



S

SUMARI
gener - febrer '14
373

EDITORIAL 2

Una llei errada 2

MONOGRÀFIC 4

Construir el futur 4

Els moviments de renovació pedagògica sempre han mirat cap al futur. <i>Toni Poch Comas</i>	6
La globalització i la crisi. <i>Josep Maria Antentas i Esther Vivas</i>	11
Exclusió escolar en una societat dualitzada. <i>Antonio Bolívar</i>	17
Entrevista a Josep Fontana. <i>PERSPECTIVA ESCOLAR</i>	23
Ciutat, memòria i pràctiques educadores. <i>Sonia Regina Miranda</i>	27
Per què educar per al futur? <i>Carles Anguera</i>	34
L'Educació per al Futur i la participació democràtica. <i>Antoni Santisteban Fernández</i>	39
Perspectiva Escolar recomana. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	47

ESCOLA 50

Els oficis artístics a Manlleu: una experiència de treball cooperatiu <i>Montse Garcia i Anna Noguera</i>	50
El saber fer professional dels docents. <i>Autoria compartida</i>	58

MIRADES 66

Atendre i provocar, dues accions amb potencial educatiu. <i>Noemí Duran</i>	66
Les paradoxes de PISA. <i>Antoni Tort</i>	69
Les <i>Converses pedagògiques</i> . <i>Salomó Marquès</i>	72

RESSENYES I NOVETATS 74

Quadern de dilluns. <i>Anna Trabal</i>	74
L'univers lector adolescent. <i>Francina Martí</i>	76
Novetats. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	78

CONSELL D'EREDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Ramon Grau, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marllès. DISSENY GRÀFIC: Clictraç, sccl. MAQUETACIÓ: Concepció Riera. IMPRESSIÓ: Romanyà-Valls. SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES: Associació de Mestres Rosa Sensat. EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ: Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel. 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: pescolar@rosasensat.org | web: www.rosasensat.org

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. - PVP 9€

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLRPI vigent, s'oposa expressament 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, posada 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.»



Editorial

Malgrat l'oposició de tota la comunitat educativa, les Corts Espanyoles han aprovat una nova llei d'educació: la LOMCE (Llei orgànica de millora de la qualitat educativa). Aquesta llei l'ha fet el Partit Popular, sol, des de la prepotència de la seva actual majoria absoluta en el Parlament, i des del ressentiment per no haver pogut aplicar plenament la seva anterior proposta de l'any 2003, la LOCE (Llei orgànica de qualitat de l'educació).

La tramitació d'aquesta norma s'ha fet de forma barroera, sense cercar el consens ni facilitar el debat i la participació de les comunitats autònomes, de la comunitat educativa i dels agents socials. Fins i tot s'han desatès indicacions dels òrgans consultius que s'han de pronunciar en el procés, com són el Consell d'Estat, la Conferència Sectorial d'Educació i el Consell Escolar de l'Estat.

Quant al fons, aquesta és una llei centralista i recentralitzadora, que menysté les competències de les comunitats autònomes, com es veu en el disseny del currículum: fins ara, hi havia uns ensenyaments mínims per matèria, fixats per l'Estat, que cada comunitat desenvolupava i completava en els seus currículums, i cada centre concretava segons el seu context i tarannà; des d'ara, l'Estat es reserva tota la programació de les matèries troncales, les que ells consideren *importantes*, i deixa a les autonomies el desenvolupament parcial de les *altres*.

No solament desconfia de les administracions educatives autonòmiques, sinó que també ho fa del professorat: ho demostra en restaurar un sistema de revàlides que la Llei general d'educació del any 1970 havia fet desaparèixer per inútils i perjudicials. Aprovar aquests exàmens a una sola carta, unificats per a tot l'Estat, serà imprescindible per obtenir els diferents títols i per poder iniciar una nova etapa acadèmica.

És una llei que qüestiona l'escola inclusiva, i posa en perill l'alt grau d'equitat que tots els estudis reconeixen al nostre sistema en introduir, dins l'ensenyament obligatori, mecanismes per anar separant els alumnes per nivells i itineraris, sotmetent-los a diferents processos selectius, amb el cínic

UNA LLEI ERRADA

pretext de potenciar els talents de cadascú i de cercar l'excel·lència individual i col·lectiva. També selecciona i jerarquitzava els centres i els fa competir entre ells establint rànquings.

Amb la regulació que fa de l'ús de les llengües a l'escola i en deixar triar la llengua d'aprenentatge a cada família en les comunitats amb dues llengües oficials, qüestiona el model escolar de Catalunya de no separar els nens i les nenes per raó de llengua i de fer del català la llengua vehicular d'ensenyament i aprenentatge, que tan bons resultats ha donat a nivell d'aprenentatge i de cohesió social.

En el seu conjunt és una norma que afavoreix clarament els centres privats i concertats, facilitant-los la creació de centres i l'accés a diners públics, sense posar cap condició ni control a canvi, mentre no es compromet a garantir una oferta pública suficient. Estableix un model que dóna completa satisfacció a la jerarquia catòlica, en fer de la religió una matèria més del currículum avaluable, i obligar els qui no volen fer religió a l'escola a cursar una nova matèria que no faran els que facin religió.

Amb tot, potser el més temerari és que fa una nova interpretació de l'article 27 de la Constitució i trenca el consens constitucional que, en aquest tema, tant havia costat teixir. Ho fa limitant la participació social i buidant de contingut les atribucions dels Consells Escolars quan la Constitució diu expressament *que la comunitat educativa intervindrà en el control i la gestió de tots els centres sostinguts amb fons públics, com*

també que es garantirà en la programació general de l'ensenyament la participació col·lectiva del tots els sectors afectats.

Estem davant d'una llei innecessària, que no ens ajuda a afrontar els reptes del futur, sinó que més aviat en transporta a èpoques remotes per la seva profunda càrrega doctrinal. Sorpren que els que l'han promoguda, engegats per les premses en imposar el seu model, no s'hagin adonat, encara, que els canvis en educació no els fan les lleis: els fan els mestres i les mestres amb els alumnes i amb la complicitat de les famílies i de l'entorn. Les lleis poden afavorir, facilitar, donar resposta a demandes socials i reconèixer i generalitzar bones pràctiques, o bé el contrari: obstruir, posar entrebancs als projectes i als processos de millora de l'educació i de transformació social. Aleshores, en circumstàncies adverses, s'obliga els docents a cercar mecanismes per fer correctament la feina de facilitar el que els infants i joves necessiten i la societat demana, ni que sigui vorejant la llei.

Si les coses es tornen a presentar així, encara som molts, mestres i no mestres, que podem recordar i explicar com, no fa pas tant temps, vàrem construir projectes educatius pedagògicament innovadors i socialment transformadors, a pesar d'uns marcs legals constrenyidors i autoritaris. Si cal, ara refarem el camí i ho tornarem a fer, utilitzant noves i velles estratègies. Si ens hi posem tots, si ens obstinem a salvar el que és essencial i a seguir fent bona feina, fins i tot en sortirem col·lectivament enfortits.



M onogràfic

En una de les sessions de treball del consell de redacció de PERSPECTIVA ESCOLAR es va comentar l'encert que havia tingut la Fundació Alfons Comín i altres entitats col·laboradores a l'hora de preparar l'exposició itinerant CANVI DE RUMB sobre la globalització econòmica i algunes propostes o alternatives als problemes que aquest procés ha generat; sota aquest títol encara es pot visitar virtualment. D'aquesta conversa va néixer el monogràfic de la revista que avui teniu a les mans. Cal canviar de rumb i construir un nou futur. Cal apuntar ben enlaire.

El primer dels articles, escrit per Antoni Poch, membre del consell de redacció, constata que la tasca duta a terme pels moviments de renovació pedagògica des dels seus inicis –estem parlant d'un segle llarg– sempre ha partit de les necessitats educatives detectades en la realitat propera per intentar transformar-la de cara a un futur millor responent als reptes propis de cada etapa històrica.

A continuació el sociòleg Josep Maria Antentas i la periodista i investigadora en moviments socials, Esther Vivas –estudiosos i compromesos a primera fila– ens descriuen els trets més bàsics de l'anomenada globalització i els seus impactes. Es tracta, diuen, d'una etapa d'acceleració extrema de la mercantilització de la societat, la vida i el planeta; i apunten algunes possibilitats per fer-hi front, ja que la història no està escrita. I des de la Universitat de Granada, el professor Antonio Bolívar ens recorda entre altres coses que no es pot construir un sistema educatiu més just en una societat on creixen les desigualtats però, paradoxalment, l'escola segueix sent encara l'espai residual de l'esperança.

Seguint la pauta dels darrers números de la revista, també trobareu una entrevista, en aquest cas a Josep Fontana, un dels historiadors catalans de referència obligada. Defensor de l'escola pública, Fontana creu que mestres i professorat haurien de conèixer molt bé la història de com la República va voler transformar l'ensenyament i com aquest esforç el va liquidar el franquisme.

El consell de redacció ha considerat oportú d'incloure en aquest monogràfic *una altra mirada* provinent de geografies i cultures llunyanes:



Sonia Regina Miranda treballa a la Universidade Federal de Juiz de Foa, al Brasil. Els moviments urbans en la societat brasilera analitzen el Dret a la Ciutat; (re)-aprenen a mirar i a interrogar-se, i a harmonitzar memòria i projectes de futur. Tot un repte pedagògic. Ben interessant la ressenya que ens fa del Museu da Maré.

Estem vivint moments difícils; tothom ho sap. O gairebé tothom. Les escoles i instituts són uns espais malauradament privilegiats per veure de ben a prop com creixen la pobresa, l'atur, la desigualtat, la violència i com es malmet sovint la convivència. La mateixa dissort es repeteix a diferents escales geogràfiques fins a afectar la casa comuna de la humanitat, el planeta Terra. El món no rutlla prou bé. Aquestes situacions poden generar actituds de resignació i apatia; però també de protesta i empoderament personal i social. Les iniciatives i els moviments que s'estan gestant no sempre són objecte de grans titulars, però hi són i creixen arreu.

Seguint el joc dialèctic entre teoria i pràctica, des de l'aula Antoni Santisteban i Carles Anguera, dedicats a la didàctica de les ciències socials, ens fan conèixer, per cloure el monogràfic, unes experiències ben interessants, dutes a terme en centres de Primària i Secundària. Les coses no són com són perquè sí, ni sempre han estat iguals. Per tant, poden canviar. Facilitar als infants i joves experiències de democràcia participativa real i transformadora és donar-los el millor beuratge màgic contra la indiferència i la incompetència.

Som conscients de les limitacions que té el món escolar, però també som conscients de les seves potencialitats. L'escola sola no canviarà el rumb que han imposat la globalització i el pensament únic, però aquest canvi no es podrà fer sense l'escola. Ens ho recorda Josep Fontana: *l'educació és una eina de conscienciació tan important que els enemics de la democràcia la temen i la combaten*. Hem d'estar a l'aguait. I de la conscienciació, passar a l'acció.



Mirar cap al futur. Sembla que és el que raonablement ara toca. Perquè els temps de crisi són temps propicis als canvis. Voldríem que fos per al millor, és clar. Per això cal aprendre les lliçons del passat, per viure el present amb tota la consciència possible, per construir futurs potser impossibles però que orientin les nostres decisions.

Els moviments de renovació pedagògica sempre han mirat cap al futur

TONI POCH COMAS

Mestre

Tot i que els físics afirmen, desconcertants, que la distinció entre el passat, el present i el futur és només *una il·lusió obstinadament persistent*. En tot cas, per a una funcionalitat quotidiana d'anar per casa, podem pensar que el passat i el futur es poden entendre com a formes peculiars d'implicar-se en el món que tenim a l'abast ara i aquí, com a opcions de viure el present, que és el que tenim efímerament entre les mans. No és gens fàcil saber com podem aprehendre el temps que ens ha tocat viure i menys si aquest es pot qualificar de líquid i carregat d'incerteses i de canvis a un ritme mai vist ni previst fins ara. Però de més verdes en maduren!

Preparant la celebració d'un centenari

Es diu que el nostre país té *una certa inclinació gairebé malaltissa a girar l'esguard enrere*.¹ Si això es fa amb nostàlgia, no deu afavorir la salut col·lectiva. Però hi ha altres maneres de fer aquest gest. L'any que ve, el 2014, els Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya celebraran el centenari del que majoritàriament es considera la primera Escola d'Estiu –encara escrivien *istiu*– celebrada amb el suport

1. *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició facsímil dels programes i cròniques*. Pròleg d'Antoni Dalmau. Editat amb motiu del I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. Barcelona, 1983. Diputació de Barcelona.

de la Mancomunitat de Catalunya i del seu president, Enric Prat de la Riba. I després de la primera en vingueren una desena més fins que la dictadura de Primo de Rivera hi va fer creu i ratlla, prova definitiva que s'anava pel bon camí. L'Escola d'Estiu no es va reprendre fins a l'any 1930 per donar pas a realitzacions emblemàtiques, de gran qualitat i que han esdevingut mítiques de l'etapa republicana. El procés silenciador es va repetir amb l'*Alzamiento Nacional* del 18 de juliol del 1936. Els cursos de l'escola d'estiu d'aquell any ja estaven preparats, però mai no es van dur a terme. Guerra civil, derrota de la República, repressió, depuracions i anorreament de tota l'obra educativa anterior. Temps de foscor, llarga nit. Resistència. Van haver de passar trenta-un anys per poder reprendre les escoles d'estiu, el 1966, organitzades per l'aleshores Escola de Mestres Rosa Sensat, que exercia tasques d'imprescindible suplència amb relació a la formació inicial

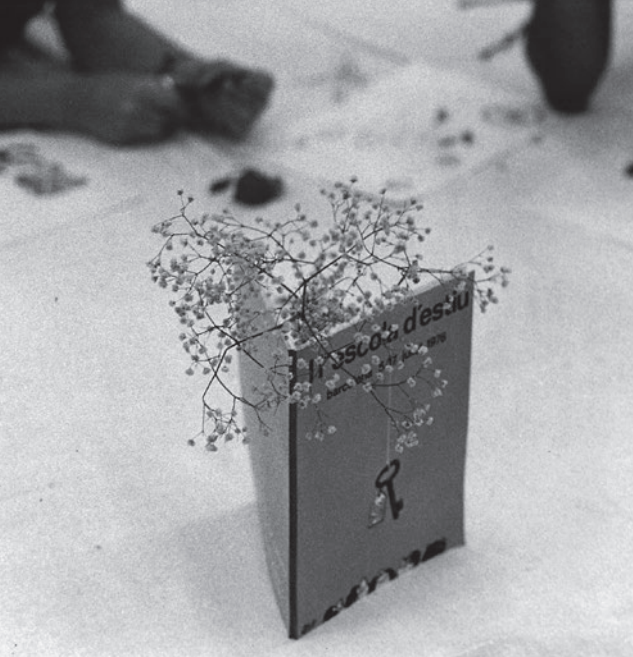
dels mestres, aspecte crucial per construir un nou futur. En el seu moment *PERSPECTIVA ESCOLAR* ja dedicarà un monogràfic a aquest centenari.

Educació i memòria col·lectiva

No sé del cert si en els currículums actuals de formació del professorat de les Facultats de Ciències de l'Educació és habitual donar un cop d'ull al retrovisor per conèixer, encara que sigui en una primera aproximació, els camins fressats pels homes i dones que van voler millorar la pràctica educativa, en les primeres dècades del segle xx, ara fa més o menys un segle. Ben segur que no tots els centres es poden posar en el mateix sac, però en més d'una ocasió he comprovat, conversant amb gent jove tot just sortida de la facultat, que això del retrovisor no està gaire de moda. El retrovisor pot arribar a ser imprescindible per seguir endavant.

Escola d'Estiu 1976





© Jordi Mestre

Avui es pot adquirir un bon nivell professional en el camp de l'educació sense tenir cap notícia de personatges inconformistes d'ahir com Palau i Vera, Joan Bardina, Manuel Ainaud o Rosa Sensat i Vilà –aquest cas tan i tan proper–, per mencionar alguns noms del Cap i Casal, que tant van contribuir al desenvolupament de l'escola catalana durant el primer terç del segle xx. O el controvertit Francesc Ferrer i Guàrdia, situat en el marc del pensament anarquista, capdavanter de *La Escuela Moderna*, orientació que va estendre's a molts indrets del territori, i que fou valorat durant molts anys més enllà de les nostres fronteres i damunt del qual plana encara una llegenda desafortunada. Aquest any, Éditions Libertaria ha publicat un suggerent i temptador treball: *Apprendre à désobéir. Petite histoire de l'école qui résiste*. Ferrer i Guàrdia hi és homenatjat.

Tota professionalitat es deu a un arbre genealògic; no tenir-ho en compte és viure orfe de la memòria col·lectiva, de l'autobiografia plural que dóna millor consistència, sentit i perspectiva de futur, en el nostre cas, a una realitat educativa complexa gestada amb penes i treballs per una generació darrere altra, en circumstàncies adverses i en d'altres de favorables. *Qui perd els orígens, perd la identitat*, proclama una i

altra vegada un dels nostres cantautors de referència. Aquesta sentència es deu poder aplicar també als moviments de renovació pedagògica. Sense memòria no seríem el que som. Sense memòria el futur perd volada. Dubto sobre si sempre s'hi és a temps de posar-hi remei.

La capçalera d'aquestes ratlles fa referència als moviments de renovació pedagògica que tenen els seus orígens a finals del segle xix i inicis del xx; moviments, en plural i de signe ideològic també plural i en alguns casos contraposats, provinents de la dreta catalanista, del centre-esquerra o dels corrents més obreristes. El professor González-Agàpito, entre d'altres, ha treballat a fons aquesta qüestió. Tots aquests corrents han experimentat la seva evolució en el temps, tots han reivindicat en un moment o altre el seu caràcter genuí, tots han dut a terme el seu procés d'autocrítica, tots han interpretat des del punt de vista propi les propostes dels altres, en alguns casos amb arguments poc fonamentats o a partir de determinats prejudicis desqualificadors. Tots, però, posaven –i posen– els seus ideals al servei del foragitament de les pràctiques pedagògiques que adoctrinaven i adotzenaven, per tal de promoure les que alliberaven i contribuïen a formar el criteri propi, reconeixent infants i joves com a protagonistes del propi aprenentatge; una manera prou correcta d'encarar el futur. (Parlant d'aprenentatge i d'aprendre, sempre m'ha sorprès la permanència, edició rere edició, dels exemples de l'entrada *aprendre* en els diccionaris: *aprendre la lliçó, aprendre de memòria, aprèn a callar*. Verifiqueu-ho, si us plau; constitueix un panorama ben obsolet, una reculada en el temps.)

Tenim al nostre abast prou treballs sobre els temes que aquí s'apunten i, arran del centenari esmentat, desitjaria que en sorgissin de nous amb perspectives i interpretacions innovadores, com escau de fer a cada generació que s'atreveixi a

pensar històricament, ja que la història de l'educació no es pot desvincular de les picabaralles ideològiques, polítiques, econòmiques i culturals de cada època, d'ahir o d'avui, ni de les aportacions de les tecnociències i el pensament que transformen els imaginaris socials.

Pedagogia de l'acció

Parlar de les primeres escoles d'estiu és parlar d'Eladi Homs, ja que en fou un dels principals impulsors. Aquest mestre i pedagog, nascut a Valls el 1886 i becat de molt jove per l'Ajuntament de Barcelona per anar als Estats Units a conèixer mètodes pedagògics nous, va tornar a la ciutat carregat de noves idees i projectes. Havent fet estada a la ciutat de Chicago, a l'estat d'Illinois, a la costa oest del llac Michigan, Eladi Homs va conèixer John Dewey i els seus col·laboradors, de qui va prendre bona nota dels complets cursos d'estiu dedicats als mestres en exercici; sembla que també va importar el *basket-ball*, la pràctica del qual va portar a l'Escola Vallparadís de Terrassa, on els joves Alexandre Galí i Artur Martorell exercien el seu mestratge i tenien Homs d'assessor. La voluntat ferma de renovar velles pràctiques va fer que molts mestres sortissin a conèixer món² i tornessin molt enriquits de coneixements i disposats a difondre'ls i adaptar-los a les exigències i característiques de la seva, en el món rural, pobles i ciutats d'arreu del territori, a difondre'ls en aquells anys també de tensió i de crisis socials i de canvis de tot ordre. Una actitud d'obertura, de mirar més enllà del nas, de previsió, de futur. Aquell patrimoni ha anat prenent, amb el pas dels anys, una envergadura prou notable. Som moltes les persones d'una certa edat –deixem-ho així– que ens el fem nostre, que ens en sentim deutors i el volem continuar potenciant al servei d'una educació de qualitat per a tothom.

2. SENSAT, R. (1978). *Vers una nova escola*. Barcelona: Edicions Proa.

Ens diuen els especialistes en la matèria que John Dewey (1859-1952), filòsof i pedagog, ha estat una de les persones que més ha influït en la transformació de l'ensenyament tradicional cap a modalitats progressistes durant unes quantes generacions. Al nom de Dewey hi associem el *learn by doing*, l'aprendre fent, que no és altra cosa que la conjunció de teoria i pràctica, experiències fonamentades dirigides a resoldre problemes o situacions reals. Una de les seves obres, *Democracy and Education*, és del 1916 i té sorprenentment encara i per molts anys plena vigència, passat gairebé un segle.

"VAN HAVER DE PASSAR TRENTA-UN ANYS PER PODER REPRENDE LES ESCOLES D'ESTIU, EL 1966, ORGANITZADES PER L'ALESHORES ESCOLA DE MESTRES ROSA SENSAT"

Marta Larrauli, en una col·lecció de llibrets de filosofia per a profans, destaca que Dewey repetia a bastament que l'educació no és una preparació per a la vida, sinó que és vida! L'escola no ha de capacitar per a una vida futura, perquè no podem seguir creient, diu, que les capacitats existeixen al marge de la seva realització. Paradoxalment, afegeix, l'educació que no es planteja com una preparació, com una capacitació, sinó com a vida, acció i experiència, és la millor educació per a una vida futura.

