ I TREBALL	11. Identificar i localitzar les comunitats autònomes espanyoles i les seves províncies. 12. Enunciar i descriure les característiques principals de la població espanyola. 13. Interpretar piràmides de població. 14. Indicar com es distribueix el treball a Espanya segons els sectors.	✓ Comunitat autònoma, província, capital. ✓ Noms de les diferents CCAA, províncies, capitals. ✓ Balls tradicionals, llengua, menjar típic, distribució del treball, bandera...	3
GOVERN	15. Enumerar les institucions de govern a Espanya i les seves principals funcions.	✓ Poder legislatiu, poder executiu i poder judicial. ✓ Població, natalitat, mortalitat. ✓ Migració, emigració i immigració.	2

Geografia Física			Geografia Política		
<i>Relleu</i>	<i>Clima</i>	<i>Hidrografia</i>	<i>Divisió territorial</i>	<i>Funcionament polític i institucional</i>	<i>Costums i tradicions de les CCAA</i>
El Teide és una muntanya molt alta que està a Canàries...	Vaig anar a Galícia i ens va ploure molt...	A Mequinensa hi ha un embassament....	Madrid és la capital d'Espanya....	El partit del Zapatero és el que mana...	La jota és el ball típic d'Aragó....

Activitats d'aprenentatge

Activitat prèvia

La proposta que presentem s'hauria de dividir en dos grans apartats que són els que el programa de 6è presenta. D'una banda, la Geografia Física; de l'altra, la Geografia Política centrada especialment en el terreny de la divisió territorial i el funcionament polític institucional.

Abans de començar pròpiament les activitats d'aprenentatge, se suscita un diàleg a la classe sota el títol **Què en sabeu d'Espanya?** amb la indicació que esmentin tot allò físic o polític que recordin. Un cop anotades a la pissarra les diferents aportacions dels alumnes continuem el diàleg fent una **classificació per criteris** de tot allò que s'ha apuntat a la pissarra. Vindria a ser, de fet, l'intent de completar un quadre similar al següent amb alguna frase significativa de les que els alumnes han dit.

Activitat 1.

Geografia Física.

Situació d'Espanya

A partir d'un globus terraquí primer, després un planisferi i finalment un mapa, anem situant Espanya en el seu context. Ens interessa que l'alumnat vegi les diferents formes d'apropar-se a l'estudi de la Geografia Física i observi, per tant, la situació d'Espanya en un context més ampli.

Fent ús de les noves tecnologies visitem la plana web <<http://earth.google.com>> i fem una passejada des de l'àmbit Terra a fins arribar a la màxima concreció de localitzar on es troba la nostra escola.

Tanquen aquesta primera activitat dibuixant mapes a mà alçada que mostrin els límits de l'Estat espanyol.



Activitat 2. **Geografia Física. El relleu**

En una primera fase de treball individual, els alumnes situen les principals unitats de relleu en diferents mapes: a la península (dins la Meseta, al voltant de la Meseta i exteriors a la Meseta) i fora de la Península.

Després, elaboren un mural entre tots on enganxen les diferents muntanyes, caps i golfes. També s'hi enganxen frases significatives (resum) que descriuen les diferents serralades. Cada alumne/a escriu una cosa apresada procurant no repetir el que ja hagi dit algú altre.

Activitat 3. **Geografia Física. Hidrografia**

A partir d'unes etiquetes on apareixen noms relacionats amb la hidrografia d'Espanya, els nois i les noies organitzen, discuteixen i, en grup, sintetitzen la informació que permet relacionar les etiquetes entre si i els criteris que permeten ordenar-les. Després, cada grup explica quins criteris ha

seguit per fer aquesta síntesi. A continuació, cada alumne escriu a la seva llibreta aquella síntesi que li ha resultat més clara i entenedora. Als mapes que prèviament havien fet per situar les muntanyes, hi afegeixen la hidrografia. S'acaba de completar també el mapa que s'ha fet en grup classe amb els rius.

Activitat 4. **Geografia Política.** **Les comunitats autònomes**

Es fa un treball inicial de situació de les diferents comunitats autònomes, províncies i capitals.

Posteriorment visitem el Poble Espanyol de Barcelona, on es troben representades diferents construccions típiques dels pobles de les diferents comunitats autònomes que formen l'Estat espanyol. Allà observem les diferències i situem en el desenvolupament històric les diferents cases. De tornada a la classe, elaborem un esquema resum amb allò que hem après a la sortida de les comunitats.

Ens plantegem diferents formes de memoritzar aquestes comunitats i les seves províncies i capitals provincials:

Treball amb les etiquetes de les províncies

- Jugant: <<http://www.xtec.net/~ealonso/flash/mapesflash.htm>>.
- Escrivint en un mapa.
- Preguntant a un company, i a l'inrevés.
- Cantant.

Activitat 5. **Geografia Política.** **El trencaclosques de les comunitats autònomes**

Per tal de familiaritzar-se amb algunes de les diverses capitals provincials i de les comunitats autònomes es proposa als alumnes un exercici en què s'intenta calcular els quilòmetres recorreguts per l'equip de futbol del Barça en els seus desplaçaments durant la Lliga Professional de Futbol. L'objectiu és situar individualment els recorreguts fets en un mapa d'Espanya.

Després, se'ls proposa elaborar un trencaclosques mural per grups de treball cooperatiu. Cada grup s'ha d'ocupar d'una comunitat autònoma i n'ha de recollir la informació bàsica de forma plàstica i creativa per poder fer-ne posteriorment una exposició oral al grup classe.

Activitat 6. **Geografia Política.** **El joc de rol del govern**

Se'ls explica com s'organitza políticament, econòmicament i judicialment Espanya. Després es reparteixen per sorteig rols que pertanyen a diferents personatges d'ordre institucional. Cada alumne/a haurà d'esbrinar les funcions del personatge que li ha tocat i preparar una breu escenificació de la feina i les responsabilitats que hauria d'exercir en el seu paper concret, per representar-ho davant tot el grup classe.

Proposta d'avaluació

Cal pensar com avaluem el treball fet basant-nos en el disseny d'activitats d'avaluació coherents amb el treball fet a l'aula.

Proposem una doble avaluació per a aquesta unitat didàctica. D'una banda, l'avaluació de les diferents **activitats d'aprenentatge** comentades que poden ser motiu d'una observació de paràmetres com la participació, l'interès i fins i tot la creativitat. De l'altra, un **sistema de proves** que dividirem en dues tipologies: les proves parcials de cadascun dels temes i la prova global de la unitat.

L'avaluació a partir de les **proves parcials** consisteix en l'elaboració conjunta per part de tot el grup classe d'un guió que inclourà les paraules clau, la tipologia possible de preguntes i la forma específica d'estudiar-les, seguida de la presentació i avaluació conjunta d'uns apunts per a l'estudi, la formulació per part de la mestra d'una prova amb les preguntes suggerides pels mateixos alumnes i el compromís, amb vista a la propera prova, per poder millorar els resultats obtinguts, de manera tant individual com grupal. L'avaluació a partir de proves parcials de cada un dels temes ha de tenir com a continguts bàsics els següents:

1. Situació, límits i relleu.
2. Hidrografia, clima i vegetació.
3. Comunitats autònomes, províncies i capitals.

4. Característiques de les diferents comunitats autònomes.

5. Organitzacions institucionals.

La **prova global** de la unitat ha de seguir un esquema similar pel que fa a l'elaboració d'un guió de la prova, la presentació de les preguntes clau per cada grup de treball, i l'autoavaluació de la prova amb una valoració personal de cada alumne i unes propostes de millora.

