



S
 SUMARI
 juliol - agost '15
 382

50
 ROSA
 SENSAT
ANYS

EDITORIAL 2

50 anys de Rosa Sensat 2

MONOGRÀFIC 4

Renovar la renovació 4

Què hauríem de mantenir i què hauríem de canviar de la pedagogia crítica? *E. Wayne Ross* 6
 Conversa distesa amb la meua gossa sobre la formació de mestres i les Escoles d'Estiu *Jaume Cela* 14
 Una mirada internacional a la renovació pedagògica. *Enric Prats* 20
 Condicions de treball, renovació pedagògica i política educativa. *Joan Carles Gallego i Montse Ros* 27
 Renovar des de l'escola. *Joan Domènech Francesch* 34
 Renovar la formació. Decàleg a quatre mans. *Ivan Febrer Bellostes i Antoni Tort Bardolet* 39
 La renovació pedagògica ahir i avui. *PERSPECTIVA ESCOLAR* 44
 PERSPECTIVA ESCOLAR recomana 52

ESCOLA 54

Pelé, els cromos i les ciències naturals. *Núria Abellán Costa, Alba Carbonell Uñó i Pere Viladot Barba* 54
 Tens un problema! *Laura Baldomà Monesma* 61

MIRADES 66

Sobre el silenci o saber callar. *Jordi Canelles* 66
 Aprendre a construir el projecte dels projectes. *David Altimir* 68
 Anar a escola, paisatges del nostre món. *Antoni Tort Bardolet* 71

RESSENYES I NOVETATS 74

Aprenentatge mòbil. *Xavier Suñé* 74
 Vaig començar a anar a escola als sis anys. *Xavier Besalú* 75
 Novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 79

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Conxita Márquez, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Marta Utset. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DISSENY GRÀFIC: Clictraç, scd. 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: 52€. EXEMPLAR: 12€, IVA inclòs

 Generalitat de Catalunya
 Departament de la Presidència

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon, del TRLPI 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

Els Moviments de Renovació Pedagògica han estat i són una creació genuïna del nostre país, que l'empenta, el prestigi i la tradició pedagògiques, i la inequívoca voluntat rupturista i solidària de Catalunya, van escampar per tot Espanya a les acaballes del franquisme. Són organitzacions gestades, alimentades i gestionades pels mateixos mestres, geloses de la seva independència, tant de les formacions polítiques i sindicals com de les diverses ortodòxies pedagògiques, generosament obertes a totes les persones que sincerament tenen ganes de millorar l'educació i la formació de la ciutadania en el seu sentit més ampli, i profundament arrelades en el seu territori de referència, sigui la ciutat, la comarca o el país.

Ni la seva obertura, ni el seu arrelament, ni el fet de sorgir de la base, signifiquen que els Moviments de Renovació Pedagògica siguin organitzacions neutres, indiferents i complaents, de cap de les maneres. Entenen l'educació com un servei públic, com una pota fonamental dels estats del benestar, que vetllen per garantir els drets humans universals de totes les persones, independentment de la seva condició social, econòmica o cultural. Una educació pública de qualitat, de manera que aquest suposat "dret" a la lliure elecció de centre per part de les famílies es convertís en una invocació buida de contingut perquè, com passa a d'altres països, totes les escoles tenen una qualitat equivalent (de mitjans i recursos, d'equipament i instal·lacions, de professionals...) i la millor escola és la més propera, la del propi barri, la del poble. Aposten per una educació que atorga la primacia absoluta a l'activitat de l'aprenent, a l'experimentació i la recerca, a la vivència; que considera que les famílies són part important de l'escola i no simples usuaris, i que el centre és una institució important del poble, de la ciutat, del barri; que fa una educació integral de veritat, que té cura del vincle afectiu, de les emocions, del cos i de l'esperit, que respecta i acull l'alumnat sense restriccions. Una educació democràtica, que prepara adequadament

ASSOCIACIÓ
de MESTRE



ROSA SENSAT



50 ANYS DE ROSA SENSAT

ciudadans sobirans, lliures i responsables; una educació eficaç, que compleix el que promet, que garanteix sense embuts que tots els infants i joves assoliran aquells coneixements i competències que es consideren imprescindibles per anar pel món, per exercir una professió, per crear una família...; una educació justa, que posa al descobert les causes i les implicacions de les desigualtats, que denuncia i combat les discriminacions, que s'ocupa de produir i reproduir una cultura més universal, més funcional i més científica.

Rosa Sensat, el primer d'aquests moviments de renovació pedagògica, creat ara fa justament 50 anys, encara hi és. Amb més de 1.100 socis, encarant la celebració de la cinquantena Escola d'Estiu, acollint diversos grups de treball, centrats cadascun d'ells en una matèria, una etapa, un tema...; amb una biblioteca dipositària del millor que s'ha fet en aquest país en l'àmbit educatiu, i atenta a totes les innovacions que floreixen, que té cura, a més, d'orientar i analitzar críticament la literatura infantil i juvenil que es publica; amb un seguit de publicacions i revistes, com la que teniu a les mans, organitzant debats i jornades, essent presents tant en els mitjans de comunicació com en les xarxes socials, amb l'ànim de ser testimonis vivents de bona pedagogia i d'intervenir activament en el debat públic.

Rosa Sensat no ha estat immune al declivi de les institucions en general, a les urpades de la profunda crisi econòmica que ens

assola, a la desorientació i les incerteses que aquests temps líquids propicien. Però encara hi és. Amb ganes de revaloritzar la proximitat i la fisicitat en el desenvolupament professional dels mestres; volent donar sentit a aquelles experiències i pràctiques que valen la pena i desmuntant argumentadament aquelles modes flonges, enlluernadores i passatgeres; posant al dia el bagatge de bona pedagogia que s'ha acumulat al llarg del segle XX tant a Catalunya com a la resta del món, oblidat per aquest gavadal de formalismes, novetats contínues i gurus mediàtics.