Per una nova escola pública catalana

Els moviments de renovació o innovació pedagògica de Catalunya –avui deuen ser una trentena, federats i confederats, amb les corresponents escoles d'estiu territorials– han elaborat durant la seva trajectòria una gran quantitat de materials fruit de la reflexió sobre la pràctica educativa, que fan esca-

ient el títol d'aquest article. Un d'aquests materials fou elaborat al començament de l'anomenada transició democràtica: *Per una nova escola pública. Declaració de la X Escola d'Estiu Rosa Sensat*. Era l'any 1975. Tres mil dos-cents ensenyants hi treballaren en diverses comissions. Un miler més no s'hi va poder inscriure per les limitacions de l'espai on se celebrava, l'Escola del Bosc. Jordi Monés i Pujol-Busquets destaca en una de les seves obres³ sobre l'època, que una de les característiques de l'Escola d'Estiu d'aquell any, i també la de l'any següent, fou la seva politització. Aquell espai, l'escola d'estiu, diu, esdevenia un món a part de la societat, on totes les tendències polítiques i sindicals podien expressar-se, sense un perill imminent. Hi havia participants de diferents indrets de l'Estat i d'altres països europeus i sud-americans. L'Escola d'Estiu del 1976 –el general Franco ja havia mort– va enregistrar una matrícula d'un es mil persones, una part de les quals es va dedicar a discutir i completar, amb força polèmica i ressò anterior i posterior, la declaració de la X Escola: per damunt de tot, amb perspectiva de futur, la voluntat de construir un sistema educatiu basat en la defensa dels drets de tots els infants i joves, amb la participació dels diferents sectors implicats. L'escola a què s'aspirava només era possible en el marc d'un aprofundiment real de la democràcia.

"DEWEY REPETIA A BASTAMENT QUE L'EDUCACIÓ NO ÉS UNA PREPARACIÓ PER A LA VIDA, SINÓ QUE ÉS VIDA!"

A la mateixa prestatgeria on reposa l'esmentada declaració, hi trobo altres documents: *El nostre compromís amb el canvi educatiu*, també *Primeres aproximacions a una nova cultura educativa*, o *El compromís ètic del professorat*, publicacions força recents,

editades per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, que intenten donar resposta als nous reptes que successivament es plantegen. Amb autocrítica, sense buscar excuses. El nostre ofici no admet instal·lar-se, no admet el sedentarisme mental. Ho repeteix una i altra vegada Pilar Benejam, que tant s'ha preocupat i ocupat de la formació del professorat: per ensenyar s'ha de pensar que mai no se'n sap prou. I quan ella parla d'ensenyar no es refereix a la simple transmissió d'informacions o sabers. Irene de Puig, directora del Grupref, que promou el programa de *Filosofia per a nens*, ho veu també molt clar: no necessitem persones instruïdes, necessitem persones que pensin! Canvi, canvi, canvi. Però cal tenir molt clar a on es vol anar, altrament qualsevol lloc és bo.

Fruit d'estudis prospectius duts a terme per experts de diversos països, s'ha establert un consens sobre vuit característiques necessàries per als ciutadans del segle XXI, si volen implicar-se de forma constructiva en el seu món.⁴ Els copio: considerar els problemes dins d'un context global; treballar de forma cooperativa i responsable; acceptar les diferències culturals; pensar de manera crítica i sistèmica; resoldre els conflictes de manera no violenta; canviar els estils de vida per protegir l'entorn; defensar els drets humans; i participar en l'activitat política. Els moviments de renovació pedagògica saben molt bé i des de fa temps que aquestes competències són bàsiques per fer front als reptes presents, és a dir, als reptes del futur.

Potser algun diccionari registrarà aviat els exemples següents: aprendre a *desaprendre*, aprendre a *desobeir* i aprendre *el futur*.



3. MONÉS, J. (1981). *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.

4. STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Els anys noranta començaren amb la proclamació del “nou ordre mundial” per part del president nord-americà George Bush (pare), en un escenari dominat per la caiguda del Mur de Berlín l’any 1989, la primera guerra del Golf (agost 1990-febrer 1991), i la desintegració de l’antiga URSS (desembre 1991). El Consens de Washington, concepte inventat per l’economista del Banc Mundial John Williamson el 1989, codificà l’ordre mundial i el patró de les polítiques implementades per tot el planeta.

La globalització i la crisi ¹

JOSEP MARIA ANTENTAS

Professor de Sociologia
Universitat Autònoma de Barcelona

ESTHER VIVAS

Periodista

La proclamació del “final de la història” per part de Francis Fukuyama el 1992 certificava el triomf del capitalisme com l’únic sistema possible i del neoliberalisme com la visió del món hegemònica. Vivíem en el millor dels mons possibles i el tàndem democràcia liberal + economia de mercat constituïa un horitzó infranquejable. Final de trajecte. Mai el capitalisme s’havia sentit tan satisfet i segur de si mateix, desempallegat de rivals i havent reduït les expectatives i esperances de canvi social a la mínima expressió. El neoliberalisme es convertí així, seguint l’exitosa fórmula d’Ignacio Ramonet, en el “pensament únic”, en la cosmovisió dominant inqüestionable, sense alternativa rival.

Fou llavors quan el terme “globalització” féu fortuna i s’acabà per imposar per designar una fase històrica (gestada ja des del final dels setanta amb l’inici del gir neoliberal fins al seu apogeu als anys noranta) marcada per l’expansió geogràfica del capitalisme a escala planetària i per la seva penetració en tots els dominis de la societat. Entràvem així en un període d’acceleració extrema de la mercantilització generalitzada de la societat, la vida i el planeta. En nom de promeses de prosperitat

1. Les idees expressades en aquest text es troben més desenvolupades en el nostre llibre: ANTENTAS, J. M. i VIVAS, E. *Planeta Indignado*. Madrid: Sequitur, 2012.

i de creixement per a tothom el procés de globalització comportà en realitat una reestructuració jeràrquica i vertical del planeta, l'aprofundiment de la seva segmentació geogràfica i social, i la polarització de la riquesa entre "guanyadors" i "perdedors". Anys més tard, el 2006, quasi a la vigília de la "gran crisi" que havia d'esclatar poc després, el milionari Warren Buffet² resumia a la perfecció en unes declaracions al *New York Times* el significat històric del procés de globalització i com aquesta havia suposat una concentració sense precedents de la riquesa sota la batuta del capital financer, així com una operació massiva de desposseïció dels drets socials adquirits i de mercantilització generalitzada del planeta: "És clar que hi ha lluita de classes. Però és la meua classe, la dels rics, la que ha començat aquesta lluita. I anem guanyant". Més clar impossible.

L'ascens del neoliberalisme des del final dels anys setanta i l'apogeu de la globalització neoliberal des dels noranta van representar la ruptura del model de capitalisme regulat keynesià propi de la postguerra.

Si General Motors podia ser el símbol als Estats Units del capitalisme d'aleshores, Wal-Mart,³ una de les empreses més importants del planeta, encarna a la perfecció el que és el capitalisme globalitzat: èxit empresarial caracteritzat per la sobreexploatació de la mà d'obra, la repressió sindical, i els trasllats de fàbriques a la Xina. El procés de globalització va comportar una reestructuració del paper dels Estats en un sentit proempresarial i mercantilitzador, amb un pes creixent de les institucions internacionals i supranacionals i l'allunyament dels centres de decisió fora del marc de control democràtic. Progressivament es va anar gestant una crisi creixent de la democràcia parlamentària liberal i dels mecanismes democràtics de representació que no ha parat d'accentuar-se després de l'esclat de la crisi l'any 2008.

L'avenç del procés de globalització, tanmateix, durant els anys noranta i dos mil no fou plàcid ni sense contradiccions. La inconsistència de les promeses del neoliberalisme triomfant al començament dels noranta va quedar ràpidament al descobert



2. STEIN, B. "In Class Warfare, Guess Which Class Is Winning", dins: *The New York Times*, 26/11/2006.

3. LICHTENSTEIN, N. *Wal-Mart: The Face of Twenty-First-Century Capitalism*. Nova York: The New Press, 2006.

a mesura que, a poc a poc, les resistències socials al nou ordre mundial, desafiat ja el gener de 1994 amb l'alçament zapatista i el seu *Ya Basta!*, van anar remuntant durant la segona meitat de la dècada.⁴ L'ascens del moviment "antiglobalització" sorgit a Seattle el novembre de 1999, la crisi financera asiàtica de 1997 i 1998, i l'ensorrament del model neoliberal a l'Amèrica Llatina i l'emergència d'un potent cicle de lluites socials en aquest continent a partir de la "guerra de l'aigua" de Cochabamba l'abril del 2000, desgastaren com més anava més la credibilitat del neoliberalisme, encara que les seves polítiques van continuar aprofundint-se per tot arreu amb les excepcions parcials de governs com els de Veneçuela, Bolívia o l'Equador durant la primera dècada del nou segle. El cicle "antiglobalització" va permetre assenyalar les fal·làcies de les promeses del neoliberalisme victoriosos de la postguerra freda i va ajudar a començar-lo a deslegitimar simbòlicament, sense, però, tenir força suficient per frenar-lo i aconseguir un canvi de paradigma.

La crisi del 2008

La bancarrota de Lehman Brothers el setembre de 2008 representà l'inici oficial de la crisi. Els amos del món llavors van viure un breu moment de pànic, alarmats per la magnitud d'una crisi que no esperaven, per la seva manca d'instruments teòrics per entendre-la, i pel temor a una forta reacció social. A diferència de 1929, hi va haver una ràpida reacció coordinada dels poders polítics i econòmics internacionals per estabilitzar el sistema bancari i financer i frenar la seva caiguda lliure. Van arribar després les buides proclames de "refundació del capitalisme" i els falsos *mea culpa* que es van anar evaporant un cop apuntalat el sistema financer del seu

primer ensorrament i en absència d'una explosió social.

**“ÉS CLAR QUE HI HA LLUITA DE CLASSES. PERÒ ÉS LA MEVA CLASSE, LA DELS RICS, LA QUE HA COMENÇAT AQUESTA LLUITA. I ANEM GUANYANT”
(WARREN BUFFET)**

El desplaçament de l'epicentre de la crisi cap a la Unió Europea (UE) i l'esclat de la crisi del deute sobirà marcà l'inici d'una nova fase. La socialització dels deutes bancaris agreujà la situació dels comptes públics, col·locant els països de la perifèria europea a l'ull de l'huracà i intensificant els atacs als drets socials i la seva subalternització al si de la Unió. Amb la sacsejada econòmica els desequilibris de fons del projecte neoliberal europeu es van disparar i van exacerbar les tensions al seu si i reforçar les relacions jeràrquiques centre-perifèria. En aquesta segona fase les polítiques aplicades al conjunt de la Unió Europea han buscat retallar els drets socials, infligir una derrota històrica als treballadors i treballadores i reforçar els mecanismes de dominació de classe. Per als poders econòmics les regulacions socials que encara existeixen al vell continent són un fre per a la competitivitat internacional de l'economia europea i un molest llast del qual es volen desprendre.

Alessio Rastani, un agent de borsa independent de la City londinenca, resumia a la perfecció en una entrevista a la BBC (26/09/2011) el caràcter predador del capital financer davant la crisi: "Sóc un operador financer, a mi no em preocupa la crisi. Si veig una oportunitat per guanyar diners, intento aprofundir-la. A la majoria dels especuladors no ens preocupa com

4. ANTENTAS, J. M. i VIVAS, E. *Resistencias globales. De Seattle a la crisis de Wall Street*. Madrid: Editorial Popular, 2009.

arreglar aquesta situació. La nostra feina és guanyar diners amb això (...). Haig de confessar que me'n vaig al llit somiant amb una nova recessió. Per què? Hi ha molta gent que no ho recorda, però la depressió dels anys 30 no fou només el *crash* dels mercats. Hi havia gent preparada per guanyar diners amb aquest ensorrament”.

"PER ALS PODERS ECONÒMICS LES REGULACIONS SOCIALS QUE ENCARA EXISTEIXEN AL VELL CONTINENT SÓN UN FRE PER A LA COMPETITIVITAT INTERNACIONAL DE L'ECONOMIA EUROPEA I UN MOLEST LLAST DEL QUAL ES VOLEN DESPRENDRE"

Cinc anys després de l'esclat de la crisi assistim a la generalització implacable de les polítiques d'austeritat sense fi. Més enllà de les retallades tenim en marxa un autèntic projecte de reorganització social al servei dels interessos del capital financer. No hi ha un pla acabat, ni un disseny coherent, però sí l'objectiu molt clar de passar la factura de la crisi a la majoria de la població, i fer-la servir per canviar de model social, avançant cap a una espècie de “tercermonització” de la perifèria euromediterrània. La crisi contemporània marca una “gran transformació” del món, una reorganització política i social del planeta els efectes de la qual s'inscriuran en un angle de temps llarg. Com bé assenyala Josep Fontana:⁵ “El què s'està produint no és una crisi més, com les que es succeeixen regularment en el capitalisme, sinó una transformació a llarg termini de les regles del joc social, que ja fa quaranta anys que dura.”

En aquest escenari, la brutalitat dels atacs als drets socials provoca la crisi del conjunt del sistema polític. L'aplicació dels plans d'ajust estructural sacseja tota la societat, tendeix a dinamitar el sistema de partits i a fer esclatar els mecanismes tradicionals de representació. La política d'austeritat fa entrar en col·lisió les forces polítiques que governen amb la seva pròpia base social. La crisi provoca una veritable descomposició dels espais democràtics liberals tradicionals. Els engranatges grinyolen i els mecanismes democràticoinstitucionals fan implosió per la supeditació extrema de la política als interessos del capital financer. Els “cops d'estat financers” de Grècia i Itàlia i la col·locació en posicions institucionals clau de la Unió Europea de persones sortides directament del món financer (i, en particular, de Goldman Sachs) són les màximes expressions d'aquesta dinàmica. El balanç d'aquesta situació és un buidatge de la democràcia: si la política desapareix en benefici dels interessos privats del capital és la mateixa democràcia la que desapareix, ja que com ens recordava Daniel Bensaïd, “el pressupòsit de la democràcia és la política”.⁶

La involució oligàrquica de les democràcies s'aprofundeix i s'intensifica. La subjugació de la política a mans dels interessos del poder financer i la implosió dels mecanismes de participació democràtica institucional aguditzen la “crisi de representació” de les capes populars que s'ha anat gestant en les últimes tres dècades de neoliberalisme. Les democràcies parlamentàries s'han convertit en “Estats de dret oligàrquics”, com afirma Jacques Rancière,⁷ on una minoria professionalitzada i supeditada al poder econòmic monopolitza la representació política i *de facto* exclou la majoria de la participació política, encara que continua

5. FONTANA, J. “Más allá de la crisis”, dins: *Viento Sur*, 23/02/2012: [http://www.vientosur.info/articulosweb-noticia/index.php?x=4914](http://www.vientosur.info/articulosweb/noticia/index.php?x=4914)

6. BENSÀID, D. “El escándalo permanente”, dins DDAA. *Democracia en suspenso*. Madrid: Casus Belli, 2010.

7. RANCIÈRE, J. *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.



traient formalment la seva legitimitat a través del sufragi universal i de les victòries electorals. Les nostres són democràcies de mercat supeditades a la burgesia financera, dirigides pel partit del diner al servei del diner, en les quals l'Estat, a mans de l'oligarquia financera, actua com un Robin Hood al revés, que roba els pobres per omplir les arqués insaciabls dels rics posseïdors.

El món tal com és

La submissió mostrada pel sistema polític al món financer ha quedat negre sobre blanc en l'actual situació i ha fet augmentar la desafecció respecte a la política institucional i l'escepticisme envers els representants polítics. La crisi ha mostrat de manera crua les fal·làcies ideològiques del neoliberalisme i la retòrica triomfant de la globalització i ha posat al descobert la seva veritable naturalesa. Les coartades s'han evaporat i la sensació de viure en una democràcia segrestada pel poder financer s'ha generalitzat. Comença a ser evident que el rei va nu.

La situació actual és, des d'aquest punt de vista, paradoxal. D'una banda, les polítiques neoliberals s'han intensificat més que mai i l'atac contra els drets socials es fa més agressiu dia rere dia. De l'altra, la crisi de legitimitat de l'actual model econòmic

i social és creixent. La correlació global de forces continua essent molt favorable al capital financer, però el neoliberalisme ha perdut l'hegemonia intel·lectual i cultural que tenia anteriorment. Avança socialment mancat de legitimitat (tot i que encara continuï configurant la visió del món d'àmplies capes de la població) en el marc d'un capitalisme cada cop més ferotge en el qual les classes subalternes parteixen d'una situació molt degradada i resistint des de molt avall.

"LA CRISI CONTEMPORÀNIA MARCA UNA "GRAN TRANSFORMACIÓ" DEL MÓN ELS EFECTES DE LA QUAL S'INSCRIURAN EN UN ANGLE DE TEMPS LLARG"

Poc més de vint anys després que Fukuyama proclamés la fi de la història, però, les coses són molt diferents. Ja fa temps que el neoliberalisme va deixar de ser el pensament únic, i les seves esquerdes s'exemplen per totes bandes. Els que fa vint anys navegàvem contracorrent avui veiem com les propostes i les visions del món alternatives tenen molt més ressò, audiència i credibilitat. Precisament és en aquest punt on cal subratllar la importància del

sistema educatiu i la seva responsabilitat. El neoliberalisme no només és una política econòmica, sinó també una visió del món i de la societat. Des dels anys vuitanta va anar adquirint un pes preponderant en els mitjans de comunicació i en el sistema educatiu, en particular a la universitat. Aquesta cada cop més ha anat actuant com una institució que fabrica coneixements i una visió del món favorables als interessos empresarials, a mesura que s'anava transformant en una institució més empresarial i que el capital privat hi guanyava pes.

"LA CRISI PROVOCA UNA VERITABLE DESCOMPOSICIÓ DELS ESPAIS DEMOCRÀTICS LIBERALS TRADICIONALS"

Resistir l'avenç de les idees neoliberals i aprofitar la seva crisi de legitimitat per revertir la seva penetració dins del sistema educatiu és avui una qüestió central. La crisi, des d'aquest punt de vista, obre possibilitats per defensar un model educatiu que estigui al servei dels interessos de la majoria social i no en benefici del món empresarial privat, però també accentua els riscos en un context d'atac generalitzat cap als serveis públics. El gran repte és saber explicar la veritable naturalesa de l'actual model econòmic, la seva lògica depredadora en el terreny social i ecològic i les causes de l'ensorrament de tot un model de desenvolupament basat en l'especulació, els salaris baixos i la destrucció mediambiental.

Cruïlles i bifurcacions

Copsar i explicar el significat històric d'una crisi com l'actual és fonamental per a tots aquells que es dediquen al terreny de l'educació. Donar sentit al que està passant és condició imprescindible per no caure en la

resignació o desorientar-se sense remei. La crisi significa una cruïlla de camins. Lluny de les visions fatalistes de la història, on tot està decidit d'antuvi, cal recordar que el desenllaç de l'actual situació roman obert. Totes les grans crisis de la història s'han saldat amb una reorganització de les relacions socials. La qüestió no és si se sortirà de la crisi o no, sinó com se'n sortirà i en quina direcció. El que està en joc és una sortida proempresarial a la crisi, que reforci el domini del poder financer al si de la societat i empitjori les contradiccions socials i mediambientals, o una sortida en clau solidària. Dues lògiques xoquen entre elles. La del poder financer i la dels interessos de la majoria.

El 15M significà una veritable rebel·lió popular contra un estat de coses intolerable que tenia un doble eix inseparable: la crítica a la classe política i als poders econòmics i financers. Més de dos anys després del seu esclat s'ha aconseguit molt i poc a la vegada. Poc, perquè les polítiques d'austeritat continuen més fortes que mai i cap de les grans mesures regressives s'ha pogut tirar endarrere. Molt, perquè la deslegitimació de l'ordre establert s'ha aprofundit i la societat s'ha repolititzat.

Aquesta és la via a seguir. La història no està escrita. L'organització i la mobilització social són la clau per canviar les coses. La resignació i l'apatia, en canvi, són la recepta per a una derrota absoluta. Arribar a la conclusió que no som agents passius, sinó actors actius en el destí de la nostra pròpia societat, és la condició necessària per sortir de la crisi en una direcció diferent d'aquella a la qual ens empeny el poder financer. Comencem a recordar-ho des de l'escola.



Les polítiques neoliberals, ensems amb els factors culturals o ètnics nous, estan provocant –d’una banda– un increment de la desigualtat entre països i una exclusió del treball, en funció de la recomposició que la feina ha sofert amb l’economia del coneixement i, particularment, amb la crisi econòmica a partir de 2008.

Exclusió escolar en una societat dualitzada

ANTONIO BOLÍVAR

Professor de Didàctica
Universidad de Granada

L’anomenada “qüestió social”, com de manera premonitòria va descriure magistralment Roger Castel (1997), ha sofert una metamorfosi en la nostra modernitat tardana; un cop la feina va arribar a constituir-se en la forma bàsica d’identificació social, ha originat formes noves d’exclusió: la precarització i l’atur. A aquesta nova qüestió social (gent adulta sense feina o joves que no en troben) s’ha afegit, els darrers anys, la immigració i la diversitat cultural. Davant la modernitat, avui, com diu Pierre Rosanvallon (2012) en la introducció del seu excel·lent llibre sobre el tema, “la idea d’igualtat ha esdevingut una divinitat llunyana, el culte rutinari de la qual ja no alimenta cap fe viva”.

En un món en què totes les esferes de la vida han estat colonitzades per l’economia, l’exclusió escolar també s’ha anat convertint en un camp de batalla. Les mesures adoptades els últims anys –reducció de recursos i de professorat, increment del nombre d’alumnes per aula, pujada contracíclica dels preus de les matrícules, enduriment dels requisits per obtenir beques i reducció del seu nombre, entre d’altres– ens allunyen irremeiablement de l’equitat i ens porten al territori de l’exclusió. Per construir un altre futur, a més de les formes modernes d’integració per aconseguir una cohesió i integració socials, cal pensar unes

altres “polítiques d’inserció” que, a tall de discriminació positiva (“donar més als que tenen menys”), actuen amb estratègies específiques en poblacions concretes arran de la marginació.