Cal explicar als alumnes que tant les proves parcials com la global han de tenir unes preguntes amb els tipus d'enunciats següents:

- Completar o elaborar un mapa conceptual sobre el contingut del tema.
- Enumerar rius, muntanyes, províncies...
- Situar al mapa punts concrets.
- Discernir l'encert o falsedat o completar frases amb buits.
- Respondre preguntes sobre gràfics.
- Respondre preguntes on hagin de raonar i/o justificar.

Tot aquest treball s'hauria d'acabar recollint en un dossier. Amb un bon títol, índex, fotografies i bibliografia o webgrafia.

Valoració de la mestra

Si començava l'article plantejant quin estil de mestra vull ser, el vull acabar dient-me de nou que cal replantejar-nos constantment quin grau de satisfacció en traiem de treballar d'una manera concreta i pre-

guntant-nos què canviariem amb vista als propers anys.

Em sembla que cal dir que si els alumnes veuen un/a mestre/a amb ganes, proper/a, exigent, i sobretot il·lusionat/da i creatiu/va, ells també tindran aquesta actitud. Un noi o una noia amb emoció per aprendre, aprendrà. L'aprenentatge significatiu va lligat a l'afecte, a la curiositat.

Al llarg del procés és veritat que tiraries enrere, perquè hi ha moments que cal treballar en diferents espais, amb un «desordre aparent», amb nois/es que els costa treballar en grup i s'esveren; amb nois/es que pretenen dominar o dissimular... i això, al mestre o a la mestra, li representa més feina. Cal, però, confiar i demostrar que confies en tots. La meua experiència em diu que llavors, a poc a poc, van canviant d'actitud.

La valoració que en fan els alumnes és positiva, tot i que al començament estan desorientats i necessiten saber com els va tot i per això els controls parcials els van situant.

Cada any he anat canviant algun aspecte dependent del grup, dependent del meu estat d'ànim, dels materials dels quals puc disposar i de tot el que al llarg del curs he anat aprenent d'altres mestres o d'idees que el dia a dia em dona.

M'agradaria pensar que tot mestre i tota mestra té aquesta actitud i així, entre tots, avançaríem en el camp de la pedagogia.

n o v e t a t

Mars

UNA COL·LECCIÓ IMPRESCINDIBLE



Amb el nom de **col·lecció Mars**, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i Magenta Universal Productions inicien un acord de col·laboració amb un objectiu clar: recuperar àlbums il·lustrats principalment de la literatura en català que estan descatalogats i que per la seva vàlua tenen el dret de sortir de nou a la llum, una col·lecció imprescindible a totes les biblioteques i a totes les cases de les famílies del nostre país. I és que potenciar la interacció entre infant i adult a partir de la lectura és un primer maó per educar ciutadans lliures i compromesos. És a partir d'aquestes primeres lectures dels àlbums il·lustrats que els nostres nens i nenes coneixeran la pròpia cultura i faran els primers passos per un univers lector que els formarà com a ciutadans.

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>



Les autores expliquen tots els passos que s'han dut a terme per fer un recital de llegendes amb el grup d'alumnes de reforç de segon d'ESO i aconseguir una projecció externa amb l'èxit necessari per als protagonistes.

Lectura de cinc llegendes del món a la biblioteca

Alicia Palau Lindford

Professora de Llengua

Anna Saltó Bernús

Mestra d'Educació Especial
(ASPASIM)

IESM Josep Serrat i Bonastre de
Barcelona

Cada gota de rosada
té son arc de Sant Martí,
cada ocell sa refilada,
cada palau son jardí.

J. Verdguer

Mentre llegien, els observàvem. Llegien prou bé les llegendes que havia preparat cada grup. Hi havia il·lusió, nervis, concentració... Havíem treballat prou temps perquè tot anés bé. Semblava que agradava: els companys escoltaven respectuosos, atents, mentre miraven les imatges i escoltaven les músiques. Havien aparcat el seu esperit crític adolescent i estaven entrant en els universos imaginatius en què els anàvem endinsant. En acabar, tothom va aplaudir i alguns professors els van felicitar públicament.

Com havien estat capaços d'oferir-nos aquest recital oral? Precisament ells, un grup de reforç de 2n d'ESO que feia temps necessitava reeixir, tenir èxit. Com havien estat capaços de treballar en equip un grup tan divers: en orígens, capacitats i compromís acadèmic? Quinze alumnes, deu nois i cinc noies, entre els quals hi havia tres repetidors, quatre amb adaptacions curriculars, un alumne d'Inclusiva, tres de l'Aula d'Acollida i dos que, procedents d'aquesta classe, s'incorporaven a l'aula ordinària.

Érem dues les professionals que interveníem en aquest grup de reforç de català i de castellà: la professora de Llengua i la d'Educació Especial que atenia l'alumne d'Inclusiva. Cadascuna, des del seu rol, compartia les inquietuds amb les companyes i parlàvem sovint sobre les diferents intervencions a classe i de com anar plantejant les activitats per tal de treballar des de les dificultats i potencialitats de tots els alumnes. Aquesta interacció ens anava enriquint professionalment i després d'una dècada de treballar plegades, teníem ambdues un patrimoni pedagògic compartit i havíem fet ja algunes experiències a classe treballant la llengua oral, juntament amb l'Aula d'Acollida. Però aquesta era la primera vegada que ens proposàvem que l'activitat sortís de l'aula.

Llegir unes llegendes als companys és una activitat molt similar a d'altres que es fan a moltes biblioteques escolars dins els plans de dinamització de la lectura. Com un treball aparentment senzill, podíem dubtar que sortís bé? No es tractava tant del treball, sinó d'ells, si aquest grup el podia

dur a la pràctica i com ens ho fariem perquè hi reeixissin.

La força dels relats de transmissió oral

Quan vam començar a treballar les llegendes, no pensàvem que acabariem fent aquest projecte. Partíem del llibre de text, que ens proposava la lectura de llegendes i suggeria unes activitats: cercar-ne de noves, analitzar les seves característiques, escriure'n una d'inventada...

La proposta, la vam anar construint quan ens vam adonar de la riquesa del material que aportaven els alumnes. Alguns es van capbussar en els seus orígens familiars i vam recopilar llegendes de set països: **Catalunya, el Perú, l'Argentina, Xile, Bolívia, el Brasil i Holanda**. Fins i tot, un alumne va portar el llibre escrit pel seu avi amb llegendes d'Holanda i el seu pare ens en va traduir una al català.

Vam quedar sorpreses del clima que es va crear a la classe: teníem un material que dignificava les cultures dels diferents orígens familiars i que l'havien aportat els alumnes. Eixamplàvem el nostre horitzó literari endinsant-nos en paisatges i cosmovisions de la mà dels mateixos companys, tot cospant l'emoció de compartir el seu bagatge cultural: només ells, que tenien accés a aquest imaginari, podien haver-nos fet aquest regal.

En tenir a les mans el llibre de l'avi holandès, amb gravats antics, en una llengua que no coneixíem, vam poder rescatar el

valor literari de la literatura popular, sovint de transmissió oral.

El desafiament

A partir d'aquí, les dues professores vam pensar que els alumnes tenien la motivació suficient per compartir aquest recull amb altres classes si preparàvem una bona posada en escena. Era una bona ocasió per fer un projecte de grup, treballar la comprensió lectora i la llengua oral així com el valor de l'esforç i el compromís.

El curs anterior havien fet un llibret amb les seves poesies col·lectives i estàvem receptives a trobar ocasions de treballar a partir de les seves aportacions. La correspondència escolar que manteníem amb el Senegal ens havia demostrat el compromís amb què els alumnes encaren els projectes quan els col·loquem en una situació comunicativa real.¹

Comptàvem amb l'aposta decidida del Departament de llengua de l'institut i de la Biblioteca que encoratgen les activitats que



surten de l'aula per ser compartides, especialment les que comporten un treball sobre l'ús formal de la llengua oral i el gust per la lectura. L'assessora LIC també ens havia animat en aquest sentit i apostàvem perquè alumnes nouvinguts participessin en aquestes activitats amb companys del seu curs.²

1. L'enfocament comunicatiu ens ofereix un marc d'interpretació de les propostes d'ensenyament-aprenentatge centrades en l'ús social de la llengua (Noguerol, 2005). Exigeix la planificació de propostes concretes a l'aula, crear un clima afectiu que afavoreixi l'autoestima de l'alumnat i l'interès per comunicar-se amb altres persones i plantejar situacions significatives i motivadores. Aquestes activitats han de tenir sentit per elles mateixes i la seva realització ha d'exigir la col·laboració de les persones que hi participen. Han d'intentar apropar els continguts als interessos dels alumnes per tal que la seva implicació afectiva mobilitzi la seva capacitat de processament de la informació. (Colomer; Camps, 1991).

2. «Parlar, escoltar, escriure i llegir són les quatre habilitats que ha de dominar un usuari de la llengua per poder comunicar-se en totes les situacions possibles. [...] La llengua no és només estri de comunicació, sinó que aquesta comunicació és alhora l'estri que ens permet saber com els nostres coetanis perceben el món, com l'entenen els nostres avantpassats i, a la vegada, ens permet expressar, transmetre o deixar constància de com l'entendem nosaltres. La llengua és també l'estri amb què ordenem el nostre pensament [...] És, finalment, objecte d'estudi en si mateixa. És una matèria amb un corpus teòric important que defineix les formes i les relacions d'un codi. [...] Saber com usar aquest codi, en quines situacions i per a quines funcions ens indicarà el grau de competència lingüística de l'usuari» (Cassany; Luna; Sanz, 1993)

Els objectius que ens plantejàvem tenien a veure amb les característiques i la situació de partida de l'alumnat, s'emmarcaven, d'una banda, en el currículum d'Educació Secundària (el qual concreta les competències comunicatives en quatre: oral, escrita, audiovisual i literària) i, d'altra banda, en la teoria de les intel·ligències múltiples.³

El compromís

Però no estàvem segures que els alumnes es deixarien desafiar, que confiarien en el seu potencial i en el nostre guiatge. Perquè fos possible, calia el seu compromís i així els ho vam comunicar. Treballàrem plegats en un projecte de grup, un projecte que ens ajudaria a millorar la comprensió i expressió en català i que utilitzaria diversos llenguatges: l'escrit, l'oral, el corporal, el visual i el musical... Ens caldria interessar l'auditori amb una bona entonació que transmetés sensacions, unes imatges i música que ajudessin a contextualitzar... i van dir que sí, s'hi van il·lusionar!

3. Amb la teoria d'intel·ligències múltiples, Gardner (1987) suggereix que tots els éssers humans són capaços de conèixer el món de set maneres diferents: a través del llenguatge, de l'anàlisi logicomatemàtica, de la representació espacial, del pensament musical, de l'ús del cos, d'una comprensió dels altres i d'una comprensió de nosaltres mateixos. Els individus es diferencien en la intensitat d'aquestes intel·ligències i com les combinen per dur a terme diferents tasques, solucionar problemes i progressar en diferents àmbits. Per tant, com a ensenyants ens cal tenir en compte que tots els alumnes són diferents i, per tant, cal diversificar les estratègies per a l'adquisició del coneixement i oferir diverses possibilitats d'interactuar amb objectes i companys.

A partir d'aquí vam planificar el treball. Vam triar cinc llegendes, les que tenien una estructura narrativa més rica, ens vam dividir en grups i vam fixar unes dates: fariem tres sessions a la biblioteca, la primera el dia de Sant Jordi. Des d'aquell moment el treball era de tots i calia responsabilitat perquè tirés endavant.

I aquí va començar a posar-se a prova la seriositat que demanàvem en el seu compromís. Un grup no va lliurar el seu text traduït al català, corregit i passat a net en els terminis demanats. Podíem haver-li donat més temps, però volíem que quedés clar que es tractava d'un treball seriós i compromès, que atribuïssin la causa de l'èxit i el fracàs al seu esforç. La seva llegenda va ser substituïda per una que les professores els vam donar. Va ser un avís per a tots del compromís que els demanàvem si volien participar en el projecte. I ells van acceptar aquesta mesura. Va ser un dels moments en què vam dubtar de si serien capaços d'arribar fins al final.

Ja teníem els cinc textos i ens vam capbussar en les històries:

Amb *EL CALEUTXE* (Xile), ens vam endinsar en els perills del mar de Chiloé i els seus múltiples canals al sud del país i vam saber del vaixell fantasma que recull els naufragats.

A *LA LLORONA* (Bolívia), s'hi volia prevenir les dones contra els maltractaments i l'abandonament de què poden ser objecte per part dels marits.



A «**IRUPÉ**», **UNA BONICA LLEGENDA GUARANÍ** (el Brasil, Amazònia), hi coneixeríem l'origen de la flor aquàtica *victòria reial*: l'amor tràgic de dos joves.

Amb **EL GEGANT ENCANTAT: Llegendes de la muntanya de Montserrat** (Catalunya) coneixeríem com la unió del poble i l'astúcia poden vèncer els tirans.

A **L'ABAT I EL PASTOR** (Holanda), recopilada en un volum de llegendes holandeses per **Henk Krosembrink**, avi d'en Jon, hi vam poder descobrir que la gent senzilla podia tenir més intel·ligència i més seny que els poderosos.

A partir d'aquí vam començar per fer nostre el text: havíem d'entendre'n les paraules, el missatge, els sentiments dels personatges... si volíem fer una bona lectura. Vam treballar la vocalització per tal que la veu sortís clara, matisada per donar in-

tenció a cada fragment, així com la importància de les pauses i els silencis. Vam fer exercicis de relaxació i concentració per prendre consciència que la nostra postura corporal també intervé en la comunicació. I aquests exercicis van agradar molt: alguns van descobrir com podien posar a ratlla l'ansietat i l'atabalament que sovint els impedièn treure tot el suc de treballs escolars i exàmens.

Cada grup va dividir el text en fragments perquè tothom hi participés. Van començar a buscar imatges que s'havien d'anar projectant durant la lectura i la música de cada país que les ambientaria. Si bé vam facilitar algunes imatges per donar-los una empenta amb el power-point, només van voler utilitzar les seves: era el seu treball i volien demostrar-se que ho podien fer ells tots sols. I ho vam respectar: sentir-se protagonistes del seu procés implicava tenir un marge de decisió, encara que la tasca els

60 Reforç

vingués molt pautada. No només estàvem potenciant l'ús de noves tecnologies, sinó que estàvem valorant que incorporessin a l'escola els seus coneixements sobre aquestes tecnologies.