Una societat dualitzada

L’actual crisi econòmica fa que poblacions com més va més nombroses pateixin una precarietat en la feina, unida a la crisi urbana de concentració en barriades marginals de la població “en risc” esmentada. Com anunciava no fa gaire el títol d’un llibre de J. M. Escudero (2013), més que estudiants en risc caldria parlar de “centres escolars de risc”, que –pel fet de trobar-se en determinats contextos– situen el seu alumnat en situació de vulnerabilitat. Si no s’actua, paral·lelament, en els seus particulars ecosistemes d’aprenentatge i de socialització amb mesures socials i plans educatius integrals, el seu alumnat continuarà en risc de “fracàs”. “No hay estudiantes en riesgo

al margen de contextos y situaciones que son de riesgo para ellos. Uno y otro, a su vez, han de ser integrados en las respuestas y les actuaciones que pretendan encararlo en claves constructivas”, diu (p. 17).

El discurs de l’“exclusió social” emergeix els darrers anys en les polítiques socials en connexió amb el fracàs i l’abandonament escolars. L’antic conflicte entre classes socials o entre forces del capital i del treball és substituït ara per una nova fractura entre els que estan integrats i els exclosos, i apareix el perill d’una nova “dualització” o “fractura social”. Els processos creixents d’exclusió social són un dels efectes col·laterals del nostre desenvolupament actual del capitalisme en la seva orientació neoliberal en un món globalitzat, que ens demanen canviar de rumb.

La “dualització” de la societat entre persones incloses i persones excloses està obrint la bretxa de manera imparable. Ja





no solament entre països desenvolupats i en vies de desenvolupament, on les diferències –a més d'escandaloses moralment– s'aguditzen, com mostren els informes de l'ONU, sinó a l'interior de les mateixes societats desenvolupades, especialment en els seus grans nuclis urbans. Una nova dinàmica social fa que estiguin sorgint noves formes d'asimetria i que es reforcin els components desigualitaris, units a la lògica dualitzadora en l'economia del coneixement i la revolució tecnològica.

En un “món desbocat”, que diu Giddens, s'està produint un canvi de model social, amb una regressió en polítiques de protecció social i en polítiques socials. Les nostres societats estan originant una *dobla classe de ciutadans*: uns, inclosos i integrats; i els altres, exclosos, amb un ampli grup intermedi, exposats a la “vulnerabilitat social”. Aquest darrer grup, de no actuar per mitjà de polítiques socials i escolars molt actives amb dispositius de redistribució, es decanta progressivament cap a

l'exclusió social. Mentrestant, la institució escolar s'ha d'afrontar a aquest conjunt de problemes sabent que el problema no és escolar sinó primàriament social, i que l'escola no pot restar només com a element paliatiu d'aquest.

Exclusió escolar i singularització de trajectòries

La importació al camp educatiu de la problemàtica de l'exclusió porta a fer correspondre un fenomen que seria exterior a l'escola (exclusió social) amb un altre fenomen intern a l'escola (exclusió escolar). Hem d'anar amb compte amb això, per no atribuir la seva resolució a la sola acció escolar quan exigeix paral·lelament la intervenció decidida en altres dimensions. Si el fracàs escolar, d'una banda, amb les seves diverses cares i conseqüències, és un problema greu que afecta el sistema educatiu, de l'altra, les polítiques educatives i les maneres de portar l'educació en els centres fan que molts joves, lamentablement, no



puguin aprofitar les seves possibilitats de desenvolupament i aprenentatge.

Las “Zones d’Éducation Prioritaires” a França el 1981, les “Zonas de actuación educativa preferente” a Espanya el 1982, les paral·leles “Education Action Zones” a la Gran Bretanya el 1998, o els “Territoris Educatius d’Intervenció Prioritària” a Portugal, han estat algunes de les fórmules de les polítiques de discriminació positiva. Els seus resultats han estat decebedors, en reforçar-ne el caràcter de guetos. Van néixer en un període d’optimisme sobre les potencialitats de l’escola per aconseguir una societat més igualitària. Al final, amb objectius ben intencionats, es pot abocar a consolidar un sistema educatiu paral·lel dirigit a “un altre” públic escolar, en un sistema que proclama que pretén la democratització i la inclusió.

L’establiment de “currículums alternatius”, per la seva part, ve a ser una forma “endolcida” d’exclusió escolar per mitjà d’una sèrie de tractaments especials, que amaguen els efectes segregadors que puguin tenir altres formes més estigmatitzadores o cruels d’exclusió (atès que són visibles espacialment), com puguin ser itineraris diferenciats. Programes per

combatre el possible fracàs escolar en el nostre medi ho han estat els Programes de Diversificació Curricular i els Programes de Garantia Social (ara Programes de Qualificació Professional Inicial). Amb una lògica “pal·liativa” es pretén minimitzar, en el sistema escolar, els efectes que sobre l’escola tenen els problemes socials d’exclusió i marginació.

Al costat de tot el que acabem d’esmentar, al final de la modernitat s’ha produït una individualització o singularitat, lligada amb el reconeixement de les diferències, que se sobreposa al projecte original de la constitució d’una societat dels iguals. Analitza Rosanvallon (2012) com la nova expectativa d’una igualtat de les singularitats és un fet que ha transformat la societat actual: cada persona vol ser com tothom, però alhora vol ser també cada cop més singular. Si aquesta necessitat de singularitat és un progrés, al mateix temps també canvia profundament la relació entre l’individu i la societat. La igualtat ja ha de ser pensada des del reconeixement de la “singularitat”, encara que hagi de ser compensada amb els valors de la “reciprocitat” i la “comunalitat”. En termes de l’escolarització, al costat d’un currículum comú cal una personalització dels aprenentatges i de

l'educació mateix. Avui l'atenció a la diversitat passa per l'atenció a les trajectòries personals d'aprenentatge, motiu pel qual el sistema ha de tenir arbitrats múltiples mecanismes flexibles.

Unes vies (difícils) de sortida

Som conscients del paper determinant que sol jugar l'entorn escolar i igualment en som del paper que pugui tenir l'escola en la producció o reducció de les desigualtats escolars. Una cosa sembla clara: encara que els marges d'acció de les escoles tinguin les seves limitacions, com més eficaç sigui una escola més justa serà i, fins i tot, més gran, si l'eficàcia redunda en benefici dels alumnes en desavantatge social o escolar. Per això cal que, paral·lelament, la nostra mirada es dirigeixi a les trajectòries, camins i processos que originen –i expliquen– el fracàs escolar. Sense una reconstrucció de la cultura, relacions i vida dels centres educatius, de manera que puguin ser espais més rics i estimulants per al professorat i l'alumnat, no es pot anar gaire lluny; a

tot estirar, a prendre mesures pal·liatives (Escudero, 2012).

Reduir les desigualtats socials i escolars i promoure polítiques educatives equitatives, d'acord amb el coneixement acumulat, implica actuar –de manera convergent i en el transcurs del temps, perquè siguin sostenibles– en diversos fronts: entorn familiar dels alumnes, configuració del sistema educatiu, i en l'àmbit de l'escola, incidint en l'ensenyament-aprenentatge a nivell d'aula. Que una societat sigui més justa també depèn de la contribució que hi faci el sistema educatiu. La millora de l'eficàcia no està, com sovint s'ha cregut, renyida amb la lluita contra les desigualtats, perquè no pot existir una escola justa si no és eficaç. Al mateix temps, no es pot construir un sistema educatiu més just en una societat on creixen les desigualtats.

Aquests temps dèbils que vivim, immersos en els greus efectes socials i morals que la crisi i les polítiques neoliberals estan causant en les vides professionals,



però també en les famílies i en els i les nostres alumnes, el professorat pot sentir la temptació –natural, altrament– de disminuir els graus de *compromís*. Però, d'aquesta manera, se li fa el joc a allò que des d'una política conservadora es pretén: el progressiu deteriorament de l'escola pública. Atrapats en una *lògica diabòlica*, l'únic camí de sortida és buscar suports, aliats i xarxes amb famílies, altres escoles, barris i municipis. Si, com és evident, els atacs a l'escola pública i a la professió s'incrementen des de distints fronts, menys que mai n'hi ha prou de recloure's en la individualitat. Perquè volem continuar exercint la professió amb entusiasme, cal multiplicar les forces i *buscar els suports* en una via comunitària.



Però en aquests temps difícils és complicat pensar en vies i arguments que contribueixin decididament a incrementar el compromís docent. A més, en el context actual d'increment de demandes a l'escola, per una banda, i de retallades econòmiques, per l'altra, apel·lar al compromís es pot convertir en un *dispositiu retòric* per crear expectatives de la seva resolució, responsabilitzant-ne el professorat. És part de la lògica diabòlica referida en què estem atrapats. Amb tot, resulta més necessari que mai *mirar amb confiança* el futur, cosa que no significa desconèixer els problemes, sinó una manera determinada de situar-s'hi davant. A pesar de tots els problemes, que fan que s'albirin uns horitzons ombrívols, com deia el meu amic portuguès José Alves, l'escola continua essent aquest *lloc de residu d'esperança*, com mostren els casos en què bones pràctiques aconsegueixen salvar persones de les determinacions socials. Sense l'escola aquest món estaria condemnat al desastre, però sense optimisme i confiança no es pot exercir bé l'educació.

Per saber-ne més

- ESCUADERO, J. M. (coord.) (2013). *Estudiantes en riesgo, centros escolares de riesgo: respuestas educativas al alumnado en situación de vulnerabilidad*. Murcia: Diego Marín.
- CASTEL, R. (1997). *La nueva cuestión social: una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- ROSANVALLON, P. (2012). *La sociedad de los iguales* (trad. de María Pons). Madrid: RBA Libros.

Entrevista a Josep Fontana

PERSPECTIVA ESCOLAR

El Dr. Josep Fontana és, sense cap mena de dubte, l'historiador català amb més dimensió nacional i internacional. La seva llarga trajectòria com a investigador, i com a docent, el vinculen amb aquella tradició historiogràfica innovadora que van encapçalar en el seu moment Ferran Soldevila, Jaume Vicens Vives i Pierre Vilar. El Dr. Fontana ha publicat recentment dos llibres fonamentals per entendre el present i les repercussions que l'actual situació pot tenir en el futur de la nostra societat: *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945* (Barcelona, 2011, Pasado&Presente) i *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI* (Barcelona, 2013, Pasado & Presente).

Dr. Fontana, com creu que l'actual situació econòmica, política, social i cultural repercuteix en l'escola pública catalana i, en general, en l'escola de països com el nostre?

L'escola pública té dos problemes greus. El primer, del qual és fàcil adonar-se, és la disminució continuada dels recursos que se li destinen, fet que ha de reflectir-se en la qualitat del servei que dóna. Però n'hi ha un altre de més subtil, que als Estats Units està anorreant l'escola pública, i que està apareixent entre nosaltres: la voluntat de substituir una escola pública a la manera tradicional per formes concertades, el que en anglès en diuen "charter schools", que

són centres que reben finançament públic però s'administren com a privats. Una de les diferències essencials és que les "charters" estan sotmeses a la direcció d'un cap que pot actuar com un empresari, contractant o despatxant el personal. Un dels arguments dels que les afavoreixen és que l'escola pública, on els mestres estan sindicats, no té la capacitat d'enegar els professors incompetents com la privada, de manera que això la fa menys eficaç. Completeu el panorama amb l'extensió del sistema d'avaluació per "tests", preparats per grans empreses especialitzades en

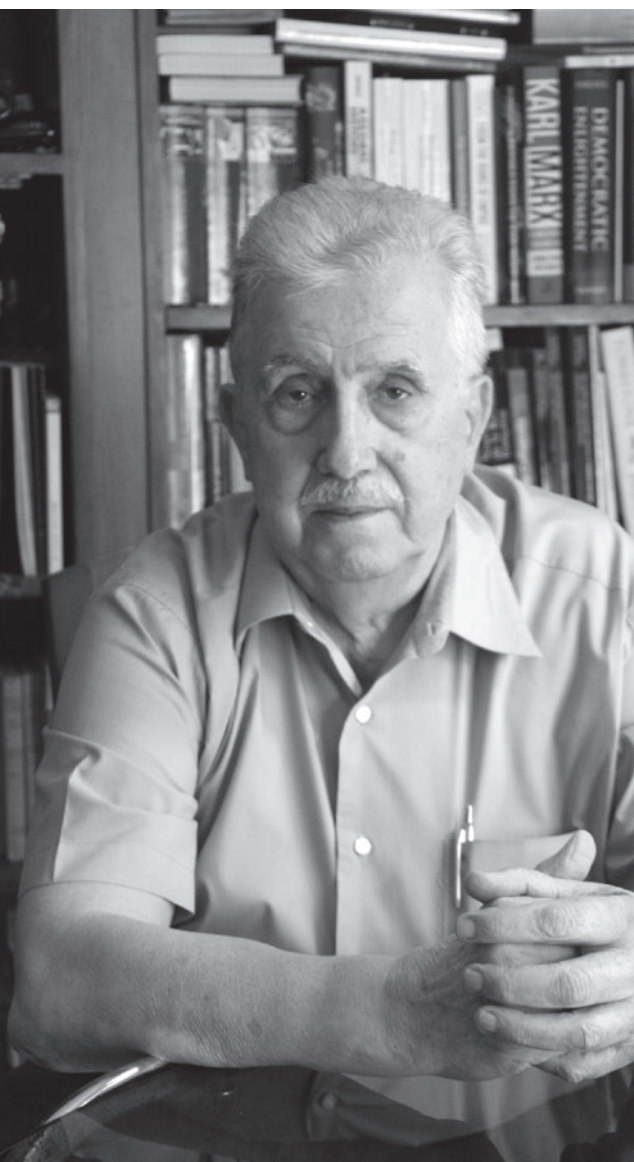
el negoci de l'ensenyament i qualificats mecànicament. Tot plegat està creant, en nom de l'eficàcia i sota la protecció de "filantrop-barons" com Bill Gates, un sistema educatiu mecanitzat on es pot controlar bé el que s'ensenyava. Val la pena conèixer aquest problema, amb episodis com la recent lluita dels mestres de Chicago, perquè es tracta d'aquelles coses que es comencen a fer als Estats Units i s'acaben imposant a casa nostra, en nom del progrés.

Vostè sempre s'ha interessat per l'ensenyament de la història a la Primària i a la Secundària. Quina valoració en fa actualment? Creu que els joves surten prou preparats per entendre el que està succeint a Catalunya i al món? I per prendre decisions sobre el futur?

Estic massa allunyat de l'escola pública per poder contestar correctament. Segueixo solament el cas dels professors d'història de segon ensenyament a través del seminari que vàrem crear a la Universitat Pompeu Fabra fa més de vint anys. Els que he pogut conèixer aquí són d'una qualitat excel·lent. Espero que siguin representatius del conjunt.

L'escola catalana va sobreviure a la repressió franquista. Creu que sobreviurà a la situació actual, a la llei Wert, però no només a la llei Wert, sinó també a les polítiques que, en relació amb l'escola pública, s'impulsen tant des del Ministeri com des de la Conselleria d'Ensenyament? És possible la comparació de la situació actual amb la que es va produir amb el triomf del franquisme pel que fa a l'escola catalana?

La meua experiència d'ensenyar en temps del franquisme és que no hi ha manera de portar el control efectiu de l'ensenyament a cada classe i a cada professor. El que importa no és el que diu el programa, sinó el que el professor pot explicar a partir, o no, del programa.



Vostè va afirmar en un treball publicat a Colòmbia sobre les finalitats de l'ensenyament de la història (Fontana, J. 2011. *¿Para qué enseñar historia?* Dins: Guerrero, J.; Weisner, L. (comp.). *¿Para qué enseñar historia?* Medellín, UPTC/La Carreta Editores, p. 23-34) que les tecnologies de la informació tenen un poder limitat en l'ensenyament. La seva afirmació es fonamentava en una notícia apareguda a la premsa britànica, a *The Economist*, de l'any 2002, que a la vegada es basava en una recerca feta a Israel en la qual es conclouia que la millor inversió en educació passa per reduir les dimensions de les classes i invertir en formació del professorat. Segueix pensant el mateix? Creu que les inversions en educació –ara pràcticament inexistents– s'han de centrar més en la “digitalització” o en la formació del professorat?

Temo ser mal interpretat respecte del que he volgut dir. No minimitzo la informàtica. Els estudiants viuen en un món digitalitzat i hem de poder parlar el seu mateix llenguatge. El que en tot cas hem de fer és ensenyar-los a conèixer i aprofitar els bons recursos que es poden trobar a Internet. En el que no crec és en la moda actual que proposa una educació realitzada íntegrament *on-line*. El paper del mestre em sembla que continua essent essencial. El que voldria són classes més reduïdes i professors més ben formats, i amb ordinadors.

Com vostè sap, l'escola i l'ofici de mestre només s'entenen si es contextualitzen socialment, cultural i política o, si vol, històricament. No creu que seria important que tots els docents estudiessin en la seva formació professional una assignatura sobre els orígens i l'evolució de l'escola actual i de l'ofici de mestre, una mena d'història social de l'escola i de la professió docent que els permetés ubicar-se en el present però també en el futur?

Una de les coses que els ensenyaria és la història de com la República va voler transformar l'ensenyament, estenent-lo

i millorant-lo, i com aquest esforç el va liquidar el franquisme amb l'assassinat de mestres, la depuració de la majoria i un retrocés general. Serveix per entendre que l'educació és una eina de conscienciació tan important que els enemics de la democràcia la temen i la combaten.

La formació del professorat de Secundària i Batxillerat continua essent fonamentalment disciplinària. Els futurs docents es graduen en uns estudis concrets –abans ens llicenciàvem– i després fan un màster –un postgrau que, en realitat, és un curs de formació inicial– per formar-se com a docents. Com valora aquesta situació? Creu que ajuda a entendre la situació de l'escola catalana i els resultats de les avaluacions internacionals?

No em sento capacitat per opinar sobre uns mètodes de formació que desconec. A mi em sembla que és bona cosa que un ensenyant d'història tingui prou coneixements de l'ofici d'historiador per poder practicar la recerca. Antonio Domínguez Ortiz va ser tota la seva vida professor d'institut. I jo en conec més d'un que ha fet bona recerca i ha passat després a la universitat. A mi em sembla molt important la qualitat dels coneixements dels professors de Secundària, perquè són els que estan destinats a ensenyar història a un nombre més gran d'estudiants, i això els converteix en una peça essencial en la formació d'una consciència històrica al nostre país.

Avui es torna a parlar de revisar la formació del professorat. Aquests dies la premsa també ha parlat de la necessitat d'avaluar-lo, de sotmetre'l a algun tipus de control. Creu que mesures d'aquesta mena poden solucionar els possibles dèficits que tenen els joves en la seva formació o aquests dèficits tenen relació amb altres problemes com, per exemple, l'ús social, laboral o simplement ciutadà dels sabers escolars?

Respecte de la formació dels professors em sembla que les avaluacions que es facin

haurien de versar sobre els mitjans i els mètodes que s'usen per preparar-los. Jo he tingut bons professors i mals professors, i no encerto a veure quins procediments poden servir per avaluar aquesta cosa tan difícil de definir que és la qualitat de mestre, el mestratge. Personalment he estat l'afortunat deixeble de tres grans mestres com van ser Ferran Soldevila, Jaume Vicens i Pierre Vilar, i n'he conegut i admirat d'altres com Jordi Rubió i Ramón Carande. La sola manera que tinc de mesurar la seva vàlua és la magnitud de l'empremta que m'han deixat.

En una entrevista que li van fer aquest estiu passat i que va publicar el setmanari *El Temps*, vostè afirmava que la història no pot desaparèixer perquè continua essent necessària per al “patriotisme històric” i feia referència al Sr. Chevènement i al Congrés de Montpeller que va enterrar una de les reformes més progressistes de l'ensenyament a França. Creu que aquesta és la raó fonamental per la qual se segueix ensenyant història arreu del món? Hi poden haver altres opcions més enllà de les històries nacionals i eurocèntriques que ajudin els joves a desenvolupar una consciència històrica que els orienti en la seva vida personal i social?

Per mi l'ensenyament de la història hauria de servir essencialment per formar la consciència crítica de l'estudiant. El que cal no és ensenyar-li esdeveniments ni dates, per a això ja hi ha els llibres, sinó formar-lo per al que Vilar en deia “pensar històricament”, és a dir per entendre el present amb ulls crítics. El que passa és que la mena d'ensenyament que volen habitualment els estaments dominants és un que inculqui el que volen que es cregui, eliminant en el possible la perillosa temptació de pensar. Això val tant per als grups que volen escoles on els professors estiguin ben controlats, com les que patrocina Bill Gates, com per als ministres d'Educació autoritaris, com el senyor Wert.

Quins consells donaria als i a les mestres de Catalunya i al professorat en general per fer front als reptes del futur tant com a professionals de l'ensenyament com a ciutadans i ciutadanes?

La situació en què treballen és tan greu que el que necessiten no són consells, sinó ajudes. Tot el que puc fer és recordar-los que ells són la peça essencial del futur del nostre país. Hi ha poques coses que impressionin més un vell professor com sóc jo –no gaire bon ensenyant, per altra banda; en sóc ben conscient– com trobar-te un vell alumne que et diu, vint o trenta anys més tard: “Recordo que un dia ens vas dir...”. Sovint jo no recordo pas haver-ho dit, però sento una mena d'angúnia en adonar-me de la responsabilitat que ha implicat la feina d'ensenyar. Jo, personalment, sóc, en bona mesura, el fruit que han fet madurar uns mestres, des de la vella professora d'una escola municipal que em va ensenyar a llegir fins als grans historiadors que vaig conèixer molt més tard.



Estem vivint un moment únic, potser nou i desafiador per l'experiència de les diferents comunitats en la vida urbana. Un moment en què els carrers de ciutats de tot el món són notícia pels nous usos polítics del seu passat i del seu present. Carrers que, mitjançant el clamor popular, han estat l'espai per a l'expressió de nombrosos moviments socials que mostren públicament la seva capacitat d'indignar-se i de buscar maneres de deixar la seva empremta en l'espai.

Ciutat, memòria i pràctiques educadores

SONIA REGINA MIRANDA

Professora de Didàctica de la Història
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

En el context actual és possible definir diferents tipus de protagonisme per part dels grups socials que queden fora dels models tradicionals de representació, però que es mostren en la seva dimensió de subjectes polítics. Podem pensar que aquests protagonistes són les diferents edicions del Fòrum Social Mundial que han procurat dibuixar i difondre a tot l'espai de la ciutat nous models econòmics i socials possibles per al desenvolupament humà; la Primavera Àrab, que ha estat dissenyant assajos de construcció de societats democràtiques en contextos de grans violacions de drets humans; l'ocupació de Wall Street, que ha tractat de dilucidar a través del debat públic les responsabilitats del sistema financer mundial davant la crisi contemporània utilitzant el carrer com a escenari del debat; o en manifestacions europees a favor de la construcció d'altres dissenys de desenvolupament social possible.

Al Brasil, no fa gaire, van sortir als carrers milions de persones que, en major o menor grau d'indignació, van respondre a la crida convocada per les xarxes socials, que van revelar així formes noves de pràctiques col·lectives en i per la ciutat. Al mig d'un clam multicolor, pluritemàtic i barrejat pel que fa a les seves connotacions i permeabilitats a la manipulació pels mitjans de comunicació, alguns símptomes comuns es van destacar pel que fa a la manera de

pensar-se la relació dels subjectes amb la ciutat: el dret a l'espai públic, l'existència d'una pluralitat de ciutats dintre de cada ciutat, el dret als serveis públics de qualitat, la crisi dels models clàssics de representació, la recerca de ciutats més humanitzades i humanitzadores.

En el cas brasiler, en comparació amb l'experiència urbana europea, estem parlant d'una longevitat urbana notablement més curta. Mentre que les nostres ciutats tenen una experiència urbana que no arriba als 500 anys, al Vell Continent aquesta experiència supera, en molts casos, els



La ciutat, el patrimoni i la ciutadania

En aquest escenari podem tenir en compte que els projectes de futur –en i per a la ciutat– pressuposen l'inevitable enfrontament del tema de la consciència sobre la temporalitat, com una manera de mirar i de situar-se davant del món. Al final és també el futur de les ciutats –gràcies a les pràctiques socials i d'ocupació que estan provocant l'esgotament i la saturació urbanes– el que està en joc quan pensem la necessitat de reflexió sobre la complexitat social que s'ha posat de manifest actualment.

dos mil·lennis. No obstant això, a aquesta diferent longevitat correspon un aprofundiment notable dels efectes desiguals d'un procés d'urbanització profund i radical, que produeixen i que ha estat produint marques territorials de grans desigualtats, associades al silenci de les memòries i de les experiències humanes úniques en funció de les crides contínues per a l'ampliació d'espais habitables. La supressió d'experiències urbanes plurals d'actors socials diferents s'està convertint per a la societat brasilera en un important debat públic entorn de les nostres polítiques de patrimoni. Més que en el cas europeu, aquí

MUSEU DA MARÉ



les decisions de patrimonialització acaben recaient sobre allò que sobra i que s'escapa de les accions de pèrdua i destrucció, en comptes de pactar les decisions en relació amb el que cal preservar perquè les futures generacions puguin desenvolupar les seves consciències sobre diferents experiències humanes en el temps. La pregunta que s'ha anat imposant, en aquest escenari, és: de qui és el patrimoni? I qui decideix el patrimoni que es preserva com a patrimoni públic per al futur?

També en aquest context únic comencem a observar que aquest escenari podria provocar, a llarg termini, uns nous models d'educar amb/a través de la història davant la força que els reptes del present provoquen en la forma tradicional i disciplinària de l'escola. Això significa dir que els problemes viscuts per les persones en la seva historicitat no són només temes d'Història, Geografia, Matemàtica o Biologia, sinó problemes que es materialitzen en la vida construïda entorn de les relacions urbanes. També significa apostar per un

ensenyament de la Història i de la Geografia que reconegui i doni valor al fet que els llocs de la Memòria de la ciutat poden ser molts, com poden existir múltiples manifestacions de Memòria, a més de les de la monumentalitat arquitectònica. Espais que poden ser investigats en funció de les seves narratives i de la comprensió del que es va escapar a la monumentalització.

Sabem bé els efectes provocats pel present en la nostra forma de mirar el passat. Però avui assistim globalment a un context en



el qual la ciutat és repensada en els seus sentits de la vida i de pertinença i guanya un lloc en l'escena i el debat públic com un espai en el qual la multitud i la massa retornen el present al teixit de la història. Això vol dir que la ciutat es presta tant a un projecte educatiu de Memòria en la seva pluralitat i alteritat, com a un projecte d'educació de la sensibilitat històrica, considerant allò que representa l'experiència urbana des del punt de vista de la possibilitat d'articulació del pensament a partir de l'observació i el qüestionament de la realitat en els seus trets més fonamentalment humans. Per sobre de tot, la ciutat pot ser considerada com un dels primers espais essencials de vida en els quals és necessària una altra manera de mirar davant d'una educació marcada per l'acceleració del temps i l'accés a una multitud d'informació que, com un efecte zàping, generen muntanyes d'oblit i una mirada poc conscient de la banalitat, del detall, de la generació d'intel·ligibilitats concretes sobre el món. (Re)-aprendre a

mirar i observar els detalls del món s'imposa, per tant, com un repte pedagògic de primer ordre.

L'habilitat per mirar i preguntar a la ciutat guanya força en termes educatius en la mesura que la defensa del dret a la ciutat en la seva pluralitat representa, també, el dret a la Memòria, a la formació de la consciència històrica, el dret als usos socials i polítics del territori urbà, per tal de convertir-lo en espai públic, en dret al coneixement en relació directa amb els elements de la cultura visual.

L'aprenentatge de la ciutat com a referent per a la construcció del futur

Des del punt de vista de la recerca didàctica, quines apostes teoricometodològiques es poden fer per redescobrir la ciutat com una possibilitat d'evocació de continguts i de formes de mirar i discutir sobre la realitat social i el seu futur? N'assenyalem algunes:

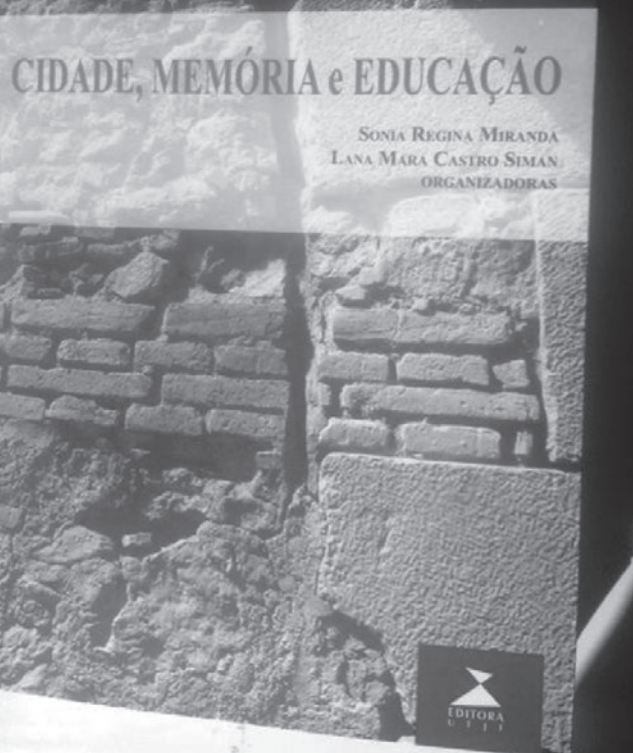


- *Investigar i entendre els significats atribuïts pels nens i els joves a la ciutat i valorar les maneres a través de les quals els joves exerceixen, o els és impedit d'exercir, el Dret a la ciutat en les múltiples experiències urbanes que es donen al Brasil. En el cas de la societat brasilera, aquestes situacions s'interposen a l'hora d'entendre la violència a les escoles, les relacions i els conflictes que impliquen als residents dels diferents barris, els enfrontaments entre bandes juvenils, el disseny de nous murs invisibles que es construeixen a les ciutats marcades per les desigualtats, desigualtats que es materialitzen en les comunitats urbanes tancades per murs i estratègies de vigilància en espais sovint veïns d'aquells marcats per l'absència del Dret a la ciutat.*
- *Entendre les maneres en què els professors, una vegada sensibilitzats sobre aquest tema, preparen nous repertoris basats en decisions didàctiques que donen prioritat el tractament de l'espai urbà en la seva complexitat.*
- *Valorar les possibilitats inherents a la vida urbana –en els espais educatius escolars i no escolars– per potenciar mesures d'innovació curricular.*

Basant-nos en les propostes de recerca-acció, i prenent com a referència les reflexions de Kenneth Zeichner (1998) i David Tripp (2005), m'he dedicat –en un context en què Andreas Huyssen (2000) pren la Memòria com un dels principals fenòmens culturals i polítics del món contemporani– a comprendre com la investigació sobre la Memòria i el patrimoni avui, en la seva relació amb la materialitat i immaterialitat presents en l'espai urbà, pot transformar-se en una potent eina per a la innovació de l'ensenyament de les ciències socials a l'escola.

És possible pensar múltiples subjectes socials a partir del seu lloc a la ciutat, reflexionant sobre les seves experiències urbanes quotidianes i projectant des de les seves narratives, les possibilitats de





tractament didàctic de l'espai urbà, ja sigui en la seva dimensió local i immediata, ja sigui en la seva categoria interpretativa i universal d'experiència històrica. En el cas del Brasil, el Museu da Maré pot servir d'exemple de com a la ciutat es poden activar múltiples identitats. El Museu da Maré és un museu situat en un dels barris més pobres de la ciutat de Rio de Janeiro. El seu espai expositiu aporta un fort component d'identitat per als residents que viuen en aquesta comunitat així com una densa història de resistència. D'altra banda, aquest espai és també com un museu universal capaç de produir a través de dotze manifestacions temporals no una reflexió sobre un temps lineal i cronològic, sinó un temps que reflecteix la relació entre el passat, el present i el futur de la vida humana en la seva condició universalment reconeguda: l'aigua, la llar, les migracions, el treball, la resistència, la quotidianitat, la festa, la fira, la fe, la infància, la por i el futur.

És també, en l'espai de la ciutat, que es manifesten avui els nous llenguatges que ens són donats en múltiples formes de comunicació audiovisual. En relació amb aquests llenguatges són generades noves demandes polítiques i pedagògiques per un treball d'Educació de la Mirada. La qüestió central en aquest cas és suposar que dins l'espai de la ciutat sorgeixen cada dia nous signes i missatges que es converteixen en informacions, veritats i formes de coneixement, de maneres diferents, projectant contínuament, pel repte educatiu, la tasca d'ensenyar noves formes de llegir el que s'ha de llegir entre les experiències micro i macrourbanes a través de les xarxes de comunicació massiva (Caclini, 2005).

D'aquest punt emergeix una segona derivació metodològica substantiva per a les nostres maneres de fer recerca: la lectura de senyals i textos disponibles a la ciutat pressuposa una mirada i una mediació amb clara intencionalitat educativa que ha de permetre activar les bases cognitives essencials al voltant del qual educar-se per a la comprensió del coneixement.

A més, a la ciutat assistim a noves formes de creació derivades de moviments de resistència cultural i polític o d'allò que, en la perspectiva proposada per Michel de Certeau (1980), organitzem com a "tàctiques emanades de les arts de fer", amb els seus codis, les rutines i gestos. D'aquest punt emergeix una tercera perspectiva metodològica que es convertirà en una suposició central del projecte: la recerca per percebre i indagar aquestes tàctiques disponibles a l'espai urbà, mitjançant els practicants ordinaris de la ciutat que sovint suplantem les estratègies que emanen del poder establert. Es tracta dels contrausos de la ciutat, especialment si considerem accions polítiques de remodelació urbana que interfereixen en la relació entre la memòria, la pertinença i el patrimoni.



Interior del Museu da Maré

El principal efecte metodològic derivat d'aquesta perspectiva es refereix als efectes d'entendre que els altres possibles records generen altres possibles plans d'estudis i que el repte de construir el currículum no es limita a l'establiment merament programàtic dels elements d'una recepta senzilla i homogeneïtzadora. Dins d'aquestes pistes, el nostre moviment investigador assumeix embarcar-se en múltiples camins i carrerons sense sortida de la ciutat, per tal de comprendre quins sentits urbans són travessats per l'escola o, en altres paraules, pensar els sentits escolars que estan ancorats a la ciutat. La nostra expectativa, en aquest moviment, és aconseguir, mitjançant la relació amb l'escola, capturar les múltiples ciutats, on trobarem tresors amagats derivats de records de cadascú que ens garanteixen una comprensió fonamental de la nostra condició històrica (Ricoeur, 2007), entre la nostra experiència de temps present i el nostre horitzó d'expectatives i direccions cap a molts futurs possibles.

Per saber-ne més

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. M. *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.
- RIÇOEUR, Paul. *A Memória, a História, o Esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.



L'ensenyament de les ciències socials, entès des d'una perspectiva socioconstructivista, té com a finalitat desenvolupar en l'alumnat la seva consciència ciutadana perquè pugui contribuir al desenvolupament i al benestar de la seva societat. En el currículum català les ciències socials estan centrades en el passat i en el present, i pràcticament no consideren el tractament del futur.

Per què educar per al futur?

CARLES ANGUERA

Professor de Didàctica de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona

Autors com Pagès i Santisteban (2008) destaquen la importància de treballar la consciència historicotemporal com una eina imprescindible per construir el futur, però aquest no acaba de ser present en la pràctica. Ens trobem, doncs, davant d'un dèficit en l'ensenyament de les ciències socials, un obstacle per arribar a alguns dels objectius que considerem bàsics en l'educació, com poden ser comprendre la continuïtat entre passat, present i futur o la participació democràtica per al canvi social. Treballar el futur en l'Educació Secundària adquireix unes connotacions molt importants, ja que és el moment en què l'alumnat consolida la seva imatge del futur. Per tant, si no s'ofereixen imatges alternatives, i una preparació adequada, les representacions socials queden en mans dels agents socials com ara els mitjans de comunicació. Així, per exemple, el consumisme o la competitivitat poden ser aspectes prioritaris en la configuració de les imatges sobre el futur i dificultar l'educació per a la participació i la democràcia.

Com podem treballar el futur?

Els *future studies* o prospectiva, juntament amb la temporalitat històrica, formen part dels dos grans marcs teòrics que més s'han ocupat del tractament del futur. Els *future studies* són un camp d'investigació que té origen als anys seixanta del segle passat.

Aquests s'encarreguen d'estudiar el futur a través d'un conjunt d'anàlisis a partir dels indicis del present, amb l'objectiu de poder assolir el benestar de la humanitat i la cura de l'entorn.

És des del camp general dels *future studies* que sorgeix l'anomenada educació per al futur. Té els seus fonaments en la prospectiva, orientada, però, a l'ensenyament. L'educació per al futur pretén treballar la categoria de la temporalitat humana que resta més oblidada en el currículum i en la pràctica docent, i a la vegada aportar més sentit de l'educació com a preparació per al demà. Santisteban (1994) anticipava la importància de l'aprenentatge de futurs en l'educació per a la ciutadania i per a la intervenció social. Per tant, quan parlem de la importància d'una educació per al futur ens referim a fer explícit un dels objectius fonamentals de l'educació: educar per poder construir un demà democràtic i sostenible. L'objectiu més important és ajudar l'alumnat a desenvolupar un optimisme i una confiança sobre les seves pròpies perspectives de vida i de futur, aspectes essencials en temps de canvi com els que vivim. Per Hicks (2006) la voluntat de ser de l'educació per al futur és que l'alumne, a través d'una informació adequada sobre el món i el seu entorn, pugui treballar amb el futur, així com identificar els tipus de futurs, adquirir una visió més crítica i responsable, i, especialment, arribar a explorar els diferents escenaris que hi poden haver i quines implicacions i conseqüències tindran cadascun d'ells.

Descripció de l'experiència

L'educació per al futur en el món anglosaxó ha estat molt vinculada a la geografia i a la sostenibilitat. És per aquest motiu que en el marc de treball d'una tesi doctoral (Anguera, 2012), es va elaborar una proposta d'estructura conceptual que tenia en compte la vinculació del futur amb la temporalitat, la consciència històrica i

l'educació per a la participació democràtica (Anguera i Santisteban, 2012). En la mateixa investigació es va indagar sobre quines són les imatges o representacions socials que tenen els alumnes sobre el futur, i com s'hi comprovava la influència que exerceixen els mass media (Santisteban i Anguera, 2013). Posteriorment es va elaborar una seqüència didàctica dedicada a treballar el futur seguint la proposta d'estructura conceptual elaborada, vinculant-lo amb la consciència històrica i la temporalitat, sense deixar de banda les aportacions ja fetes en l'àmbit de la geografia i la sostenibilitat. La investigació es va realitzar en tres centres de diferents localitats, zones i característiques socials. Dos centres eren de l'àrea metropolitana de Barcelona, un públic i l'altre concertat, mentre que el tercer estava situat a la comarca del Berguedà i era de caràcter públic. Els alumnes que hi varen participar eren tots del quart curs d'Educació Secundària.

L'elaboració de la seqüència didàctica va partir de l'actual currículum català. Constava de quatre sessions, amb un temps útil d'uns 50 minuts.

La primera sessió va servir per explicar a l'alumnat el funcionament de la seqüència i situar-lo en el context. Després, començaren les activitats. En la primera, l'alumnat havia d'identificar en dues imatges (un rellotge de sorra i la imatge d'una ciutat): què seria el passat, què seria el present i què el futur, i justificar-ho individualment.

"ÉS DES DEL CAMP GENERAL DELS *FUTURE STUDIES* QUE SORGEIX L'ANOMENADA EDUCACIÓ PER AL FUTUR"

La sessió s'acabava amb una segona activitat en la qual havien d'esbrinar els canvis i les continuïtats en el passat de la seva



vida, i en els darrers vint anys de la seva localitat, del seu país i del món. I pensar el mateix, però, per als propers vint anys.


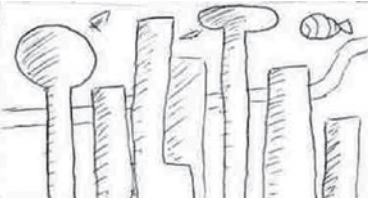
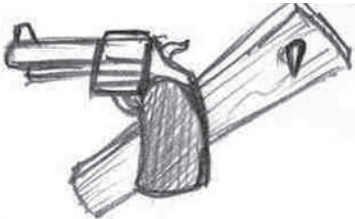
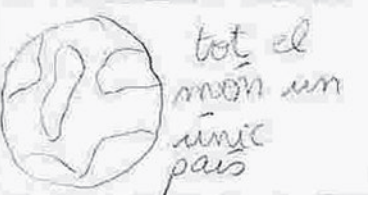


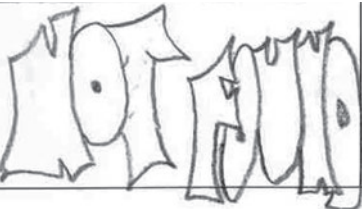
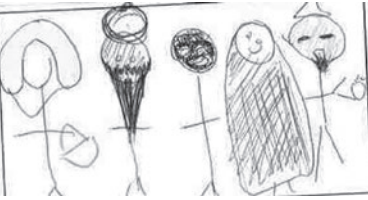
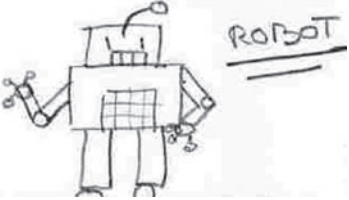
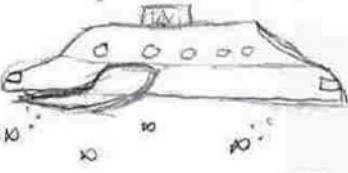
La segona sessió començava amb la lectura grupal de dos fragments d'utopies. Posteriorment, amb els mateixos grups els alumnes havien d'elaborar-ne una. Un cop acabat l'exercici havien de realitzar una roda de futurs a partir d'un exemple. L'activitat es basava en una proposta de Slaughter (2000). L'últim exercici de l'episodi consistia a continuar dos eixos cronològics. Es presentava un fris sobre l'evolució dels drets de la dona i un altre sobre les fonts d'energia. Els alumnes havien de proposar esdeveniments en un futur que fossin possibles i d'altres que fossin desitjables. L'activitat es realitzava de manera individual i era una adaptació de l'*Envisioning the future* proposada per Hicks (1994).

La tercera sessió constava de dues activitats, l'una en grup i l'altra individual. En la primera disposaven d'una graella en format DIN-A3, dividida en diferents èpoques històriques i cinc ítems: l'alimentació, la tecnologia, les creences, la política i la ciutat. L'objectiu era classificar una sèrie d'adhesius que il·lustraven els diferents ítems en cada època històrica. Posteriorment, dibuixaven ells els elements de cada ítem segons com creien que serien en el futur. L'activitat es basava en una proposta de Pagès i Santisteban (2008).

A continuació es presenten algunes de les imatges amb les quals l'alumnat va caracteritzar el futur. Podem observar com les ciutats apareixen amb un alt component tecnològic o destruïdes. L'organització política i territorial es mostra dominada per les guerres i l'autoritarisme, seguida de prop per altres alumnes que proposaven un futur on fos possible la convivència. L'alimentació estarà dominada pel menjar ràpid i/o concentrat. Alguns alumnes van pensar que els valors socials estaran dominats per la convivència i uns altres pensaven que no hi haurà creences relacionades amb la religió. Finalment, proliferen els robots, els automòbils voladors i l'armament com a elements tecnològics en augment. Podem veure que a l'hora de concretar en imatges el futur l'alumnat tendeix a fer servir aquelles que els mitjans de comunicació els han ofert repetides vegades, sense que tinguin gaires més alternatives.

En l'exercici següent s'havien d'imaginar que podien viatjar al futur i visitar quatre tipus de futurs diferents: vorejant el desastre, més del mateix, tecnificat i sostenible. Posteriorment, havien de respondre preguntes sobre els futurs que permetien emetre judicis de valor. L'activitat és una adaptació de la proposta de Hicks (1994) *Choosing the future*.