Es trobaven a les tardes per avançar la feina, es responsabilitzaven de tasques concretes. Alguns d'ells amb sorpresa per part nostra ja que no tenien aquesta actitud en altres tasques escolars.

La confiança

I van arribar els assaigs, plantejats com una tasca de tot el grup: tots havien de saber-ho tot, per si aquell dia faltava algú, tant del seu equip com dels altres. Cada grup actuava davant dels altres i rebien les crítiques i consells per tal de millorar i anar polint la posada en escena. Ajudaven els nouvinguts a polir el seu català, asserenaven els que llegien massa de pressa, encoratjaven els tímids...

Tot plegat es va anar desenvolupant al llarg de dos mesos, alternant amb altres activitats curriculars. Durant aquest temps alguns dies faltava algú per diferents motius, entre altres per expulsions temporals del centre. En cap moment no es va plantejar que aquests alumnes abandonessin el projecte. Si bé la institució ha de posar límits davant determinades conductes, límits que ells necessiten, també ha d'afavorir i, fins i tot, premiar les actuacions constructives que els tornin una imatge positiva i els encoratgin a continuar en el seu procés d'aprenentatge. Es va donar el cas que un d'aquests nois va demanar un

dels seus poemes de l'any anterior per presentar-lo al Sant Jordi: i va guanyar un dels premis!

És important que els grups de reforç no sentin que fan menys que els altres grups, sinó que treballen amb un seguiment més acurat i amb propostes cooperatives que són més difícils de gestionar en grups nombrosos.

El grup reduït afavoria el clima de treball. Un clima de confiança i compromís entre el professor i l'alumne que els permetés sentir-se capaços d'afrontar els reptes. El professorat creia en les seves capacitats i els invitava a demostrar-ho als altres i, el que era més important, a ells mateixos.

Tots podíem aportar: habilitats, coneixements diferents. Entre tots podíem fer un treball en equip on les aportacions de cadascun donessin un resultat gratificant per a ells i enriquidor per a la resta de l'escola.

I va arribar el dia de Sant Jordi! La biblioteca es va anar omplint i ells van presentar l'activitat. Va començar la música i es va crear una atmosfera relaxada, mentre les veus vibraven amb les emocions dels personatges i assaboríem les imatges. Perderen la por de parlar en públic i van anar creant una relació de complicitat en compartir aquells relats que havien fet seus i provocaren un vertader interès en els oients. Sentien que es valoraven les seves aportacions i que el fruit del seu treball en grup era un producte digne i bonic, que es podia oferir als altres.

Sovint a la Secundària tenim la sensació que és difícil connectar amb els universos adolescents i aconseguir que els aprenentatges convergeixin amb els seus interessos. Amb aquest projecte comptàvem amb les seves aportacions, els fèiem responsables de la seva preparació i afavoríem que la seva producció formés part de la vida de l'institut.

Els es van sentir orgullosos del seu producte i, cosa difícil com a adolescents, van donar les gràcies i això no passa sempre. A més d'aprendre, els havia servit per créixer: si havien estat capaços de fer-ho bé, també ho serien en altres fites que es marquessin. «Tu creus que jo podria fer teatre?» –ens va preguntar un, en acabar.

Al final del curs, dos d'aquests alumnes van ser reorientats cap a altres estudis. Amb una bona tasca de tutoria i orientació van anar-se'n agraïts i amb experiències com aquesta a la maleta. Experiències reeixides que els convidaven a tirar mà de les seves intel·ligències múltiples en situacions complicades de la vida.

El llibret de les llegendes, amb il·lustracions i fotografies de les representacions, va viatjar a Holanda com a obsequi per a l'avi escriptor. Enguany aquest alumne ens va ensenyar un dia una poesia: «T'agrada? Editarem un llibre de poesies del meu avi i també n'hi haurà una del meu pare i aquesta de meva.»

Nosaltres dues continuem creient en la importància de treballar en petits projectes que tinguin una projecció externa, mentre

anem acumulant energies per tornar a ser valentes i arriscar-nos novament. Com deia Machado:

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Bibliografia

- BESALÚ, X.; CLIMENT, T. (coord.), FUNDACIÓ JAUME BOFILL (2004). *Construint identitats: Espais i processos de socialització dels joves d'origen immigrant*, Barcelona: Mediterrània.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993). *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó, 1994.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62 / Associació de Mestres Rosa Sensat, 1996.
- GARDNER (1987). *La teoria de las inteligències múltiples*, Fondo de Cultura, Mèxic, 1987.
- NOGUEROL, A. (coord.) (2005). «Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural», *Grup de treball debat curricular*. Pacte Nacional d'Educació.

L'article fa un repàs dels objectius i les accions dutes a terme per Lingua-pax i explica la producció de materials que s'han anat incorporant en el projecte.

Lingua-pax. La llengua com a eina de comunicació i instrument de diàleg

*M. Dolors Reig Garganta
Gisa Mohr*

L'exercici de la paraula permet una trobada amb l'altre amb la mateixa dignitat, depassant a vegades les tendències a l'homogeneïtzació i les tendències a l'aïllament.

FEDERICO MAYOR ZARAGOZA (2000) *Un món nou*

(...) les llengües tenen sentit, són mecanismes per a la significació i permeten salvar el buit que separa la gent: són el pont privilegiat que ens lliga i que resol definitivament l'aïllament dels individus (...)

JESÚS TUSON (1999) *¿Com és que ens entenem? (si és que ens entenem)*

Si una llengua desapareix, cadascú de nosaltres és desposseït del seu patrimoni atès que són una nació i una cultura que perden llur memòria.

VIGDIS FINNBOGADOTTIR, 2004

La preocupació i l'interès per les llengües ve de lluny, però podem dir que aquests darrers anys s'han accentuat i han saltat als mitjans de comunicació, i es constata així llur existència i llur importància, tal com ens fan veure les paraules de Mayor Zaragoza, exdirector general de la UNESCO, Tuson, lingüista i professor de la UB, i Finnbogadottir, expresidenta d'Islàndia i ambaixadora de bona voluntat per a les llengües a la UNESCO.

Segons l'*Informe sobre les llengües del món* (2005), publicat per l'Institut Linguapax i Angle Editorial, sabem que tres quartes parts de la població mundial són bilingües i que la meitat de les més de sis mil llengües existents en el món està amenaçada de desaparèixer. L'*Informe* considera la llengua com un sistema ecològic i com a tal s'ha de tractar perquè no minvi o desaparegui. La diversitat lingüística i cultural preserva la biodiversitat.

D'altra banda sembla que queda clar que les llengües són també un patrimoni, un dels més fràgils i dels més preuats, perquè cada llengua és una manera de viure i entendre el món.

«Les llengües reflecteixen la diversitat cultural, cosa que ens fa tenir l'esperança d'una coexistència més democràtica i activa.» «Hi ha una clara relació entre les polítiques lingüístiques, el desenvolupament econòmic, cultural i social, i els sistemes democràtics, l'estabilitat i la pau.»