L'última sessió constava de dues parts: l'una grupal i l'altra individual. En la primera s'exposava un fet històric i l'alumnat

Ciutat		
Organització política		
Alimentació		
Valors i creences		
Tecnologia		

havia d'imaginar-se què hauria passat si aquell esdeveniment no hagués anat d'aquella manera, és a dir, escriure una ucronia. El fet històric proposat va ser el llançament de les dues bombes atòmiques a Hiroshima i Nagasaki. En l'última activitat els alumnes havien de respondre un correu electrònic de l'any 2061. La seva filla, que havia emigrat al Sud d'Àfrica, els plantejava una sèrie de dubtes i de manera individual havien de contestar-li donant els seus consells. L'activitat forma part de la seqüència didàctica que el grup de recerca ARIE desenvolupà el curs 2007-2008.

A tall de conclusions podem dir que preparar els nois i noies per al futur ha de ser l'objectiu més important de qualsevol educació. Actualment existeixen algunes propostes, però queda molta feina per fer. Les imatges que es transmeten sobre un possible demà queden en mans d'agents externs com els mass media, en un context que alguns han anomenat societat de la informació i de l'espectacle. Si realment es vol preparar l'alumnat per a un futur millor i dotar-lo d'eines per transformar la societat, és imprescindible la inclusió del treball del futur en l'ensenyament de les ciències socials. En aquest article hem pogut veure una proposta de treball que va permetre a l'alumnat pensar en el futur, i utilitzar el que havia après per projectar imatges alternatives. Tot i que no va modificar excessivament les seves representacions socials, va ser una aportació. Va donar als alumnes eines per reflexionar sobre el futur, i va evidenciar la necessitat d'utilitzar els seus coneixements per pensar alternatives a la seva realitat personal i col·lectiva, i que cal ser capaços de percebre la presència del passat en el present i projectar-se cap al futur, prenent partit davant dels problemes del món i participant, segons les seves possibilitats, en la transformació i millora de la societat.

Per saber-ne més

HICKS, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

SLAUGHTER, R. (2000). *Futures tools and techniques*. Melbourne: Futures Study Centre.



Presentem quatre projectes d'educació per al futur, com a participació democràtica de l'alumnat d'Educació Primària, que tenen com a característica fonamental que els nens i nenes treballen sobre la millora dels seus barris, a llarg i a curt termini, prenent decisions que es fan efectives per part del govern de la ciutat: decidir el nom d'un pont, dissenyar els jocs d'una plaça, posar nom a un carrer o, l'últim projecte, deixar constància en un espai nou del barri amb unes plaques de les experiències viscudes en el passat i dels desitjos de convivència per al futur.

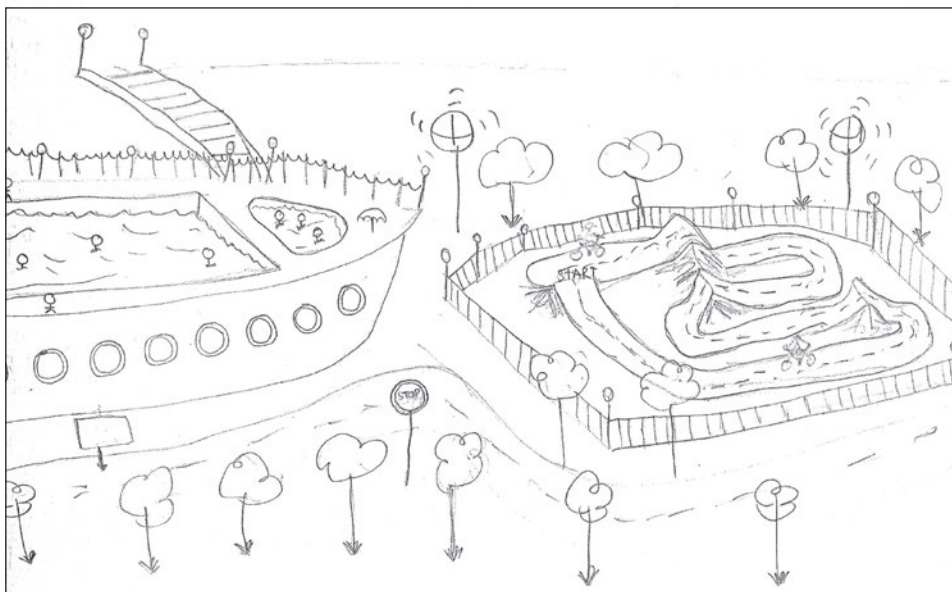
L'Educació per al Futur i la participació democràtica

ANTONI SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

Professor de Didàctica de les Ciències Socials
 Universitat Autònoma de Barcelona

Els projectes que presentem van ser una iniciativa del Pla de Barris (Generalitat de Catalunya) i de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa, amb la col·laboració de l'Associació de Mestres Alexandre Galí i amb la coordinació d'un membre del grup GREDICS de la UAB. Els projectes es van realitzar amb les escoles de dos districtes de la ciutat, el districte 2 i el districte 4, a barris formats als anys seixanta i setanta, amb una nova onada d'immigració a finals del segle passat i al començament del present, fins a l'arribada de l'actual crisi econòmica. Per tant, són barris que han sofert dues onades immigratòries molt importants en cinquanta anys i que han fet un gran esforç per mantenir una convivència democràtica multicultural i per construir un futur comú.

L'estructura dels projectes realitzats ha estat sempre la mateixa: primer es treballa al voltant d'una qüestió social, com l'associacionisme, la participació, la memòria històrica, la convivència al barri... Es fa una anàlisi de la situació en el passat, en el present i sobre els possibles futurs. Després es planteja una qüestió sobre la qual els nens i les nenes puguin decidir. Es fan propostes i, finalment, aquestes propostes es porten a la Taula d'Infants, formada per representants de cada escola (2 alumnes per classe), on es pren l'última decisió. Aquesta es presenta a l'alcalde i



posteriorment l'Ajuntament executa la decisió dels infants. Farem especial menció de la participació a Primària (5è i 6è), encara que també hi han participat alumnes de Secundària a partir del segon projecte.

Primer projecte. Aprenem el futur: aprenem a prendre decisions

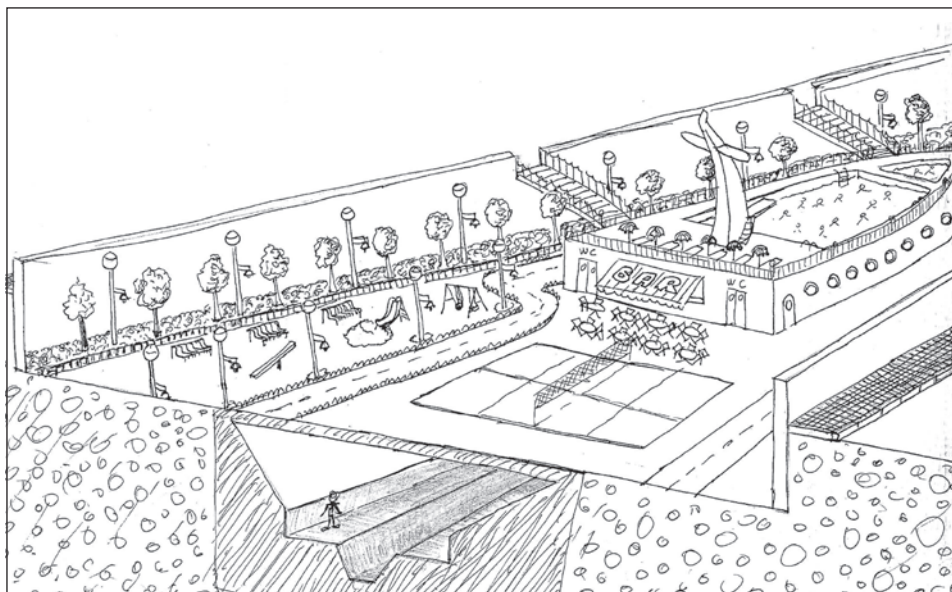
Aquest primer projecte es va desenvolupar al llarg del curs 2007-2008 a les escoles del districte 2 de la ciutat de Terrassa (barris de Ca n'Anglada, Montserrat, Torre-sana i Vilardell). Hi van participar cinc escoles del districte, deu mestres¹ i més de dos-cents alumnes de 5è i 6è de Primària. El treball a les escoles es va centrar en l'associacionisme i la participació democràtica. Es van elaborar uns materials amb la col·laboració del professorat que

hi participava, els quals, després de la seva experimentació, van ser publicats (Santisteban, 2008).

La finalitat del projecte era comprendre que els barris havien millorat en el passat gràcies al treball de les associacions, per les seves lluites perquè asfaltessin els carrers, per tenir escola o perquè hi arribessin els mitjans de transport públics... I que en l'actualitat l'associacionisme aporta cohesió i afavoreix la convivència a partir de la responsabilitat i el compromís social de la ciutadania.

Les activitats de l'alumnat començaven amb la localització del barri propi i del districte en un plànol de la ciutat, continuaven amb la història de la formació dels barris a partir de la immigració de les dècades de 1950 i 1960, i el naixement del primer associacionisme lligat a les reclamacions dels serveis públics. Després s'estudiaven les associacions actuals dels barris i el seu funcionament democràtic. En darrer lloc es concretaven algunes propostes de millores per al futur de cada barri, com aconseguir-les i quina responsabilitat hi haurien d'assumir la ciutadania i les institucions

1. Els/les mestres que hi han participat són: Josefina Fondevila i Ferran Sánchez del CEIP Salvador Vinyals, M. José Muñoz, del Col·legi Liceo Egara, Cristina Abad i Carlos Domínguez, del CEIP Agustí Bartra, Francisco J. Bonilla, Desirée Climent, Concepción Villalba i Josep Ortíz, del CEIP Antoni Ubach, i M. Àngels Martín, del CEIP Mare de Déu de Montserrat.



públiques. A grans trets, el treball es va dividir en set temes definits a partir de les preguntes següents:

- Quin és el meu barri? Com és el meu barri vist des de l'aire? On és casa meva? On és la meva escola?
- Quan es va formar el meu barri? Quins problemes tenia? Quan va aparèixer la primera associació?
- Com sóc jo? Què és el que m'agrada? Com em veuen les altres persones? Quina diferència hi ha entre un grup natural i una associació? A quins grups naturals pertanyo? A quines associacions pertanyo o m'agradaria pertànyer?
- Què fa diferents les persones i què les fa iguals? Per què és positiva la pluralitat? Per què la convivència és de vegades tan difícil? Per què ens hem d'organitzar les persones?
- Quines associacions hi ha al meu barri? A quines altres associacions de Terrassa puc pertànyer? Com classifiquem les associacions? Com va néixer aquesta associació? Per què? Quines altres associacions podríem crear per solucionar algun altre problema?

- Quins són els objectius i quin és el funcionament de l'Associació de Veïns del meu barri? Com fa l'Associació de Veïns una demanda a l'Ajuntament? Com s'organitza la Festa Major?
- Com defenso alguna de les necessitats del meu barri? Quines raons dono? Qui hi estaria d'acord? Com argumento la meva o la nostra demanda? Com ho puc donar a conèixer? Com m'imagino el meu barri d'aquí a 50 anys? Quants anys tindrè jo? Com dibuixo o com represento el meu barri a la Terrassa de l'any 2058?

L'últim apartat estava centrat en canvis de futur, tant a curt termini, amb necessitats actuals no cobertes al barri com una biblioteca, i a llarg termini, d'aquí a 50 anys, per exemple, amb propostes com la urbanització de la riera de les Arenes per convertir-la en una zona d'oci i d'ús per a la ciutat i especialment per al districte 2. Els alumnes van dibuixar alguns d'aquests projectes i es va fer una exposició al final en un centre cívic del districte.

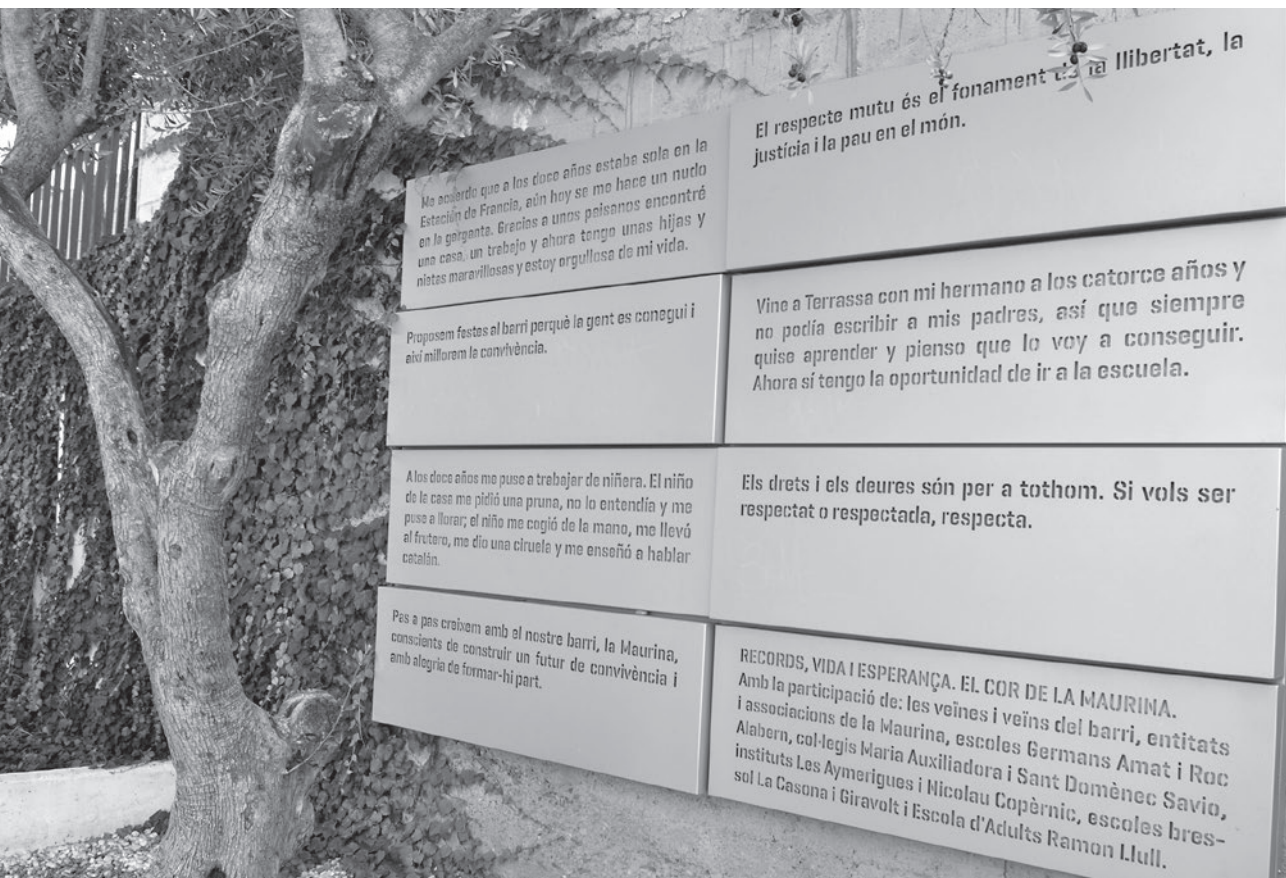
Una última activitat de pràctica real de participació democràtica de l'alumnat va ser la "Taula d'Infants". Aquesta va consistir en el treball de l'alumnat en el projecte de posar nom a una passarel·la per a vianants que s'havia construït sobre la riera de les Arenes. Cada grup d'alumnes va proposar alguns noms i en una reunió final es van fer les presentacions dels noms proposats amb la seva justificació, per part dels mateixos nens i nenes, davant de les autoritats municipals, fins a arribar a una votació. Els nens i les nenes van decidir que el nom fos "Passarel·la de l'Amistat". Uns mesos després va tenir lloc la seva inauguració (Santisteban, Fontdevila i Sánchez, 2009).

Dos projectes més: dissenyar els jocs d'una plaça i posar nom a un carrer

Els projectes següents van tenir lloc al districte 4 de la ciutat, en concret al barri

de la Maurina i també dins el Pla de Barris. En tots dos hi van participar les classes de Cicle Superior de les escoles del barri i el Primer Cicle d'Educació Secundària dels instituts de la zona, en primer lloc per decidir els jocs que havien d'anar a una plaça, i en segon terme per decidir el nom d'un carrer nou de la ciutat situat al barri. En el primer (2010-2011), el treball a les classes va consistir, com al primer projecte que hem explicat, en un estudi de l'associacionisme i la participació democràtica.

A la Taula d'Infants, amb un funcionament i composició similar a l'anterior, els nens i nenes van donar una lliçó de participació democràtica als adults que hi eren presents, alguns dels quals, membres del consistori i amb responsabilitats polítiques. L'alumnat de tots els centres va decidir, amb un gran compromís i amb criteris clars, que calien jocs que fossin per a totes les edats,



que fossin segurs i accessibles, i que era necessari tenir cura de l'entorn. Un gran aprenentatge de ciutadania responsable que difícilment podem aconseguir amb altres activitats escolars.

En el segon projecte (2011-2012),² tenint en compte que s'havia de decidir el nom d'un carrer nou, calia fer un estudi del territori i de memòria històrica. Per fer-ho es va treballar una proposta didàctica anomenada: "Com es posa nom a un carrer de la ciutat".³ En aquest treball es va fer un estudi per part dels nois i les noies sobre els carrers del barri, quins són els seus noms o per què van canviar de nom durant el franquisme. Es va fer una anàlisi de l'espai geogràfic dels anys quaranta i cinquanta, abans de la immigració massiva des d'altres zones de l'Estat, fins a l'actualitat, a partir de fotografies aèries i de les entrevistes amb gent gran del barri que va viure l'època. També es va fer un estudi dels orígens dels noms dels carrers, a partir de la tradició o del coneixement de personatges destacats. Es van poder comprovar les diferències en el nombre de noms d'homes i dones als carrers de la ciutat, les causes d'aquest fet i com s'ha intentat compensar aquesta situació en els últims temps. Aquest estudi implicava també el coneixement del funcionament de la Comissió del Nomenclàtor de la ciutat de Terrassa, que és qui decideix en últim terme els noms dels carrers a partir d'uns

2. Professorat que va participar en aquests dos projectes de la Taula d'Infants i Joves: Vicente Blasco de l'Escola Germans Amat, Toni Corral del Col·legi Sant Domènec Sàvio, Yolanda Fages i Maria Aguilar del Col·legi Maria Auxiliadora, Iolanda Olivella de l'Institut Nicolau Copèrnic, Joan Martínez, Àlex Vilardell i Montse Vilajosana de l'Institut Les Aymerigues, Agnès Petit de Participació Ciutadana del Pla de Barris la Maurina, Nathalie Emond del Patronat Municipal d'Educació.

3. Aquest treball s'ha publicat posteriorment adaptat per a tota la ciutat com a material per estudiar els carrers de Terrassa (Santisteban, 2012).

criteris. Aquest va ser l'esquema general de treball:

- Història dels carrers de la ciutat de Terrassa.

Els primers carrers, la muralla, els carrers fora muralles...

- Canvis dels noms dels carrers durant el franquisme i la seva recuperació amb la democràcia.

Interpretem documents del passat: quan no hi havia democràcia.

- El naixement del barri de la Maurina i la configuració dels seus carrers.

Immigració, convivència, lluita per a la millora del barri.

- Com es posa nom a un carrer? La Comissió del Nomenclàtor.

Com funciona, qui la forma, quins són els seus criteris?

- Recerca d'informació sobre els carrers del barri.

Quins records té la gent gran? Com ha canviat el barri?

- Som ciutadania i podem decidir sobre el futur de la ciutat.

Per què és important que participem en les decisions sobre la construcció i la millora de la ciutat?

Finalment, en la reunió de la Taula d'Infants i Joves del barri de la Maurina, celebrada el 29 de maig de 2012, representants de cada centre van debatre i van votar el nom d'aquest nou carrer, que en aquell moment es trobava en un procés de remodelació urbanística. I el 12 juny del mateix any l'alcalde va ratificar el nom "Passatge de les Menines" amb una recepció dels nois i noies de la Taula a l'Ajuntament.⁴

4. El carrer és un petit passatge que surt del carrer Velázquez, circumstància que va originar la proposta d'aquest nom, que va ser el més votat. Es pot veure un vídeo de tot el procés a: <<http://www.youtube.com/watch?v=HmxPQKmCprY>>.



L'últim projecte: un mur que uneix el passat amb el futur

A inicis del curs 2012-2013 se celebrava un nova convocatòria de la Taula d'Infants i Joves del barri de la Maurina. En aquest cas s'aprofitava la remodelació d'una plaça, dins de les millores urbanístiques del barri, i en concret la possibilitat d'aprofitar un dels murs que quedaven a la vista per fer un treball sobre la convivència. Aquesta zona, situada al nord del barri, té una orografia molt irregular, que en el seu temps es va salvar amb la construcció de murs de contenció. A poc a poc alguns d'aquests espais, que són vertaders obstacles a la mobilitat, s'han anat transformant. Amb l'excusa de l'existència de murs al barri, a les escoles i instituts van treballar el dossier "Murs que separen, murs que uneixen" (a partir dels materials de Santisteban,

Sant, Costa, 2012), sobre la presència en el passat i en el present de murs al món, com també l'existència de murs físics o mentals al nostre entorn.⁵

Els apartats treballats a les classes van ser els següents:

- Límits, fronteres i murs: tres conceptes i molts significats.

En aquest apartat es tracta de fer reflexionar els nois i noies sobre aquests

5. Professorat que va participar en aquesta Taula d'Infants i Joves: Jordi Soler Pons de l'Escola de Germans Amat, Francesc Torras del Col·legi Maria Auxiliadora, Toni Corral del Col·legi Sant Domènec Sàvio, Iolanda Olivella de l'Institut Nicolau Copèrnic, Montse Vilajosana de l'Institut Les Aymerigues, Agnès Petit, Paula Delgado i Mar Vidal del Pla de Barris la Maurina, Nathalie Emond del Patronat Municipal d'Educació.

conceptes des del punt de vista més personal fins al més general.

- Els murs al llarg de la història: murs per protegir-se, murs per excloure, murs per dividir territoris.

El Mur d'Adrià, la Gran Muralla Xinesa, el Gueto de Varsòvia, el Mur de Berlín... La funció dels murs ha estat diversa en el temps.

- El mapa del món: fronteres, conflictes i murs.

En l'actualitat, si mirem un mapa del món, podem comprovar la gran quantitat de conflictes que se situen a les fronteres entre els països.

- Estudiem un cas: un treball sobre un dels murs que hi ha al món.

Per grups es poden analitzar alguns dels murs més problemàtics que hi ha avui dia al món: el mur de Palestina, Corea del Nord i del Sud, EUA i Mèxic, Espanya i el Marroc, entre d'altres.

- Els murs interiors, els murs invisibles.

Al nostre voltant i a la ciutat també s'aixequen de vegades murs invisibles.

- Murs per a la convivència. Records del passat. Idees i desitjos per al futur.

Quins murs es van derrocar en el passat? Com ens imaginem un món sense murs? Com ho podem aconseguir?

Aquest treball tenia com a principal objectiu servir de conclusió d'una acció dels nois i les noies sobre el mur que quedava al descobert d'una plaça que s'estava remodelant i altres possibles espais dels carrers adjacents. Els mateixos joves van recollir una sèrie de frases en forma de testimonis de la gent gran, que representarien la memòria històrica del barri, i una altra sèrie de frases sobre el futur, que plasmarien els projectes de millora de la convivència democràtica. Per recollir aquestes frases es van fer tres trobades entre gent gran i ciutadania en general en què els nois i les noies de les escoles van preguntar: "Què puc fer jo per millorar la convivència al barri de la Maurina?". Les frases recollides van ser treballades posteriorment en els centres, que es van repartir les temàtiques a què feien referència.

A la Taula d'Infants i Joves de la Maurina, reunida el dia 5 de desembre de 2013, es



van seleccionar deu frases, més nou frases triades per la gent gran, l'escola d'adults, les escoles bressol i els primers cicles d'una escola de Primària de creació recent. Les frases s'han instal·lat en forma de plaques, com a murals metàl·lics, a la plaça del passatge de l'Olivera, ja remodelat, al mur que va quedar a la vista i en alguns dels laterals dels bancs del passatge. El dia 21 de desembre va ser inaugurada la plaça per part de l'alcalde i el mur i els espais amb les frases.⁶

Per acabar podem dir que hem d'acostumar els nostres infants a pensar en el futur de la seva ciutat. Les seves imatges del futur influeixen en la seva predisposició per a la participació democràtica, en el seu grau de responsabilitat i de compromís (Hicks, 2006). Fa temps que insistim en aquesta educació política i cívica (Santisteban, 1994; Anguera i Santisteban, 2013). No existeix un futur, existeixen futurs possibles, probables i desitjables. Tampoc en el passat existia un sol futur, sinó moltes possibilitats per a les persones que van viure cada moment. Nosaltres hem de ser conscients, com a mestres, que el futur s'ha de construir i així ho hem d'ensenyar. Perquè aquest és l'autèntic sentit de l'educació.

Per saber-ne més

SANTISTEBAN, A. (coord.) (2008). *La participació democràtica i l'associacionisme*. Barcelona: Associació de Mestres Alexandre Galí / Ajuntament de Terrassa.

– (coord.) (2012). *Com es posa nom a un carrer?* Barcelona: Associació de Mestres Alexandre Galí / Ajuntament de Terrassa.

SANTISTEBAN, A.; SANT, E.; COSTA, D. (2012). "Muros en el mundo, límites y fronteras", dins Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Wolters Kluwer.



6. La secció estatal d'UNICEF ha premiat la Taula d'Infants i Joves del barri de la Maurina pel seu reconeixement en el treball de valors i participació juvenil, dins de la seva convocatòria sobre Drets de la Infància i Política Municipal 2012.

Perspectiva Escolar recomana*

Llibres

- ANGUERA, Carles. *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials* [tesi doctoral]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2012. Inclou àmplia bibliografia. [Text complet a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/117435>].
- ANGUERA, Carles; SANTISTEBAN, Antoni. "El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática". Dins: *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Vol. 1. Sevilla: Díada Editora, 2012. p. 391-400.
- Aprender para el futuro: educación para la convivencia democrática*. [Madrid?]: Fundación Santillana, 2003 (Documentos de un debate).
- COOPER, H. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 2002 (Educación infantil y primaria; 37).
- ELZO IMAZ, Javier. *L'educació del futur i els valors*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005. (Debats d'educació; 2).
- FERNÁNDEZ SEGURA, José. *Fem memòria, construïm el futur: eines educatives per a la comprensió del temps històric i la recuperació de la memòria històrica*. Gemma Tribó (coord.). Barcelona: Graó: Fundació Escolta Josep Carol: Escoltes Catalans, 2010 (Tambali. Recursos per educar en valors; 4).
- FONTANA, Josep. *Por el bien del imperio: una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado & Presente, 2011.
- GERVER, Richard. *Crear escuelas que preparen per al futur*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill: Universitat Oberta de Catalunya, 2013 (Debats d'educació; 30).
- HICKS, D.W. *Lessons for the future. The missing dimension in education*. Oxford: Trafford, 2006.
- PAGÈS, Joan. *Com volem la Barcelona del futur?: proposta didàctica per a l'estudi del passat, el present i el futur de la ciutat: VIII Audiència Pública als Nois i Noies de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Sector d'Urbanisme: Institut d'Educació, cop. 2004 (Conèixer Barcelona).
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. "Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica".

Dins: *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas...*

“Memoria histórica y educación” [diversos articles]. Dins: *Iber*, núm. 55 (gener/febrer/març 2008), p. 5-62.

Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Joan Pagès i Antoni Santisteban (coords.). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2011 (Documents (UAB); 97) [Text complet: <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/gerver.pdf>].

BIBLIOTECA ROSA SENSAT

TEDESCO, Juan Carlos. *Els pilars de l'educació del futur*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2005. (Debats d'educació; 1).

Articles de revistes

ALBA, Isabel. “El futuro de la educación: pensar imágenes/pensar palabras”. Dins: *Aula de Innovación Educativa Instrumento para la Innovación Educativa*, núm. 123-124 (juliol/agost 2003), p. 75-77.

“Competencias en ciencias sociales” [diversos articles]. Dins: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 170 (març 2008), p. 8-36.

“De generació en generació cap al futur” [diversos articles]. Dins: *Escola Catalana*, núm. 413 (octubre 2004), p. 6-21.

“Educación y futuro” [diversos articles]. Dins: *Revista de Educación*, núm. extraordinario. (2002), p. 5-292.

“Ensenyar i aprendre el temps històric” [diversos articles]. Dins: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 332 (febrer 2009), p. 2-47.

novetat

COL·LECCIÓ
TESTIMONIS

Nena, no siguis mestra!

Recull de vivències, ensurts, aventures
i desventures de dues mestres

Maria Isabel Brunet

Maria Magdalena Mercadé

PRÒLEG DE JAUME CELA

Aquest llibre és per a tots els públics, perquè al cap i a la fi tots hem anat a l'escola.

Quan les i els futurs mestres acaben Magisteri tenen el cap ple d'il·lusions, de teories psicològiques, pedagògiques, didàctiques... Pensen que intervindran prodigiosament en la formació de noves generacions, ajudaran a créixer, a viure i a estimar. És cert, però mai t'imagines, nena, quants imprevistos no teòrics, sinó tan reals com la vida mateixa, hauràs de resoldre en un tres i no res. Faràs de fada, de bruixa, d'heroïna, de metge, de detectiu... Aquest llibre t'ho vol fer descobrir de manera distesa, però tingues clar que les situacions possibles són infinites i desconegudes. Així doncs, amb aquesta lectura en fareu un tast i, amb un somriure, iniciareu la pròpia descoberta de l'atzarosa feina de mestra o mestre.

Col·lecció: Testimonis, 8

PVP: 15 €

Pàgines: 168



R ● S
S E N

S A T

El trobaràs a totes les llibreries
i al nostre web www.rosasensat.org

Te'l portem a casa!

Escola



Arran de la necessitat que va sorgir d'optimitzar recursos, els cursos 2010-2012 a l'escola Quatre Vents de Manlleu ens vam assessorar sobre la metodologia que es deriva del treball cooperatiu. Aquesta metodologia permet millorar la cohesió grupal i els resultats acadèmics, perquè implica una gestió més eficient de la diversitat a l'aula. Cal tenir molt present que l'aprenentatge ha de ser funcional i significatiu, i el fet de treballar de forma interdisciplinària ha permès un grau més alt d'implicació i protagonisme en el seu propi aprenentatge per part de tot l'alumnat.

Els oficis artístics a Manlleu: una experiència de treball cooperatiu

MONTSE GARCIA
ANNA NOGUERA

Mestres de l'Escola Quatre Vents
Manlleu (Osona)

Per estructurar l'aprenentatge a l'aula de manera cooperativa hem tingut en compte tres àmbits d'intervenció:

El primer objectiu que ens vam proposar va ser la cohesió grupal. Per tal d'aconseguir aquesta cohesió, hem de propiciar que tots els alumnes se sentin integrats i estimats dins el grup; també els hem d'ajudar a comprendre que si s'ajuden els uns als altres i es deixa de banda la competitivitat per donar pas a la cooperació, s'esdevé l'aprenentatge. Per tant, és fonamental aconseguir la cohesió del grup per tal que a poc a poc es converteixi en una comunitat d'aprenentatge. Amb aquest primer objectiu, vam aplicar una sèrie de dinàmiques de grup per fomentar un bon clima a l'aula:

- *La teranyina*: es tracta de presentar-nos a la resta de companys dient el nom i alguna característica positiva, un tret



personal, i llençar un cabdell de llana a un altre membre del grup, el qual haurà de presentar-se també i llençar el fil a un altre company, i així successivament.

D'aquesta manera s'haurà format una teranyina que simbolitza les relacions entre els membres del grup.

- *La maleta*: la mestra presenta al grup una capsa buida que conté les instruccions següents: "Aquesta capsa representa una habilitat, un defecte i una mania". L'un darrere l'altre, cada alumne s'emportarà la capsa a casa i després la presentarà davant els seus companys amb els objectes o fotos que representin alguns trets de la seva personalitat. És

una activitat molt interessant, perquè d'aquesta manera els alumnes es coneixen molt més entre ells i fa que es respectin més i es tolerin millor.

El segon objectiu és el treball en equip com a recurs per aprendre. En aquest cas, havíem d'aconseguir fer grups heterogenis de quatre membres. Per tant vam tenir en compte les capacitats i habilitats dels alumnes: els que tenen ganes d'ajudar, els d'un alt rendiment acadèmic, els més motivats, els que presenten necessitats, etc. No hi ha una fórmula màgica, perquè també hi ha altres variables com possibles incompatibilitats, diferents interessos, mo-





tivacions... i per aquest motiu és interessant fer un sociograma per conèixer la realitat del grup. A través del sociograma ens vam adonar de les afinitats que hi ha al grup, dels alumnes aïllats o que s'automarginen, dels líders, i això dóna molta informació per abordar la realitat del grup i aconseguir-ne una cohesió més estreta.

Les estructures que es van realitzar van ser:

- *1-2-4*: vam utilitzar aquesta estructura molt sovint per treballar la comprensió escrita. La mestra planteja una pregunta sobre el text que prèviament s'ha llegit. Cadascú pensa la resposta individualment, després la comenta amb la parella i finalment arriben a un acord amb l'altra parella que forma el grup. La resposta acordada, l'ha d'exposar un membre en nom de tot el grup. Cal destacar que al principi demana fer un esforç respectar el rol del portaveu del grup.
- *Un per tots*: després d'haver realitzat una activitat en grup, en la qual tots els membres del grup han de tenir les mateixes respostes en els seus fulls de treball, es recull a l'atzar la tasca d'un membre de cada equip. La nota obtinguda per aquell alumne és la mateixa per a tots els components del grup. Amb aquesta estructura, l'alumne s'adona

de la responsabilitat que adquireix cada membre del grup en el treball d'equip.

El tercer i últim objectiu és el treball en equip com a contingut a ensenyar. Cada grup té un quadern que és una eina que els ajuda a organitzar-se millor de manera autònoma.

L'equip tria un nom que reforça la seva identitat i el sentiment de pertinença al grup. Per tal que sigui més visual, s'acompanya d'un emblema o un escut amb el consens de tots els membres.

El Quadern d'equip inclou:

- La foto de l'equip i la foto de cada un dels membres amb el nom i les aficions de cadascú.
- Les funcions i els càrrecs que han de ser rotatius:
 - Encarregat: modera i dinamitza el funcionament de l'equip.
 - Portaveu: exposa a la resta del grup classe els acords obtinguts.
 - Secretari: recorda els objectius del grup i els compromisos.
 - Material: disposa i organitza tot el material.

- El pla d'equip: objectius de l'equip i compromisos personals. És un exercici d'autoreflexió molt interessant, perquè cada membre ha de pensar què és el que hauria de millorar i quin compromís vol assolir. Per exemple: participar més, parlar menys, ajudar els companys, tenir més paciència...
- Diari de les sessions: cada vegada que es realitza una sessió de treball, l'equip omple un full per avaluar la sessió a fi de prendre consciència de la tasca realitzada i del grau d'assoliment d'aquesta sessió.

Avantatges del treball cooperatiu

Al principi és una dinàmica complexa amb la qual els nostres alumnes no estan gaire acostumats, però de mica en mica van adquirint consciència d'equip, se senten molt més protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge i els resultats són positius. El clima a l'aula és molt més distès, milloren les relacions entre els membres de l'equip: entre companys, i entre alumnes i professorat. Les estratègies cooperatives afavoreixen l'acceptació i el respecte envers tots els companys, i l'aprenentatge de tots els alumnes. Els alumnes, en general, rendeixen més perquè allò que aprenen i en la mesura que ho fan els és funcional, té

un sentit per a ells. No hem d'oblidar que els nens tenen la necessitat de construir aprenentatges significatius, tal com destaca David Ausubel.

Digue'm i oblidó, mostra'm i recordo, implica'm i aprenc. Proverbi xinès.

Descripció de l'experiència

L'experiència que exposem a continuació es basa en el projecte interdisciplinari que vam dur a terme durant el final del primer trimestre i principis del segon trimestre del primer curs de Primària. La temàtica del projecte, que va ser "Els oficis artístics a Manlleu: una experiència de treball cooperatiu", té com a base fonamental la metodologia que es deriva de l'aprenentatge cooperatiu explicat anteriorment.

Cal tenir present que aquest projecte ha estat interdisciplinari i per tant engloba diferents àrees. A través del fil conductor dels oficis artístics s'ha incidit en els continguts de l'àrea de Matemàtiques, d'Educació artística, de Llengua anglesa, i bàsicament en Llengua catalana, on hem fet especial èmfasi en el fet de comunicar-nos per escrit i oralment, transmetent idees, emocions i experiències. L'objectiu que ens





vam plantejar inicialment va ser que partint de la metodologia que es desprèn de l'aprenentatge cooperatiu coneguessin els oficis artístics del nostre poble d'una manera molt vivencial. Hem de tenir present que la finalitat central és el desenvolupament de les competències que emmarquen el currículum (annex 1 del decret 142/2007), per tal d'aprendre a:

- Ser autònom i actuar d'aquesta manera.
- Pensar i comunicar.
- Descobrir i tenir iniciativa.
- Conviure i habitar el món.

Com es va gestar el projecte

A mitjan octubre de 2012 vam fer una sortida a Barcelona que va consistir en una visita al Parc Güell i l'assistència a un espectacle musical al Gran Teatre del Liceu. Arran d'aquesta sortida ens vam fer preguntes sobre l'existència d'uns oficis que fins ara desconèixiem i vam decidir fixar-nos-hi. Vam creure important que aquesta tasca fos motivadora i pròxima

per als nens, havíem de partir d'oficis que els fossin propers. Ens vam adonar que el nostre poble, Manlleu, ens ofereix un patrimoni cultural i artístic important. Hi ha artistes de renom que realitzen una tasca significativa i deixen una empremta al nostre poble i al nostre país.

Així, doncs, vam aprofitar l'ocasió i vam tenir en compte que en la mesura que fos possible havíem d'acostar aquests artistes als nostres alumnes per poder conèixer de ben a prop en què consisteix el seu ofici i com desenvolupen la seva tasca. Cal dir que als nostres alumnes els ha motivat molt aquest projecte, perquè sense no haurien tingut mai la possibilitat de tenir contacte amb les persones com les que vam entrevistar.

Cal fer un breu esment als artistes convidats, ja que sense ells aquest projecte no hauria estat possible. Els artistes convidats van ser: l'actor i director Ramon Villegas, que ha participat en sèries com *El cor de la ciutat*, *Porca Misèria*, i en pel·lícules com *Lola*; el músic Pep Poblet, que és un dels

saxofonistes més importants del món i ha participat en gires amb *Lluís Llach*, *Sopa de Cabra*, *David Bisbal*, entre d'altres; l'escultor Pep Domènech, que ha fet diverses obres entre les quals *Manlleu*, *ciutat pubilla de la sardana*; el dibuixant Toni Donada, dibuixant autodidacte que ha treballat en el món de la impressió, la publicitat i la premsa comarcal i és il·lustrador de la revista *Cavall Fort*; la professora de dansa clàssica M. Cinta Benabarre, i, finalment, l'actor i narrador Lluís Soler, el qual per causes laborals finalment no va poder venir, però ens va enviar les respostes a les nostres preguntes via *mail*.

Les **emocions** han constituït una part important d'aquest projecte, perquè els nens i les nenes estaven molt contents i engrescats cada vegada que venia algun artista. Per grups van preparar preguntes molt interessants que prèviament exposaven a la resta del grup classe. Els artistes es van mostrar en tot moment molt propers als nens i hi van haver moments de sorpresa, com quan l'actor Ramon Villegas va explicar que en una pel·lícula havia interpretat el paper de *maqui*, nom amb què es coneixien uns

herois que lluitaven contra un tal Franco, que va perseguir la nostra cultura i la nostra llengua durant molts anys. Van relacionar molt bé el que estàvem aprenent de Matemàtiques en aquell moment el dia que vam fer una sortida per anar a visitar el taller de l'escultor Pep Domènech. Els va ser molt significatiu, perquè van poder adonar-se que les escultures que feia aquest artista eren cossos geomètrics. També va ser molt interessant que en Pep ens expliqués que l'escultura que hi ha a la plaça de la Sardana del poble simbolitza el fet que tothom pot ballar la sardana, amb independència de la cultura a la qual pertanyi. A més a més hi trobem quatre columnes de pedra que simbolitzen les quatre barres com a símbol de Catalunya.

També hi va haver moments en què les emocions van estar a flor de pell, com quan el saxofonista Pep Poblet va començar a tocar el saxofon i ens vam adonar que la bona música fa aflorar les nostres emocions més profundes. I també vam quedar meravellats quan el dibuixant Toni Donada ens va fer dos dibuixos impressionants de la Llegenda del Serpent de Manlleu, que





és la llegenda més important del nostre poble i l'única llegenda de Catalunya que a més a més té cançó popular. També va ser molt emocionant quan, per grups, ens vam aprendre la llegenda fent servir les imatges del conte del Serpent il·lustrat per en Toni Donada i vam convidar els més petits de l'escola i els la vam explicar. El dia que va venir la professora de dansa clàssica i algunes alumnes seves que vénen a la nostra escola i van ballar al teatre gimnàs va ser fantàstic. Vam quedar tots meravellats. Mai havien vist dansa clàssica i la sorpresa va ser nostra quan després d'haver gaudit d'aquest petit festival, la majoria dels nostres alumnes van dir que els agradaria molt fer ballet. A partir d'aquí va sortir l'oportunitat de treballar els valors d'igualtat de gènere. A més, la M. Cinta Benabarre va quedar sorpresa quan un alumne li va dir que era el nebot de la seva primera alumna, i d'això ja fa 25 anys. Se'n recordava perfectament i va ser realment emocionant.

L'avaluació, en totes les activitats, ha estat contínua i s'han fet observacions dels

quaderns d'equip i de les aportacions a l'aula per part dels alumnes. Ha estat molt enriquidor per a tots, tant per als alumnes com per a les mestres que hem realitzat el projecte a través del treball cooperatiu.

A tall de conclusió, volem afegir que l'aprenentatge cooperatiu permet donar joc a la intel·ligència emocional; això ha repercutit de manera molt satisfactòria en els resultats acadèmics. Creiem que ara els alumnes tenen més coneixement de com són ells mateixos, han augmentat la seva capacitat d'autocontrol, coneixen més bé els altres, els respecten i els accepten tal com són, tenen més empatia i saben relacionar-se amb els altres i implicar-se molt més amb els seus companys. En definitiva, aquesta experiència ens ha fet adonar que un alumne és una mica més feliç quan sap treballar en equip, quan té habilitats socials, afectives i cognitives que pot desenvolupar sentint-se una persona integrada a la societat, la qual cosa li permetrà esdevenir una persona més autònoma i competent.



Per saber-ne més

Projecte PAC: Programa didàctic inclúsiu per a atendre en l'aula l'alumnat amb necessitats educatives diverses. Una investigació avaluativa.

Investigador principal: Pere Pujolàs Maset. Projecte I+D+I, del Ministeri d'Educació i Ciència. (Referència: SEJ2006-01495/EDUC).

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. *Comunitats d'aprenentatge. Transformar l'educació.* Barcelona: Graó, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós, 1999.

PUJOLÀS, P. *Aprender juntos con alumnos diferentes.* Barcelona: Octaedro, 2004.

Educació emocional. Girona: Prisma, 2011. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. *Currículum d'Educació Primària.*



L'essència de la feina docent, la seva raó d'existir, consisteix a fer que els nois i noies aprenguin. Es tracta que coneguin i s'apropiïn d'alguns continguts culturals que es consideren valuosos i, sobretot, que adquireixin i desenvolupin hàbits i pautes de relació i creixement personal que els permetin integrar-se a la societat. L'assoliment d'aquesta finalitat bàsica es troba, majoritàriament, en mans dels mestres, els quals, amb la seva feina quotidiana, procuren aconseguir-ho. Els qui aprenen són els alumnes; els qui ho fan possible són els mestres i professors. Això fa que es posi atenció en allò que fan, en la manera com ho fan, en les dificultats que se'ls presenten... En darrer terme, són els qui intervenen d'una manera fonamentada, organitzada i sistemàtica. Són el principal factor de producció.

El saber fer professional dels docents

Què han de saber fer els i les mestres?