I és, en part, amb aquesta pretensió, la de contribuir a l'estabilitat i la pau, que

l'any 1987 neix Linguapax, la pau a través de les llengües. Un nom ben conegut per tots nosaltres, el del professor emèrit de la UB, Miquel Siguan, era en aquell grup d'experts que van proposar a la UNESCO el projecte Linguapax, un projecte —deien— per tal d'eradicar els estereotips i els prejudicis dels manuals de didàctica de les llengües estrangeres.

L'any 1991 comença a treballar a Catalunya un reduït nombre de professionals amb Rafael Grasa i jo mateixa al capdavant, sota l'empara del Centre UNESCO de Catalunya, la Fundació Jaume Bofill i el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Es tractava d'elaborar materials per implementar el projecte Linguapax a les nostres aules.

De llavors ençà el camí ha estat llarg, complex, ric en experiències i en producció de materials. Durant aquest trajecte ens hem enriquit amb les noves propostes que han anat sorgint tant a escala mundial com localment i que hem intentat incorporar al Projecte.

L'any 1995 va ser el del naixement en el si de la UNESCO del concepte Cultura de Pau entès com «una cultura de la convivència i del repartiment, basada en els principis de llibertat, de justícia i de democràcia, de tolerància i de solidaritat, una cultura que rebutgi la violència, es dediqui a prevenir els conflictes des dels seus orígens i a resoldre els problemes a través del diàleg i de la negociació». El 1996, arribava l'Informe Delors que ens convidava a anar més enllà en el camp educatiu en general.

El 1999, la UNESCO aprova la instauració del Dia Internacional de la Llengua Materna –21 de febrer– amb un lema preciós: «A la galàxia de les llengües, cada paraula és una estrella». Amb la designació del 2001 com a Any Europeu de les Llengües neix també el Dia Europeu de les Llengües, el 26 de setembre. Una data més a afegir al nostre particular calendari Linguapax. El 2008 va ser, en certa manera, un any Linguapax: Any Internacional de les Llengües i Any Europeu del Diàleg Intercultural.

En el marc del Fòrum de les Cultures 2004 i dins del Congrés Linguapax que s'hi va celebrar sota el lema «Diversitat lingüística, sostenibilitat i pau», Fèlix Martí, president de l'Institut Linguapax, va fer una sèrie d'afirmacions que ens ajuden a reflexionar: «La diversitat lingüística és una contribució a la cultura de la pau, a la pau del món [...] l'aprenentatge de llengües s'ha de concebre no només com un mitjà de comunicació, sinó també com un mitjà de relació intercultural. Les llengües ens ajuden a descobrir mons, cada llengua aporta els valors de la seva comunitat. S'han de crear condicions perquè les llengües visquin plenament i animar les comunitats lingüístiques a tenir futur [...]» En el mateix Congrés, Albert Raasch, professor emèrit de la Universitat de Sarre, a Saarbrücken, va dir: «La llengua és la que ajuda a aconseguir la cohesió social, objectiu privilegiat de l'ensenyament de llengües, i per tant de l'assoliment dels fonaments de la pau.»

Quedava palès que llengua i cultura de pau caminen plegades.

Objectius

L'objectiu genèric és fomentar la capacitat d'acció a favor de la tolerància, la pau i la justícia. L'objectiu s'ha d'inscriure en un context de desenvolupament personal i de recerca de l'emancipació: ensenyant i aprenent a no restar indiferents davant la injustícia, transmetent un mena de neguit intern que generi empatia envers els altres i eviti el conformisme. Resumint, podria ser el que Federico Mayor Zaragoza, anomena «la pedagogia de la inquietud».

Per tal de concretar aquest objectiu genèric, són especialment importants textos com la DUDH (1948), la qual, en el seu Article 26 recomana no només plantejar-se la transmissió de certes informacions, sinó sobretot fomentar valors, actituds, hàbits i pautes de conducta diferents als predominants. I la *Recomanació sobre l'educació per a la comprensió, la cooperació i la pau internacionals i l'educació relativa als drets humans i les llibertats fonamentals* (UNESCO 1974, revisada durant la Conferència Mundial d'Educació de 1994), segons la qual els grans objectius que Linguapax persegueix són: la comprensió i el respecte envers tots els pobles, les seves cultures, civilitzacions, valors i pautes de vida; el reconeixement de la interdependència mundial creixent dels pobles i nacions; la capacitat de comunicar-se amb els altres en un sentit ampli que implica la posada en comú, la participació; el coneixement no només dels drets, sinó també dels deures que tenen els individus, els grups socials i les nacions entre elles; la

conscienciació de la necessitat de solidaritat i cooperació internacionals; la disposició de cadascú de participar en la solució dels problemes de la comunitat, del país i de tot el món.

Metodologia

Per assolir tots aquests objectius, vam decidir optar per l'enfocament socioafectiu, expressió deguda a David Wolsk i Rachel Cohen. Segons ells, cal que el procés d'aprenentatge parteixi d'una emoció empàtica, la qual vol combinar la transmissió d'informació amb la vivència personal per aconseguir l'aparició d'una actitud afectiva. Es tracta d'aprendre tot buscant l'aparició de conductes prosocials, és a dir, les que fomenten la cooperació, el desig de compartir, simpatitzar, etc. L'empatia, el sentiment de correspondència i concordança amb l'altre, pressuposa seguretat i confiança en un mateix, així com habilitat comunicativa verbal i no verbal. Les passes a seguir són: creació d'un clima adient mitjançant dinàmiques de presentació i coneixement dels individus del grup i creació de confiança en el grup; desenvolupament d'una situació empírica que pot ser un joc, una simulació, etc., la qual pressuposi la participació de tots els membres del grup; discussió del que s'ha fet i posada en comú per evidenciar com ens hem sentit i per determinar quin tipus d'acció durement a terme.

L'enfocament socioafectiu fa que els rols d'ensenyant i aprenent variïn segons l'activitat proposada. Tant l'un com l'altre

poden ser dinamitzadors, observadors, moderadors... Sigui com sigui, sempre són part activa.

Contingut

El projecte Linguapax s'aguanta sobre dos pilars fonamentals: la llengua –llengua pròpia i/o llengua estrangera– i les ciències socials, soles i/o combinades amb d'altres matèries. La llengua és l'eina que ens ha de permetre tractar els grans temes que preocupen la humanitat –la convivència, l'alimentació, el medi, els drets humans...–, sempre, però, amb l'objectiu de trobar propostes per aconseguir un món més equitatiu i consegüentment més just.

El material es presenta en forma d'unitats de treball a l'entorn de determinats problemes d'abast mundial, seguint el lema de «Pensar globalment i actuar localment». Les cinc primeres són: *Vivim en un sol món*, amb l'objectiu d'apropar-nos al concepte d'interdependència, en un sentit ampli; *Conviure amb els altres* per intentar saber resoldre situacions reals de les quals el conflicte és el protagonista i ser capaços de treballar amb els altres de manera cooperativa i solidària; *Imatges, percepcions i estereotips* ens porta a treballar la «diferència» com un element enriquidor i base de la convivència; *Els drets de la Terra* té com a objectiu fomentar actituds crítiques i positives encaminades a afavorir un desenvolupament humà i sostenible; *El restaurant del món* pretén crear consciència del problema de la fam i de l'alimentació no com un fet aïllat, sinó com

un element més de la problemàtica general de les relacions Nord-Sud i de les situacions que es viuen en el nostre entorn més proper.