JOAN TEIXIDÓ SABALLS

Professor de Pedagogia
Universitat de Girona

DOLORS CAPELL CASTAÑAR

Professora de Pedagogia
Universitat de Girona

LAURA SERRATS GIRONELLA

Mestra de l'escola Carme Auguet, Girona
Professora de Pedagogia
Universitat de Girona

NÚRIA FELIP JACAS

Professora de l'Institut-Escola Cor de Maria
La Bisbal (Baix Empordà)
Professora de Pedagogia
Universitat de Girona

Aprendre la professió

La motivació més habitual que empeny el docent a posar atenció a aprendre coses noves, a implicar-se en el seu progrés professional, sol ser funcional: vol aprendre a tractar un infant amb qui no se'n surt; li interessa adquirir un aplom més gran a l'hora d'advertir els alumnes; li agradaria aprendre a centrar l'atenció dels alumnes a l'inici de la classe; li costa establir hàbits i rutines d'aula; vol sentir-se més segur en l'enfrontament amb situacions d'hostilitat, vol conèixer diverses modalitats d'avaluar l'aprenentatge... Els seus interessos són immediats, instrumentals, orientats a la superació de les dificultats del dia a dia. Ara bé, encara que el resultat esperat sigui conductual (aprendre un nou comportament docent), no n'hi ha prou amb l'adquisició de destreses, atès que la posada en pràctica es troba íntimament vinculada als aspectes cognitius i emocionals. Allò que fem es troba regulat pel que pensem i pel que sentim. Això condueix el docent a plantejar-se aspectes interpretatius: valorar les circumstàncies de cada alumne, com-



prendre que la feina docent té uns límits imprecisos i que cadascú fixa en una escala variable; tolerar que ha de treballar amb companys amb interessos, valors i maneres de fer singulars; acceptar les singularitats de l'entorn i les peculiaritats de la cultura escolar; admetre les limitacions de la programació... I, també, a analitzar-se a si mateix en relació amb la feina (dimensió introspectiva): reflexionar entorn dels propis criteris d'actuació, adonar-se dels errors, admetre els dilemes professionals, anticipar diverses possibilitats de resposta davant d'una situació, acceptar les limitacions i inseguretats; replantejar-se els objectius i fites de l'aprenentatge, explorar noves formes de relacionar-se amb els alumnes i els companys, reconèixer i gestionar les emocions; analitzar els factors interns (idees, creences, valors...). Aprendre i desenvolupar tot això forma part de l'aprenentatge de la professió; la qual cosa requereix temps i, sobretot, l'interès per créixer, per avançar, professionalment i personalment (ambdues dimensions són indistingibles), tot partint de l'abordatge de situacions quotidianes.

Una part fonamental de l'aprenentatge de la professió es du a terme durant els primers anys d'exercici. Sembla que hi ha una primera etapa, de durada variable (entre cinc i deu anys) en la qual es van descobrint i afrontant reptes de socialització professional (sol coincidir amb un període de mobilitat laboral caracteritzat pel treball a diversos centres); de coneixement dels processos organitzatius (control d'assistència, ús de l'agenda, avaluacions, tutories, celebracions de festes populars, organització d'entrades i sortides, ús de

**"EN ELS MOMENTS ACTUALS,
SEMBLA LÒGIC TORNAR A
CENTRAR LA MIRADA EN
EL PROFESSORAT, EN LA
FEINA QUOTIDIANA A L'AULA;
ÉS TEMPS DE TORNAR A LA
VELLA DIDÀCTICA"**

la fotocopiadora, SEP...); de coneixement i apropiació dels continguts i dels recursos didàctics (conèixer a fons els continguts a aprendre, anticipar el camí a seguir per fer-ho, concretar activitats, materials, procediments de treball...); de coneixement dels infants (trets característics de les diverses edats, comportaments habituals, necessitats educatives especials...); de construcció de clima d'aula (agrupaments, treball per racons, control del comportament, gestió dels deures, vigilància de

d'escola, de relativització i qüestionament d'alguns plantejaments educatius... Es tracta d'un període que dura una bona colla d'anys (deu, quinze o vint) en el qual es va destil·lant, depurant i afermant allò après. És l'etapa de plenitud o de maduresa professional. En alguns casos, esdevé una actitud de millora constant que acompanya el docent al llarg de tota la vida. En altres casos, la identificació amb la feina minva o desapareix, la qual cosa pot conduir a allò que es coneix com a malestar docent:



pati...); de relació amb les famílies (reunions, entrevistes, comentaris a l'entrada o a la sortida...). Amb el pas dels anys, hom se sent (d'una manera íntima, difícilment explicitable) més segur/a de si mateix/a i, d'una manera gradual, transita cap a una segona fase de reelaboració i consolidació (el docent es forma la seva idea d'allò que "funciona" i del que no), d'introducció reflexiva de noves tècniques o mètodes de treball, d'implicació en el projecte

insatisfacció professional, apatia, estrès. En resum, l'aprenentatge de la feina docent és un procés llarg, progressiu, estretament vinculat al context (al tipus de centre, a les característiques de l'alumnat, als companys, etc.), en el qual resulta clau l'actitud del mateix docent i la dels seus col·legues. Des d'aquesta perspectiva, quan diem que un professor és "principiant", "hàbil", "expert", "competent" o que "està cremat", estem al·ludint, amb un

llenguatge quotidià, a les diverses fases o estadis de professionalització.

Professionalització dels docents i èxit escolar

L'interès per la millora professional dels docents es troba al fonament de la Didàctica General, entesa com la disciplina científica, amb una vocació fonamentalment aplicada, que estudia el procés d'ensenyament-aprenentatge, tot considerant els diversos elements que hi intervenen: context, docent, discent, continguts, metodologia, materials... En posar l'atenció en l'acte didàctic, intenta conèixer a fons i analitzar la intervenció del docent amb la finalitat d'assenyalar pautes d'acció i de progrés professional. Es tracta d'un enfocament lògic, assenyat, que, amb el pas dels anys, ha anat perdent pistonada; ha quedat araconat. En part, per la pròpia incapacitat de generar coneixement pràctic: més enllà de les Facultats d'Educació, l'amplitud de mires de la didàctica a l'hora de connectar amb les preocupacions i necessitats dels mestres i donar-hi resposta ha estat limitada. En part, perquè la irrupció de plantejaments teòrics de caire paidocèntric relega a un segon terme l'interès per analitzar la feina dels docents i per afavorir-ne la professionalització. Es posa l'èmfasi en l'alumne: el procés de construcció de l'aprenentatge, l'adequació a les característiques i les singularitats de cada nen/a, la dimensió personal de l'educació (actituds, emocions...) i en els valors i ideals socials que han de presidir el fet educatiu. L'atenció a la diversitat, la inclusivitat, la multiculturalitat, la no-discriminació, la sostenibilitat, l'aprenentatge cooperatiu, l'educació emocional, les intel·ligències múltiples, els nivells de concreció i les competències bàsiques han ocupat un lloc hegemònic en la formació inicial i permanent del professorat, en les lleis, en el discurs de les administracions i, també, en els claustres de professors.

En el camp argumental, no hi ha res a dir. Es tracta d'un discurs sòlid, coherent, fonamentat en valors socials d'acceptació generalitzada. Fa goig escoltar-lo. El principal problema rau en el pas a la pràctica, és a dir, en la possibilitat de portar-lo a les aules. Certament, la realitat és diversa i convé ressaltar que es duen a terme experiències i iniciatives destacables. Tanmateix, són una minoria; una flor no fa estiu. Cal acceptar que hi ha un gran nombre de docents que se senten desemparats quan es tracta de materialitzar els plantejaments teòrics en realitats pràctiques. Perceben que hi ha una notable distància entre el discurs i la pràctica; ho veuen com dues línies divergents que s'allunyen més i més. Allò que succeeix en el dia a dia de les aules és força diferent d'allò que declarem o que ens agradaria que succeís. Hem posat poca atenció a la materialització dels plantejaments teòrics en realitats pràctiques. Ho hem deixat a càrrec de la baula més feble de la cadena (el professorat) sense tenir en compte si en sabia, si en tenia ganes, si disposava de les condicions, si tenia les eines necessàries, etc.

"UNA PART FONAMENTAL DE L'APRENENTATGE DE LA PROFESSION ES DU A TERME DURANT ELS PRIMERS ANYS D'EXERCICI"

L'aprenentatge dels nois i noies no resideix en la qualitat, la modernitat, l'impacte o l'aparença dels projectes (diguem-n'hi sisenahora, plans d'autonomia, plans d'entorn, puntedu, edu365, projectes d'innovació, mediació escolar, emprendoria... i moltes altres iniciatives), ni tampoc en la bondat del mètode (per mencionar-ne alguns dels quals s'ha parlat molt els darrers anys, el treball per projectes, el treball cooperatiu, la intel·ligència emocional...), sinó en el saber

fer, en la feina quotidiana, del professorat. La frondositat dels arbres ens ha fet oblidar el bosc. La incidència dels projectes i dels mètodes en si mateixos és reduïda; qui els fa bons o dolents és el professorat que els porta a la pràctica. Quan el docent ha madurat professionalment, se sent segur a l'aula, pren decisions, assumeix responsabilitat, resol els imprevistos, coneix i utilitza diversos recursos, es coneix a si mateix, se sent a gust a l'escola... aleshores es troba en disposició de portar a bon port un projecte o d'explorar nous mètodes. I, també, per rebutjar o desestimar les múltiples alternatives que editorials, administracions, entitats socials, internet, etc., posen a la seva disposició. Les opcions que es presenten al docent són múltiples. Es tracta de valorar-ne la viabilitat, la pertinència, la utilitat, l'adequació a les necessitats dels alumnes, etc.

"LA MOTIVACIÓ MÉS HABITUAL QUE EMPENY EL DOCENT A POSAR ATENCIÓ A APRENDRE COSES NOVES SOL SER FUNCIONAL"

Davant el repte inqüestionable de millorar els resultats escolars, s'ha de posar atenció a les persones, al professorat. En aquest punt, cal reconèixer que no hem avançat gaire. En els darrers vint-i-cinc anys hem assistit a un increment espectacular de la plantilla docent derivat d'urgències quantitatives (ha calgut reclutar un notable contingent del professorat), però s'han deixat en un segon terme els aspectes qualitatius. En els moments actuals, sembla lògic tornar a centrar la mirada en el professorat, en la feina quotidiana a l'aula; és temps de tornar a la vella Didàctica.

Breu relat d'una experiència

Partint d'aquests postulats, juntament amb un grup de mestres i estudiants de

Magisteri de les comarques gironines, hem dut terme un treball d'identificació i caracterització d'alguns comportaments professionals que es consideren característics dels bons mestres. La iniciativa *Identificació i desenvolupament d'habilitats docents* va néixer de l'intent d'establir lligams entre els estudiants de Magisteri (2n curs de MEP i MEI de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona) que realitzen una estada a l'escola i els mestres tutors que els acullen. S'ha dut a terme durant el primer trimestre de 2013, tot recollint i donant continuïtat a una línia endegada fa alguns anys a l'Educació Secundària, que vam traslladar l'Educació Primària¹ i que, darrerament, ha donat lloc a sengles estudis sobre l'acolliment i els processos de mentoring dels docents novells.² En essència, es tracta d'identificar allò que han de saber fer els docents (posar-hi nom) i d'ajudar-los a adquirir-ho i/o desenvolupar-ho.

A la primera fase, en la qual van participar una seixantena de mestres, es van establir alguns trets característics de la feina docent tot posant atenció al procés a través del qual s'adquireixen o desenvolupen. Un cop construït un marc de referència compartit, es demanà als assistents que pensessin un comportament, una manera de fer, una habilitat... d'un company de feina (preservant-ne la identitat) a qui tinguessin per un bon/a mestre/a. Es tractava d'identificar (donar nom, descriure) un aspecte rellevant de la professió.

1. TEIXIDÓ, J. *La gestió de l'aula a Primària*. 2008. Es pot consultar a: <http://www.joanteixido.org/doc/gestio-aula/gestion_aula_primaria.pdf>.

TEIXIDÓ, J.; GROC. *Desdoblar? o dos mestres a l'aula?* 2009. Es pot consultar a: <http://www.joanteixido.org/doc/dos_aula/text_provisional.pdf>.

2. TEIXIDÓ, J. *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó, 2009.

SERRATS, I. La inserció professional dels docents novells. Anàlisi del procés de tutoria del programa Comencem bé. Tesis doctoral. Universitat de Girona, 2013.



Es van recollir 59 aportacions. Se'n féu un buidatge i se n'elaborà una primera llista que, tal com es podia esperar pel procediment inductiu emprat, era dispers, de difícil categorització. Hi aparegueren aspectes que no són habituals als treballs acadèmics o a les monografies. Vegem-ne alguns: renyar amb fermesa però sense espantar; analitzar i comprendre la conducta dels infants; acollir, consolar, acaronar l'alumne; actuar amb seguretat, d'una manera resolutiva; apaivagar els ànims, afavorir el retorn a la normalitat; concretar allò que hom espera que els alumnes aprenguin; convidar a reflexionar; actuar amb calma, amb serenitat; valorar la feina feta; afrontar situacions d'hostilitat; reconèixer i disculpar-se davant els errors o les possibles injustícies; paular, monitoritzar el comportament esperat; establir relacions cordials amb els alumnes; improvisar davant situacions inesperades; adequar la

tasca a les possibilitats dels destinataris; parlar bé, amb riquesa expressiva, trobant les paraules adequades en cada moment; determinar com i amb què s'avaluarà els alumnes i fer-los-ho saber; seleccionar els materials adequats i apropiar-te'ls (fer-te'ls teus); gestionar amb eficàcia el temps; conèixer els alumnes i les famílies; establir normes d'aula i vetllar pel seu compliment; controlar i estar atent a tot el que succeeix a l'aula; registrar el ritme de progrés de cada alumne; posar atenció a diverses coses simultàniament; transmetre ganes de saber, de conèixer... També es van assenyalar algunes característiques personals: capacitat de treball, motivació i compromís per la millora, coherència, exemplaritat, flexibilitat, implicació en el projecte de centre, passió per la feina, inquietud intel·lectual, autocontrol emocional, etc.

La segona fase es realitzà amb una vintena de mestres i una quinzena d'estudiants que participaren en una acció formativa de cinc sessions. S'exposaren els fonaments de l'enfocament competencial aplicat a la professió docent; es confeccionà un assaig de classificació de les competències docents³ i, finalment, es donaren pautes per a la realització d'un treball pràctic que consistia a descriure i analitzar una intervenció competent d'un/a mestre/a. Es tractava de descriure-la, d'exposar els motius pels quals l'havien seleccionada com a exemple de bona praxi i, finalment, d'analitzar els diversos factors que contribueixen a la competència. Podien tenir en compte factors contextuals (adequació al context), situacionals (el saber estar: ara i aquí), comportamentals (el saber fer del docent) i, sobretot, personals (concepcions, creences, motivacions, valors, etc.) o, simplement, fer-ne una anàlisi intuïtiva.

“L'APRENENTATGE DELS NOIS I NOIES RESIDEIX EN EL SABER FER, EN LA FEINA QUOTIDIANA, DEL PROFESSORAT”

Les tres sessions finals del seminari es destinaren a l'anàlisi de les aportacions dels assistents. Es combinà la descripció de situacions i comportaments professionals (a tall d'exemple, la intervenció davant d'un infant amb un baix autocontrol, amb un afany excessiu de protagonisme a l'aula); la interpretació de les causes o els factors que hi intervenen (comprensió i atribució de significat); la consideració de les diverses alternatives professionals (ventall conductual); la comprensió i el contrast

de diverses maneres de viure i afrontar una situació similar per part de diversos docents (en funció de l'estil personal i de l'estadi de desenvolupament professional); els factors subjacents a la conducta (concepcions, valors, motivacions, creences, cultura professional...). Es tractava de fomentar l'intercanvi de posicionaments i d'alternatives d'acció davant d'un repte professional, tot partint de la base que no és possible determinar una única opció com a “correcta” o “òptima”, sinó de considerar diverses possibilitats i d'optar per la que es considera més adequada en cada cas.

L'experiència ha permès comprendre amb més profunditat els reptes quotidians que han d'afrontar els mestres i, també, les seves necessitats de desenvolupament professional (sovint allunyades d'allò que se'ls ha ofert); avançar en l'intent de delimitació i caracterització de les competències docents i, cosa més important, contribuir al creixement professional dels docents en exercici i dels estudiants en formació. Es tracta, tanmateix, d'una iniciativa experimental, sotmesa a múltiples restriccions i limitacions (temporals, de format organitzatiu, de mètode de treball...) que s'ha desenvolupat des del voluntarisme i, per tant, amb un ample marge de millora.

Només som a la primera etapa de la cursa. Davant el repte d'identificar (posar-hi nom) allò que han de saber fer els docents (d'una manera contextual, propera a la realitat laboral) i, allò més important, d'ajudar-los a adquirir-ho, queda un llarg camí per recórrer. L'experiència ha ratificat els plantejaments bàsics que l'orientaren: *a*) que la comprensió de la situació en la qual es troba cada docent resulta imprescindible per endegar accions de millora; *b*) que és possible i fructífer establir connexions entre la formació inicial i la permanent; *c*) que cal fomentar el desenvolupament professional dels docents; *d*) que cal invertir esforços a fer explícit (posar-lo negre sobre blanc) el coneixement tàcit dels docents; *e*) que

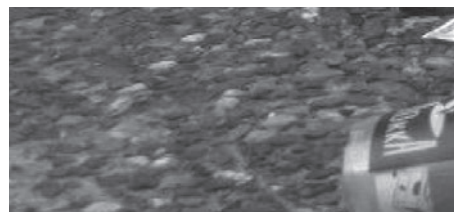
3. BERNAL, J. L. i TEIXIDÓ, J. *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Síntesis. Madrid, 2012.

s'ha de aprofitar i capitalitzar el saber fer que atresoren els bons docents per tal de transmetre'l a les futures generacions, i, finalment, *f*) que la capitalització del saber fer acumulat pels docents requereix l'aplicació d'un mètode de treball rigorós i fonamentat que permeti transcendir el mer comentari de casos.

Es tracta d'un plantejament entorn del qual hi ha un ampli consens social. La dificultat rau a articular-lo en realitats pràctiques, és a dir, a fer-lo possible.



Mirades



Atendre i provocar, dues accions amb potencial educatiu



NOEMÍ DURAN SALVADÓ

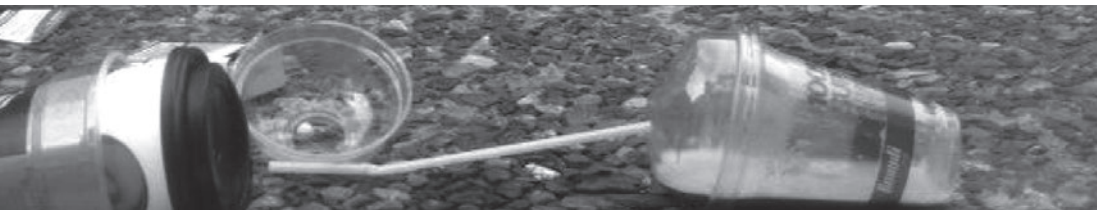
Doctora en Art i Educació
Especialista en llenguatges
poeticosensorials

Trenta persones es disposen a caminar. Cada una d'elles comença la marxa en un punt diferent de la ciutat, però totes van de la perifèria cap al centre. Caminaran soles durant tres dies seguint una línia que s'ha dibuixat arbitràriament sobre un mapa. Quan arribin al centre, faran el camí a la inversa durant tres dies més. Amb aquestes indicacions els professors Jan Masschelein i Wim Cuyvers ens inviten a descobrir la ciutat d'Atenes i a preguntar-nos com l'espai públic pot ser un espai educatiu.

L'experiència té lloc durant la primera quinzena de novembre de 2013 i forma part del programa del postgrau en Educació de la Universitat de Lovaina, Bèlgica. Cada any estudiants i investigadors es reuneixen en alguna ciutat del món per "copiar la línia". El professor Masschelein insisteix en el valor educatiu de la còpia, de la repe-

tició d'un traç, ja sigui en la transcripció d'un text o a trepitjar més d'una vegada el mateix recorregut. És un exercici sobre l'atenció, sobre la possibilitat de captar el que sorgeix de nou quan ens sotmetem a l'autoritat del camí, sempre imprevisible. Atenes, en plena crisi social i econòmica, mostra un panorama desolador; és impressionant la quantitat d'edificis buits, tant d'antics comerços que han hagut de tancar, com de blocs de pisos sencers que ara són edificis fantasmagòrics. Se sumen a aquesta arquitectura obsoleta els panells publicitaris sense anuncis i els bancs on ningú seu. On és la gent pobre?... A l'altre plat de la balança, els bars i comerços dels barris de classe alta i les zones turístiques prop de l'Acròpolis segueixen oferint la postal de ciutat globalitzada.

Les *Kalimeras*, un grup de recerca i creació educativa constituït per tres persones



Plaça Exarchia. Atenes

que participem en aquesta experiència, decidim conèixer la realitat atenenca escoltant també les veus dels seus ciutadans (recerca en línia: www.unexpectednow.wordpress.com). A tall de provocació i per encetar converses amb desconeguts creem un joc en tres espais diferents: la plaça Exarchia, un dels barris on hi ha més activisme, la plaça Monastiraki, en ple

centre turístic, i la Universitat Panteion de Ciències Socials i Polítiques. “Què està passant amb els espais buits a Atenes? És possible fer alguna cosa en aquests espais?” són les preguntes amb què iniciem la conversa quan la gent s’atura curiosa en veure que hem creat un quadrat buit a terra i que l’anem omplint amb els objectes particulars que trobem en cada

context. Objectes que ens informen de com s’habita cada indret.

Els estudiants universitaris ens contesten que els preocupa la seva vida personal, però no la ciutat; alguns professors responen que la naturalesa ja s’encarregarà d’omplir els espais buits. Un jove anarquista ens explica que la gent té més por que mai per



Universitat Panteion. Atenes

la forta repressió feixista. Cito només algunes de les respostes obtingudes, prou significatives per adonar-nos de com es viu el sentit de consciència i acció col·lectiva caracteritzada avui per la passivitat, la por, la indiferència.

Què podem aprendre de l'espai públic si el llegim

com a mirall d'un estat anímic de l'home contemporani? De quina manera els educadors podem contribuir a crear noves geografies amb el que ja existeix? Què passa quan l'escola surt de veritat al carrer?