A continuació tenim *Quan viatjar no és un plaer*, per treballar els casos en què l'ésser humà es veu obligat a marxar del seu lloc d'origen per diferents raons, i *Nosaltres també en tenim: Aproximació a la Convenció dels Drets de l'Infant*.

Experiències

En l'apartat d'experiències tenim, d'una banda, les trobades d'alumnat de Primària i de Secundària que es fan a Catalunya. Tot un dia en «ambient Linguapax». De l'altra, el format seminari que hem donat a les reunions de professorat, és a dir, hem pogut conèixer d'altres projectes amb els quals hi ha força punts en comú i alhora hem continuat l'intercanvi d'experiències entre els centres. I un dels aspectes més gratificants del Projecte: hem compartit i hem produït. Cada centre pel seu compte com és el cas d'«El restaurant del món» del CEIP Marinada del Masnou o la «Casa de paraules» del CEIP Migdia de Girona, i sobretot les accions com «El conte viatger», «Un vaixell ple de poemes» o les «Llegendes, punts de trobada» d'aquest curs 2008-09.

El conte viatger

«El conte viatger» és una experiència coordinada des de Catalunya i duta a terme amb escoles associades a la UNESCO de l'Estat espanyol que treballen en el projecte

Linguapax. L'experiència s'ha fet dues vegades i hi han participat el CEIP Escola Bellaterra de Cerdanyola del Vallès, el CEIP M. Vidal Portela de Pontevedra, la Ikastola Artxandape de Bilbao, el CEIP Marinada del Masnou, el CEIP Migdia de Girona i l'Escola Virolai de Barcelona.

En tots dos casos s'ha seguit el mateix procediment: es treballa amb tres grups classe de tres escoles diferents. Una d'elles comença un conte i li posa un títol, l'escriu en la seva llengua pròpia –per exemple, català– i la passa al segon centre, en català i amb una versió castellana. El segon grup n'escriu el nus en la seva llengua pròpia –per exemple, el basc– i la passa al tercer centre, en basc i amb una versió castellana. El tercer grup acaba el conte en la seva llengua pròpia –per exemple, el gallec– i també fa una versió castellana del final, i és el que prepara l'edició del conte en la seva totalitat per tal de poder-lo presentar als altres. Hi farà les il·lustracions de les tres parts, decidirà el tipus de lletra, el format del conte, etc.

El material escrit es fa arribar d'una escola a l'altra via correu electrònic. Cadasuna de les escoles que participa en l'experiència fa les tres parts del conte: en comença un, n'escriu el nus, fa el desenllaç i en prepara l'edició. Això voldrà dir que en acabar el procés tindrem com a mínim tres contes.

L'experiència és molt gratificant. Alumnes i professors participen d'un projecte comú, que els dona un producte final. D'al-

tra banda, els nens i les nenes constaten la diversitat lingüística de l'Estat espanyol i aprenen a valorar-la.

Un vaixell ple de poemes

«Un vaixell ple de poemes» prenia com a referència la del conte viatger. L'experiència tenia dos objectius bàsics: apropar la Convenció dels Drets de l'Infant a l'alumnat i al professorat, i continuar fomentant el coneixement de la diversitat lingüística de l'Estat espanyol.

La finalitat era també obtenir un producte en quatre llengües, les tres llengües pròpies dels centres participants –basc, català i gallec–, i en castellà, llengua comuna a tots els participants. Amb el «Vaixell» es tractava de recollir poemes fets pels alumnes basant-se en els diferents blocs de la Convenció dels Drets de l'Infant: Drets a la supervivència (vida i salut), Drets al desenvolupament (llibertat, família, educació, reintegració social), Drets a la protecció (responsabilitat de l'estat, seguretat personal, dret a no participar a la guerra), i Drets a la participació (expressió i identitat). Més un bloc nou anomenat «Drets dels nens i nenes en temps de vacances» que es troba en la unitat Linguapax «Nosaltres també en tenim. Aproximació a la Convenció dels Drets de l'Infant».

L'experiència es va dur a terme el curs 2006-2007, i els centres participants van ser els mateixos de l'experiència anterior.

Abans de començar a «navegar» vam

fixar el rumb a seguir: qui havia d'enviar què, a qui, com i en quin moment. En aquest aspecte, es va optar per triar algunes dates significatives del calendari de les Escoles Associades a la UNESCO i dels centres Linguapax, en particular: el DENIP, el Dia de la Llengua Materna, el Dia de la Poesia i el Dia del Llibre.

«Un vaixell ple de poemes» ha representat un creuer imaginari per la península, un creuer amb diferents etapes –els centres educatius que han participat en l'experiència–. En cada etapa pujava a bord d'aquest vaixell un grup de passatgers que parlava una llengua diferent i, per tant, aportava la seva producció en una d'aquestes llengües. Ha estat una travessia llarga i feixuga. Hem arribat a port, però, amb alguns exemples del que havíem previst inicialment, els quals han donat com a resultat el llibre coordinat per Gisa Mohr des de Catalunya.

Llegendes, punts de trobada

Aquest curs escolar 2008-09, la proposta que vaig fer als centres de l'Estat va ser l'anomenada «Llegendes, punts de trobada». La iniciativa se'ls va proposar de la manera següent: «Tots els països del món tenen un ampli repertori de llegendes. Gairebé sempre els seus protagonistes són éssers fantàstics –fades, bruixes, dones d'aigua, vellets o velletes...– que viuen situacions curioses en llocs misteriosos i que tenen certs poders. Què s'amaga rere aquestes llegendes que solen ser de tradició oral? No ho sabem. Tot queda a mig camí

entre una base més o menys real, més o menys històrica, i la fantasia dels pobles que ho han anat amanint amb el pas d'una generació a l'altra. Amb «Llegendes, punts de trobada» hem volgut recollir les que han anat poblant la nostra geografia per tal de ser capaços de descobrir entre unes i altres aspectes comuns, punts de trobada.

Tenint en compte que aquesta proposta s'emmarca en el projecte Linguapax, les llegendes s'havien de presentar, almenys, en dues llengües. Així, doncs, el punt de partida d'aquest recull de llegendes és la llengua dels que l'han recollida –castellà, català, euskera, gallec–, la segona llengua pot ser una altra llengua estatal que faci de pont, que ens permeti entendre la primera, i si es vol que hi hagi una tercera llengua, aquesta pot ser una de les anomenades llengües estrangeres dins el nostre sistema

educatiu –anglès, francès, alemany, italià...

L'experiència es va posar en marxa a principis de curs i ara comencen a arribar-ne els fruits. Des del País Basc, Galícia, Cantàbria, Madrid, Catalunya...

«El conte viatger», «Un vaixell ple de poemes» i les «Llegendes, punts de trobada» són propostes Linguapax que pretenen facilitar l'apropament a l'altre, als altres, a llur llengua, a llurs cultures, per tal de fomentar el coneixement mutu, i també per a desmitificar creences i eliminar prejudicis.

Convençuts que les llengües són eines de comunicació i, sobretot, instruments de diàleg, continuem treballant en el projecte Linguapax, la pau a través de les llengües.



La vida escolar en un curs. Coses que no sempre s'expliquen

Jaume Ceta

Una escola és una institució molt complexa. Fràgil com el vol d'una papallona. Propera als principis poètics perquè està plena de criatures i una criatura sempre és una sorpresa, una manera renovada de veure el que veiem cada dia i que de tan familiar no som conscients de la seva existència. Una esperança.

Una institució que deixa petja gràcies, i no és gota contradictòria aquesta afirmació, a la fragilitat que he anunciat abans, a la tendresa i a l'acollida. A la carícia. A la tossuderia per anar reflexionant sobre les accions impulsades a cada moment.

També hi ha prosa. Relat. Acció que s'inscriu en el temps. També hi ha prosa burocràtica. Paperassa, molt sovint inútil. I espais que poden tenir funcions diferents, complementàries.

CARBONELL, Jaume; SERRA Àngel. *La vida escolar en un curs. Coses que no sempre s'expliquen*. Barcelona: Graó, 2009.

Hi ha somriures. Moments de riure descordat. Llàgrimes que no oblidem mai i llàgrimes que es perden a la pluja, com ens recorda el replicant de *Blade runner*. Hi ha errors, marrades i voluntat d'aprendre de les equivocacions.

Hi ha escoles amb una tradició impressionant. Un present i una memòria crítica que es projecta, com l'amable ombra dels arbres. I una esperança, una utopia que anem mirant de fer realitat. Fil i agulla, fent i desfent es fa l'aprenent, com deia l'àvia de la meva dona mentre cosia i sargia els mitjons de tota la família. Un bon munt de mitjons, em podeu ben creure.

Hi ha un home que es diu Jaume Carbonell. Un home sensible, receptiu al món de l'escola, al món de l'educació. Agent actiu, perquè en Jaume Carbonell és professor universitari i no s'està de participar en els debats que viu l'educació del nostre país. Els coneix bé i és, a més, director de *Cuadernos de Pedagogia*.

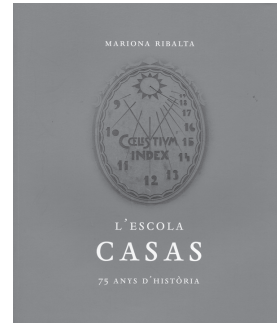
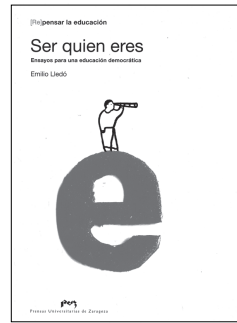
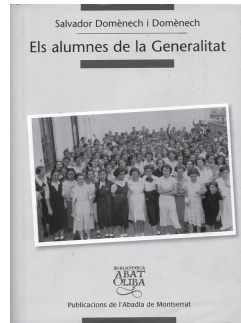
Hi ha un altre home que es diu Àngel Serra, que també és professor universitari i fotògraf. Amb el seu art sap donar-nos la sensació que el moviment s'atura –quin regal, en aquests temps de pressa– mentre el contemplem. El fa etern i en aquest intent li dona una dimensió nova, perquè una bona fotografia sempre ens fa veure allò que veiem cada dia d'una manera nova. Com una criatura. Com un bon poema.

Hi ha una escola. L'escola Andersen, de Vic. Una escola amb una gran tradició. Bon vi. Bons embotits, tractant-se de la comarca d'Osona. Una escola que és un referent de treball rigorós, de mirada clarivident, amb un projecte al servei de les criatures que atén. Un projecte que es va renovant però que sap mantenir la tradició que mereix ser conservada.

Hi ha un llibre –amb el títol d'aquesta ressenya– que ha unit en Jaume, l'Àngel i la gent de l'escola Andersen, publicat a Graó, a la col·lecció Micro-Macro Referències. Ens mostra el seu dia a dia, des de l'acollida als Pastorets, des del currículum a l'equip docent, des del personal de neteja o de menjador a l'AMPA, des de la regidora fins la inspectora passant pel conserge, des de les concepcions que l'escola té de l'educació a l'organització per coordinar la feina.

A més, hi ha un pròleg d'Antoni Tort i un epíleg de Miquel Àngel Santos.

Ara hi hauria d'haver molts lectors i lectores d'aquest llibre tan bell i tan útil, d'un llibre que mostra un any de la vida d'una escola. Un any amb les coses que no sempre s'expliquen, però que són les que mereixen ser explicades.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

Adolescentes ante la diversidad sexual:

Homofobia en los centros educativos. José Ignacio Pichardo Galán (ed.). Madrid: Los Libros de la Catarata, 2009 (Investigación y debate).

Extracte de l'índex:

Homofobia y acoso escolar; Adolescentes lesbianas y gays frente a la homofobia; Lesbianas, gays bisexuales o transexuales; Actitudes ante la diversidad sexual; Atención a la diversidad sexual en el aula.

BEAUVOIR, Simone de. *Ningú no neix dona: Antologia de textos d'El segon sexe' de Simone de Beauvoir.* Vic. Eumo, 2009 (Cap-sa de Pandora; 12).

BOSCH, Eulàlia. *Un lloc anomenant escola.* Barcelona: Graó, 2009 (Micro-macro referències; 10).

DOMÈNECH I DOMÈNECH, Salvador. *Els alumnes de la Generalitat: Els Instituts-Escola Republicans.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2009 (Biblioteca Abat Oliba; 288).

Extracte de l'índex:

Els Instituts-Escola durant la II República; Visió dels Instituts-Escola per part dels seus alumnes; Aportacions dels exalumnes de l'Institut-Escola de la Generalitat i dels altres Institut-Escola sobre: el professorat, la metodologia, el sistema d'avaluació, la biblioteca, la llengua catalana, com es vivia la disciplina, la coeducació, les exposicions escolars, la relació família-Institut-Escola, la religió en un ensenyament laic, els edificis i les instal·lacions, les sortides, visites i excursions, la colònia escolar de Can Surell, els intercanvis escolars, les activitats esportives, les activitats extraescolars i complementàries, el treball a l'obrador, les revistes d'escola, els aspectes medicohigiènics, les festes escolars, sobre Angeleta Ferrer i Sensat...

LLEDÓ, Emilio. *Ser quien eres: Ensayos para una educación democrática.* Saragossa: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009 (Repensar la educación; 2).

Extracte de l'índex:

Aprender a ser; Educación e igualdad; La educación de la mirada; Humanismo y humanidades; El espacio real de la educación: libertad y educación; La carga de los exámenes; La educación permanente; ¿Distancia en educación?; La enseñanza a distancia en la educación permanente (notas para una teoría).

Los límites de la diferencia: Alteridad cultural, género y prácticas sociales. NASH, Mary; TORRES, Gemma (eds.). Barcelona: Icaria, 2009 (Antrazyt: Mujeres, voces y protestas; 298).

LINDON, Jennie. *La igualdad de oportunidades en la práctica escolar.* Madrid: La Muralla, 2009 (Aula abierta).

Extracte de l'índex:

Igualdad de oportunidades en los primeros años; Buenas prácticas con niñas y niños: Género y sociedad, los juegos y el comportamiento en los niños; Diversidad en el grupo étnico y en la tradición cultural: Uso de términos y lenguaje, actitudes, ideas y aprendizaje; Buenas prácticas con los niños con discapacidad.

O'MALLEY, Pamela. *La educación en la España de Franco.* Madrid: Gens, 2008 (Patio de recreo; 1).