Les paradoxes de PISA



ANTONI TORT BAROLET

Professor de Pedagogia,
Universitat de Vic

Quan llegireu aquest text, ja s'haurà fet públic l'informe PISA 2013 referit als resultats de 2012. Escric sense saber com hauran quedat ordenats els setanta i tants països que hi participen, en funció dels resultats que els més de quatre mil cinc-cents nois i noies de cadascun d'aquests països hauran tret en les proves de matemàtiques, de resolució de problemes i de competència financera. Una mostra estadística certament formidable.

Però sense ser un endeví, sí que puc intuir què

haurà passat amb la publicació dels resultats de l'informe. Ací i a molts països. M'imagino que si els resultats han estat millors que anys anteriors, els qui governen s'ompliran de medalles. Si els resultats no són bons, l'oposició de tot signe dispararà amb bala contra els qui ostenten el poder polític en aquest moment. Si els resultats són mitjanament acceptables, les plomes afilades de l'articulisme buscaran altres arguments d'actualitat per mostrar la seva destresa d'incisió i dissecció; si les dades ens mantenen en la





part baixa o molt baixa amb relació als nostres veïns, el catastrofisme educatiu cobrirà l'escenari mediàtic del nostre entorn. Molts mestres viuran amb preocupació o amb alleujament la interpretació que es farà dels resultats, més que no pas els resultats en ells mateixos. I no sembla, vistes les experiències passades, que l'autoflagel·lació i el derrotisme siguin bons consellers.

Però val la pena estar al cas i tenir criteris d'anàlisi, malgrat el soroll i el xàfec en què cau de tot. PISA ha vingut per quedar-se. Comptem amb uns quants informes i podem revisar ja una bona sèrie de resultats al llarg del temps. El neguit en el nostre món per comparar-nos abona la

dinàmica avaluadora, i la històrica manca de dades sobre resultats acadèmics afegeix interès a la possibilitat de tenir-los. Certament, la qualitat tècnica i l'abast de les proves és molt important, malgrat les pressions de determinats governs per orientar els resultats. Per exemple, se sap que, si més no en anys anteriors, la Xina ha pressionat perquè només s'avalués la ciutat de Xangai i que no es miressin les dades d'altres regions interiors. Caldrà, doncs, saber quines dinàmiques de poder i quins grups de pressió es posicionen a l'hora d'influir en aquests estudis.

En aquest sentit ens preguntem si PISA és un instrument que ajuda els governs a prendre decisi-

ons. Si és una estratègia que permet que els estats avaluïn o són els estats els que són avaluats en un moment en què el paper dels sectors públics i privats en l'educació s'està movent d'una manera inquietant... I no està clar si PISA ajuda les dinàmiques de canvi del sistema educatiu en les dues dimensions necessàries, la política i la pedagògica. Cal preguntar-nos si es pot gestionar el sistema escolar en funció dels resultats o si els resultats ens indiquen precisament que les millores no depenen de la gestió estrictament dirigida envers les escoles, sinó que depenen de les formes de vida familiar, de l'oci, del treball, de la cultura.

I així són les interessants paradoxes de PISA: en pri-

mer lloc, aquests informes internacionals, essent un instrument per avaluar els sistemes educatius, acaben accentuant el paper del context; és a dir, els resultats depenen de la configuració cultural, social i econòmica que explica les diferents formes de vida dels països. Perquè sabem que entre alguns països nòrdics, Corea o els Estats Units hi ha moltes diferències. I sabem, doncs, i també, gràcies a PISA, que les reformes no són exportables perquè depenen de la societat i de la història. Es pot aprendre, no copiar. I, en segon lloc, PISA ens ajuda a entendre no tant quina és la situació del sistema educatiu sinó

quin és l'entorn que l'envolta. És il·lustratiu veure els resultats però encara ho és més veure com són rebuts i interpretats per part dels diferents agents socials que tenen capacitat de protagonisme en el nostre món.



Les *Converses pedagògiques*



SALOMÓ MARQUÈS

Professor de Pedagogia
Universitat de Girona

Els aniversaris sempre són una bona ocasió per recuperar aspectes positius i massa desconeguts de la nostra història escolar i educativa. Ara fa 110 anys que els mestres públics de l'Empordà varen promoure les "Converses pedagògiques". Va ser una iniciativa de mestres de les escoles públiques dels petits pobles de l'Empordà per millorar la seva feina. Una iniciativa que també volia enfortir els lligams d'amistat i de treball entre el col·lectiu i trencar l'aïllament dels mestres.

Silvestre Santaló, mestre de Camallera, ho exposava amb aquestes paraules a la "Carta sin sobre" publicada al *Defensor del Magisterio* el 25 de maig del 1903.

El maestro es un ser aislado en su trabajo, y nos es una necesidad ir de vez en cuando a tomar fuerzas, a orientarnos a un centro de energía. [...] Con el fin de ilustrarnos unos a otros, de mantener lazos de compañerismo y de fortalecernos recíprocamente, se ha pensado en promover unas "Conversaciones" (¡no conferencias!) que podrá promover quien quiera, el que ignore o el que sepa,

y donde podrán intervenir los concurrentes. [...] Figúrate que yo me veo negro para enseñar con provecho la construcción gramatical. Pues bien, organizo una "Conversa" sobre el tema y los aficionados a las cosas de gramática, me ayudan a orillar las dificultades. Pronto la primera.

Efectivament, un mes després, el 28 de juny, se celebrava la primera *Conversa* a les comarques gironines sobre el tema "Treballs manuals a les escoles de primer ensenyament". Ben aviat, la iniciativa es va escampar per altres indrets de Catalunya; el mateix any 1903, ja se'n varen celebrar a les demarcacions de Lleida i de Tarragona. A Barcelona es començaren el 1906.

I no només això, sinó que de resultes de l'èxit de la primera conversa es va proposar –i es va dur a bon port– un curs de treballs manuals durant les vacances d'estiu, del 20 al 30 de juliol, per aprofundir en la qüestió. Va ser la primera Escola d'Estiu dels mestres públics de Catalunya. Hi assistiren més de cinquanta mestres, homes i dones, de diferents poblacions de la demarcació gironina. Aquesta xifra fa palesa la

necessitat de formació que sentien una bona colla de mestres en exercici que no en tenien prou amb el que se'ls havia ensenyat durant la formació inicial.

En aquestes trobades promogudes pels mestres mateixos, s'hi tractaren aquells temes que interessaven al col·lectiu, per exemple: "Conferències populars", "Ensenyança de la gramàtica", "Educació dels pàrvuls", "Educació. Ensenyança cíclica. Exàmens", "Història, funcionament i mitjans d'implantació de les Caixes d'estalvis", etc. Les *Converses* es varen celebrar durant una colla d'anys.

Aquesta generació de mestres fou la que inicià el moviment de reforma pedagògica. Es tractava de mestres escampats arreu de poblacions rurals en la majoria dels casos. El fet d'estar en els pobles, de ser uns mestres més entre els seus companys, va donar un caràcter generalitzat al moviment, res d'elitismes. Des de les escoles rurals, unitàries, promouran tota mena d'iniciatives i encomanaran el seu entusiasme per la reforma de l'ensenyament i de l'educació. Els interessaven tots els temes relacionats amb l'educació: polítics, professionals, organitzatius, continguts escolars, formació del magisteri, etc.

Al cap de més d'una centúria hi ha alguns aspectes que

–penso– encara tenen validesa. En primer lloc destacaria el fet de ser una proposta autogestionada; va sortir de la base del magisteri públic. Els capdavanters varen ser mestres, homes i dones, que treballaven a les escoles i sentien la necessitat de continuar la seva formació. És un exemple clar de formació permanent. Es tractava de professionals amb interès i neguit per fer les coses de la millor manera possible i per això s'organitzaren ells mateixos; no esperaren que les autoritats els oferissin un programa o que els "engresquessin" amb punts i crèdits curriculars.

Un altre aspecte destacat: la dimensió social que tenien de la seva tasca. Els mestres vivien als pobles i eren una autoritat per a tots aquells assumptes relacionats amb la formació i l'educació, tant dels escolars com de les persones que ja no estudiaven. El mestre era assequible a totes les hores si hom volia demanar-li consell i assessorament. Encara tardarà a arribar aquella època que amb el cotxe particular molts mestres deixaran el poble petit després de la classe i se'n aniran a poblacions més grans. D'aquesta manera les poblacions petites perdran un referent. Eren mestres, homes i dones, convençuts que l'educació, que la feina que feien a l'escola, eren elements indispensables i necessaris per al creixement humà i intel·lectual de les

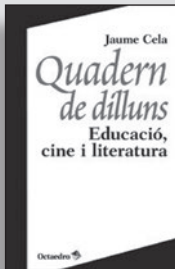
persones i, també, per a la transformació de la societat. Per això volien millorar la seva preparació i, al mateix temps, reivindicaven el reconeixement social de la seva feina.

I per aconseguir-ho varen fer servir tres camins. Per una part, s'agruparen en associacions professionals. Per una altra, escriurien a les revistes de magisteri (*El Defensor del Magisterio*, *El magisterio gerundense*, etc.) per exposar les seves experiències i reivindicacions amb voluntat de compartir, de crear grup. També promouran activitats amb escoles veïnes per desvetllar el sentiment de poble, de companyonia, etc.

Per recordar aquests aspectes importants de la nostra història col·lectiva, a Figueres, el Museu del Joguet de Catalunya, l'Arxiu Històric de Girona, l'Arxiu Comarcal de l'Alt Empordà i la Societat d'Història de l'Educació han preparat una exposició itinerant de 14 plafons que s'inaugurà el 7 de novembre i que està a la disposició de totes aquelles persones, escoles i entitats que la vulguin. Per connectar-hi: <acaltemporda.cultura@gencat.cat>; <ahg.cultura@gencat.cat>.

S'exhibirà *on line* el catàleg de l'exposició a <<http://cultura.gencat.cat/arxius>>.

Ressenyes i novetats



Quadern de dilluns **Educació, cine i literatura**

De Jaume Celta
Editat per Octaedro, Barcelona, 2013

ANNA TRABAL

Mestra

El darrer llibre del mestre Jaume Celta, *Quadern de dilluns. Educació cine i literatura*, és una narració brillant sobre el temps viscut, el temps actual i la incertesa pel temps que ha d'esdevenir. Les reflexions que s'hi fan, prenen relleu perquè l'autor les exposa a través d'un relat distès basat en la narració analítica d'un home que viu el seu entorn proper: família, amics, escola, cinema, lectura, actualitat... Celta s'expressa des d'una necessitat vital que l'ajuda a entendre, a ser, i a formar part d'un dia a dia compromès i sense defugir complexitats.

El format del llibre reforça la voluntat que l'autor s'ha autoimposat. Cada dilluns, al llarg de tot un any, dedica temps per relacionar, explicar, reflexionar, argumentar el que li passa entre el seu món personal, la seva escola i el que li suggereix el món de les lletres i el món de la gran pantalla. Aquest és un bon exercici que des d'una òptica educativa es pot qualificar d'un bon treball competencial. Perquè l'autor identifica situacions complexes i diverses de la nostra actualitat i les interpreta sota

el coixí de l'experiència, el coneixement i la intel·ligència humana que encomanen les seves reflexions. En el pròleg, Juli Palou parla de la narració com a comú denominador entre l'escola, el cinema i la literatura, on la realitat i la ficció creen ponts per entendre la quotidianitat i la globalitat del món. En cadascun dels relats, la força de la paraula escrita és punyent per establir aquests nexes de reflexió.

El temps viscut com a generació frontissa apareix amb un deix de sentiment per una possible pèrdua barroera de la feina feta. Les primeres experiències de mestre en la dècada dels vuitanta apareixen amb força. Hi traspua el record d'un treball compartit i del compromís d'equips docents on es treballava per una escola justa i digna. La necessitat de deixar pas als qui vénen establint un relleu generacional natural queda palès amb lleugeres dosis de preocupació. Els joves mestres han de saber posicionar-se per recuperar valors democràtics utilitzant la intel·ligència del treball col·lectiu en què l'entesa en els desacords facin créixer un discurs social i cultural lligat a la realitat del moment.

Cela ens parla del jove mestre d'avui, de com ha de dialogar amb l'entorn per poder intercanviar i compartir amb l'alumnat l'accés al coneixement. Serà només així quan la cultura transformarà la relació amb el món, amb un mateix i amb cadascun dels nostres alumnes. El mestre ha de prendre consciència de l'espai i del temps en què està vivint. Per això Cela insisteix en la importància de la formació inicial

dels futurs mestres. Una persona que es dedica o es vol dedicar al noble ofici de fer de mestre ha de ser un individu amb un sentit ampli per la cultura i amb una actitud observadora i curiosa.

Al llarg de l'obra el tractament del temps és una constant. Apareix sota una visió integradora. Jaume Cela viu el present, basat en el passat i pensant en el futur. La presència dels exalumnes al llarg de la seva carrera de mestre és una fita cabdal. Amb les seves trobades aconsegueix el reconeixement més versemblant que pot obtenir un professional de l'educació. Presència i creixement personal també vers la singularitat de l'infant que té al davant perquè pateix una situació personal prou incerta per entendre-la tot sol. Aquí el temps té sentit per les pauses, pels silencis, pel to de veu, pel gest, tot plegat esdevé una harmonia on la sensibilitat i el tacte en el tracte remouen alguna cosa molt endins. El valor de la presència, de l'acompanyament, prenen tot el sentit. Aquests instants són els que en Jaume Cela explica que se sent molt afortunat de viure perquè són els que donen sentit a la vida.

En la nostra societat el temps esdevé una cadena. Ens hi sentim lligats. En el marc de l'educació sovint la manca de temps és un dels greuges importants. No queden moments per a la reflexió. El temps de la programació guanya el temps oportú. La viva representació de l'eterna lluita de Cronos contra Kairós. El predomini de la quantitat vers la qualitat. Aquí és quan apareix la dicotomia del temps més

públic de l'autor marcat per les agendes i les reunions pròpies del càrrec de director de l'Escoleta vers el temps més íntim dibuixat per les reflexions sentides des de molt endins.

La passió per l'ofici de mestre ha portat Jaume Cela a transformar part del seu temps en el temps dels altres. Per això a *Quadern del dilluns* hi trobem la memòria per la tasca feta amb bon regust, la crítica

compromesa d'una actualitat desmanegada i l'esperança per un futur incert i alhora interessant. Com sempre, amb un to proper i amb bones dosis humor per combatre la monotonia i l'avorriment. El lector pot gaudir d'una bona lectura que el situa en l'actualitat del món de l'educació i davant d'una extensa oferta de pel·lícules i llibres per descobrir o repescar.



L'univers lector adolescent **Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa**

De Mireia Manresa
Editat per l'Associació de Mestres Rosa Sensat,
Barcelona, 2013

FRANCINA MARTÍ

Professora de Llengua i Literatura

Mireia Manresa fa molts anys que investiga sobre la lectura de textos literaris complets a l'Educació Secundària. En *L'univers lector adolescent*, l'autora aboca tota la seva expertesa com a investigadora rigorosa i com a docent experimentada, que treballa des de fa temps a l'educació secundària. Així doncs, aquesta obra reuneix els dos requisits que tant valorem els docents quan es troben plegats: rigor teòric i pràctica a l'aula.

En aquesta obra es donen els fonaments, els arguments i les pautes pràctiques que necessitem els docents per programar les lectures a l'aula i les activitats que les acompanyen. Segons l'autora, encara ens trobem amb interrogants que no han estat superats en el sistema educatiu: llegir o llegir literatura, llegir o saber literatura,

llegir per gust o llegir per obligació, llegir a l'escola o llegir socialment...

En el primer capítol es fa un repàs de les recerques que s'han fet sobre lectura. Una de les intuïcions dels docents queda reflectida en les dades i els resultats de les investigacions: és cert que els adolescents llegeixen poc i cada cop menys. Durant l'adolescència hi ha una baixada progressiva de la lectura. Així, a Primària, més de la meitat de l'alumnat llegeix cada dia, mentre que aquest percentatge baixa a un 30% en l'Educació Secundària. Aquesta és la mala notícia. La bona és que la institució educativa, l'escola, l'institut, després de la família, pot tenir una influència molt positiva en la creació de lectors. En la segona part l'autora detalla quina és la influència de l'entorn en la configuració dels hàbits lectors.

Ara bé, la intervenció de l'escola, perquè sigui eficaç, ha de ser planificada, cosa que, com es detalla en aquesta obra, moltes vegades no és així. Hi ha encara moltes activitats de lectura que consisteixen a fer una lectura obligatòria per trimestre, amb un control de lectura en acabar o en un treball escrit. Algunes de les tendències dels anys noranta que recull Mireia Manresa són les següents:

- L'alumnat s'enfronta sol als textos.
- Abunden les activitats avaluatives i hi ha poca presència de mètodes dirigits al desenvolupament de la competència literària.
- Es programen activitats estandarditzades que no atenen a les característiques de cada text.
- No es preveuen estratègies d'acompanyament per tractar l'hàbit lector.

“La discussió entre programar textos canònics o populars no té sentit si no es relaciona també amb la metodologia d'acompanyament dels textos, amb la

intensitat de la guia i amb la funció que hagin de complir aquestes obres.”

Un capítol especialment interessant per als docents és l'últim, en el qual es donen pistes per a la intervenció des de l'escola en la creació d'hàbits lectors, les bases i les pautes d'actuació. Molts consells útils, que fan palesa la responsabilitat de l'escola, ja que molts joves no llegeixen mai textos literaris fora de les aules. Així, els principals focus d'atenció, segons l'autora, haurien de ser: la prevenció de l'abandonament, l'enriquiment del corpus, l'enfortiment del criteri de selecció i l'augment de les possibilitats de compartir. Tot això hauria d'anar acompanyat de:

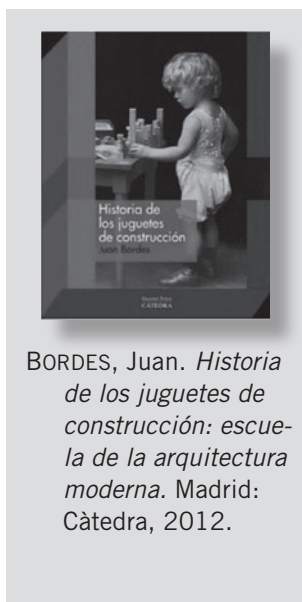
- Assegurar la presència de diverses modalitats de lectura de manera simultània.
- Seleccionar els textos de manera intencionada: segons les modalitats i segons els lectors.
- Establir vincles entre el lector i els textos.

En aquesta obra es posen les bases perquè els docents tinguem fonaments, arguments i pautes pràctiques davant de la lectura de textos literaris complets a l'aula. Esperem que la seva lectura i la posada en pràctica dels seus suggeriments contribueixi a superar les mancances que tenim des dels instituts d'Educació Secundària per incidir en el foment de la lectura i aconseguir que les lectures escolars deixin una empremta positiva en els joves.



Novetats

Biblioteca Rosa Sensat



BORDES, Juan. *Historia de los juguetes de construcción: escuela de la arquitectura moderna*. Madrid: Càtedra, 2012.



COLOQUIO NACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (XVII: Cádiz: 2013). *La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*. Cadix: Universidad de Cádiz. Servicio de Publicaciones, 2013.



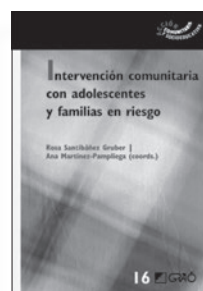
FONDAZIONE DON LORENZO MILANI. *Barbiana: il silenzio diventa voce: mostra fotografica itinerante*. Florència: Fondazione Don Lorenzo Milani, 2011.



CANALS, Maria Antònia. *Nombres i operacions II*. Barcelona: Rosa Sensat, 2013 (Els dossiers de la Maria Antònia Canals; 109).



DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, José. *Educadores y educandos infantiles. Una utopía posible*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, 2012.



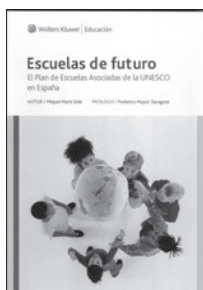
Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo. Rosa Santibáñez Gruber, Ana Martínez-Pampliega (coords.). Barcelona: Graó, 2013 (Acción comunitaria y socioeducativa; 16).



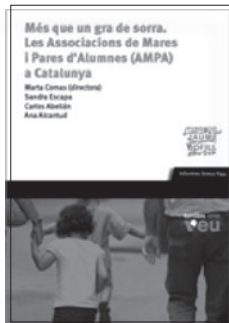
JORNADA DE PEDAGOGIA
DE L'ART I MUSEUS
(IX: Tarragona: 2012).
Confluències en art i educació: l'educació formal com a interlocutora en l'acció educativa del museu. Tarragona: Diputació de Tarragona; Museu d'Art Modern Tarragona, 2013 (MAMT Pedagògic; 6).



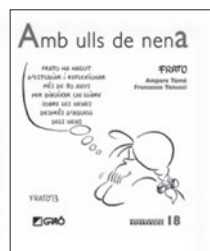
KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. *Los orígenes del juego libre.* Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy, 2013.



MARTÍ SOLER, Miquel.
Escuelas de futuro: el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO en España. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer, 2013 (Wolters Kluwer Educación).



Més que un gra de sorra. *Les Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA) a Catalunya.* Marta Comas (dir.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013 (Informes breus; 44).



TOMÉ, Amparo; TONUCCI, Francesco. *Amb ulls de nena.* Barcelona: Graó, 2013 (Micro-macro referències. Sèrie comunitat educativa; 18).



VECCHI, Veà. *Arte y creatividad en Reggio Emilia: el papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.* Madrid: Morata, 2013 (Educación infantil. Educación artística y creatividad).

Subscripció a PERSPECTIVA ESCOLAR

Cognoms:

Nom:

Adreça:

Codi postal:

Població:

Província:

Telèfon:

Correu electrònic:

NIF:

Se subscriu a PERSPECTIVA ESCOLAR (6 números l'any).

Preu per al 2013 (IVA inclòs): 50 euros.

Socis A. M. Rosa Sensat: 40 euros.

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa

Sensat Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

DC

Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: Perspectiva Escolar, Av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona.
 Subscripció per Internet: www.rosasensat.org/perspectiva