Extracte de l'índex:

Introducción histórica; El crecimiento económico e industrial; El gobierno del Opus Dei; Emigración y migración de trabajadores; cambios migratorios y ocupacionales; Actitud de la patronal hacia la educación; Educación y desarrollo económico; Primeros pasos hacia la Reforma Educativa; la ley de Educación de 1970; La oposición en la enseñanza; La coordinación del profesorado.

OSBORNE, Raquel. *Apuntes sobre violencia de género.* Barcelona: Edicions Bellaterra, 2009 (Serie general universitaria; 96).

Extracte de l'índex:

La violencia de los modelos de género; La violencia sexual como forma de control de las mujeres; Los malos tratos: un problema estructural; El acoso sexual como indicador patriarcal; Mujeres, guerra y violencia de género.

GARCÍA, Betsabé. *Play-Back: 40 anys de l'Escola d'Expressió i Psicomotricitat Carme Aymerich.* Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 2009.

RED TERRITORIAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA. *La educación de 0 a 6 años hoy.* Barcelona: Octaedro: Rosa Sensat, 2009 (Temas de Infancia; 24).

RIBALTA, Mariona. *L'Escola Casas: 75 anys d'història.* Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 2009.

Extracte de l'índex:

L'origen de l'edifici; L'ensenyament a Catalunya durant el primer terç de segle; La Comissió de Cultura encarrega l'edifici a Joseph Goday; Els primers mestres de l'Escola Casas; Els canvis a l'escola durant la guerra; L'escola sota el franquisme; L'escola durant la transició i la democràcia.

SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, Carlos. *La Junta Provincial de Protecció a la Infancia de Barcelona 1908-1985: Aproximació i seguiment històric.* Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2009.

Extracte de l'índex:

Marc històric i conceptual: infància i protecció fins al segle xx; Infància i història. Concepte i espai social de referència; la Junta de Protecció a la Infancia de Barcelona (JPIB); antecedents i creació; Seguiment històric de la JPIB.

...i cada mes una novel·la sobre l'escola, els mestres...

McEwan, Ian. *En las nubes.* Barcelona: Anagrama, 2007 (Panorama de narrativas; 655).

Extracte de l'índex:

Peter Fortune, un home ja adult, ens revela els secrets dels viatges, les metamorfosis i les aventures de la seva infància. Peter, als deu anys és un nen a qui els adults consideren difícil només perquè viu als núvols immers en les seves fantasies. Peter, però, es considera molt normal, només li agrada estar sol, imaginar i experimentar fantàstiques transformacions i traslladar-se a universos fascinants: salva la seva germana d'un atac de llops mentre l'oblida a l'autobús escolar, navega entre els números més alts del món a la classe de matemàtiques

mentre els seus companys fan sumes, intercanvia el cos d'un gat pel d'un nen malhumorat, lluita amb una nina diabòlica. En la darrera història es desperta com un nen d'onze anys tancat al cos d'un adult que inicia la meravellosa aventura d'enamorarse. Gràcies a totes aquestes transformacions, Peter anirà descobrint noves coses dels altres i d'ell mateix i d'aquí naixerà un profund respecte per tots els éssers i les coses que envolten la seva vida. Set episodis entre la ficció i la realitat plens de tendresa, imaginació i fantasia.

Elogi de la singularització

Jaume Cela

Diem que la ciència parla del món en general. L'assaig també. La ficció singularitza.

Hi ha qui diu que l'amor és el resultat d'un procés químic molt complex que podem arribar a detallar i que les causes de la violència en el món es poden agrupar i establir una jerarquia entre elles.

Podem detallar llargues explicacions sobre el fet que els éssers humans han creat Auschwitz, que coneixem l'infern a la terra i, en canvi, que tenim un tast molt més petit del que pot ser el cel. Ara bé, la literatura –l'art en general– ens parla d'Anna Karenina, de lady Macbeth i tenim el testimoni de Primo Levi, i aleshores sentim un estremiment molt més profund que quan en parlem en general.

Penso en tot això mentre la senyora que seu davant meu al tren ronca plàcidament

i jo acabo el llibre *Hiroshima*, de John Hersey. Llegeixo que van morir en pocs instants més de setanta-vuit mil persones. Aquesta quantitat impressiona, però és freda, com quan m'assabento que un grup de criatures han vingut del seu país en patera i han trobat la mort a les costes d'algun poble espanyol. Ens diuen quants cadàvers han trobat, però necessito els noms, saber-ne les històries, si vull ser molt més conscient del que aquests fets signifiquen.

L'eficàcia del llibre d'Hersey és que singularitza sis casos de hibakushas, que és el nom amb què es coneixen les persones que van sobreviure a l'explosió de la bomba atòmica i als seus terribles efectes. Quan sento l'horror d'una manera més

punyent és quan en sé els noms, quan conec què estaven fent pocs minuts abans que el cel s'il·luminés amb una llum tan intensa que va encegar molta gent, que els va cremar com si fossin torxes de palla, que els va fer miques com quan donen un cop de peu a un castell de sorra.

I tot l'horror es pot condensar en una frase, com la de la mare japonesa, la senyora Nakamura, que sent la veu de la seva filla Myeko que surt d'entre les runes i ella avança desesperadament per desenterrar-la i aleshores s'adona que no sent la veu dels altres dos fills. «*Sus lentas habían desaparecido*», s'explica del doctor Fujii i no sabem quina tragèdia representa no tenir les ulleres que necessitem.

Cartellera

L'organització del temps com a element educatiu

Entenem l'organització del temps escolar com un element educatiu: aquest és el concepte fonamental, és l'eix del debat que proposem.

Dijous, 29 de gener de 2010, a les 18.00 h

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat

DEBAT

VISITES

Programa de visites guiades a museus i centres culturals de la ciutat de Barcelona

Organitza: Associació de Mestres Rosa Sensat

Data: de març a maig

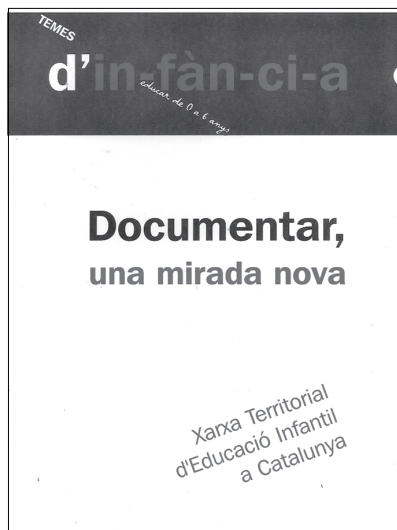
Per a més informació: <http://rosasensat.org>

Vuitè premi Rovelló d'assaig de literatura infantil i juvenil

Organitza: Ajuntament de Mollerussa

Per a les bases i més informació: <http://premirovello.cat>

PREMIS



Documentar, una mirada nova

**Xarxa Territorial d'Educació Infantil
a Catalunya**

Col·lecció Temes d'infància, 60
160 pàg. PVP: 9 euros

Durant aquests anys, la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya ha dut a terme un debat ampli sobre les múltiples possibilitats o utilitats que ofereix la documentació, sobre les idees que cadascú tenia, sobre les experiències realitzades, sobre els dubtes que la mateixa voluntat de documentar podria generar, sobre el fet de sentir-nos que descobrim en les imatges aspectes que en la realitat no vèiem, sobre el que el grup que ha treballat per la selecció recollida en aquest llibre i en la mostra itinerant anomenava «l'ull que tot ho veu».