Com explica Maria Antònia Canals, una de les fundadores de Rosa Sensat, els canvis profunds, els que arrelen, els que valen la pena, són inevitablement lents. Com per a totes les utopies, en coneixem la direcció –com una estrella polar– però no el camí, que haurem d'anar fent, probablement no pas com l'havíem somniat i planificat, sinó superant els obstacles que se'ns presentin i fent alguna marrada, amb passió i esperança.

Rosa Sensat, 50 anys després, encara hi és i us convida a tots els qui compartiu anhels i esperances a formar-ne part...



Monogràfic

El passat és sempre viu en el present, sigui a través de la memòria, de les evidències materials que ha anat deixant, de les tradicions o de les pròpies vivències. En qualsevol cas, però, el motor de les societats mai és el passat —encara que determinades persones i ideologies ens volen fer creure que sí. El motor de les societats sempre és el futur, el que volem fer, el que volem construir. El passat ens serveix d'exemple perquè en el present prenguem les decisions més oportunes per fer possible el futur que volem. Per això creiem que la millor manera de celebrar el 50è aniversari de la fundació de Rosa Sensat des de PERSPECTIVA ESCOLAR és dedicar un monogràfic al futur de la renovació pedagògica. Un futur que està relacionat amb el passat i amb el present, però un futur que ha d'incorporar tot allò que s'ha esdevingut des d'aleshores i que, sobretot, ha de respondre a les necessitats de les noves generacions. Un futur que serà diferent del passat i del present però que esperem que en sigui una conseqüència lògica.

Quan fa 50 anys la Marta, l'Anna Maria, la Maria Antònia, la Maria Teresa, en Pere, en Jordi i l'Enric van fundar Rosa Sensat possiblement no van pensar en la transcendència del que feien. Rosa Sensat es va convertir ben aviat en un moviment social de caràcter professional la finalitat del qual va ser crear polítiques educatives des de la pràctica i per a la pràctica en consonància amb uns principis i unes ideologies democràtiques que estimulaven el debat i anaven més enllà de les polítiques educatives oficials. Rosa Sensat, amb les seves escoles d'estiu, algunes tan emblemàtiques com la del 1975, va liderar un procés al qual més endavant es van adherir els moviments de renovació sorgits arreu de Catalunya, amb la qual cosa es creava un potent moviment alternatiu centrat en els i les docents i la seva professionalització.

El monogràfic que avui presentem és, per una banda, un homenatge a la tasca de 50 anys, però és, en especial, una mirada cap a on hauria d'anar el futur de la renovació pedagògica a Catalunya a la llum de les recents transformacions i d'un món en què podem aprendre dels altres. La globalització ha arribat a les escoles per vies diferents. També hi han d'arribar les alternatives que pensen l'escola i el món des de lògiques diferents a les que s'impulsen des dels poders polítics globals.

El primer article és d'E. Wayne Ross, professor d'Estudis Socials i Curriculars a la Universitat de la Colúmbia Britànica. Ross és un defensor de la necessitat de canvis radicals en l'ensenyament, canvis liderats i protagonitzats per un professorat crític i socialment compromès amb la justícia social.

RENOVAR LA RENOVACIÓ

Jaume Cela és l'autor del segon article. Mestre i formador de mestres, va ser responsable de Rosa Sensat des del curs 85-86 al 87-88. En Jaume va viure pràcticament tot el procés de creixement de Rosa Sensat i, en aquest article, ens relata la seva experiència a partir dels seus records.

La necessitat de saber on som i cap a on podem avançar ens va fer pensar en un estudi comparatiu de la situació de la renovació pedagògica a altres països. Enric Prats, professor de Pedagogia a la UB, ens ofereix un recorregut per la situació de la renovació pedagògica en alguns països europeus amb els quals Rosa Sensat ha tingut una especial relació, com Itàlia, i en alguns de llatinoamericans, com Mèxic.

La política educativa, al llarg d'aquests anys, ha estat alhora context i contingut de l'educació catalana. És el que ens expliquen Joan Carles Gallego i Montse Ros, des de la talaia de Comissions Obreres.

Arreu els i les mestres han estat i són els protagonistes de la renovació, del canvi real de la pràctica. A Catalunya, com és sabut, aquesta tasca la va iniciar Rosa Sensat i l'ha continuat fent al costat de molts altres Moviments de Renovació, constituïts a partir de 1979 en Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. D'aquest procés ens en parla Joan Domènech, mestre i president de la FMRP de l'any 1989 al 1997.

Antoni Tort, professor de la Universitat de Vic, i Ivan Febrer, mestre d'escola, ens parlen d'una de les tasques que, amb més intensitat i dedicació, han encarat els Moviments de Renovació Pedagògica: la formació permanent dels mestres, el seu desenvolupament professional...

La taula rodona que incloem en aquest monogràfic la protagonitzen dos renovadors de 1965 i tres joves renovadors de 2015 amb la presidenta de Rosa Sensat. Maria Antònia Canals i Pere Darder, Neus González, Ciscu Llobart i Helena Erviti, amb Irene Balaguer, parlen de manera distesa del que va ser, del que és i del que voldrien que fos Rosa Sensat.

Al costat de tots ells trobareu també la mirada, afectuosa i propera, del Departament d'Ensenyament, del *Diari de l'Educació*, de la Fundació Catalana de l'Esplai, de la revista *Guix*, del Consell Escolar de Catalunya, de la FAPAC, de la FAPAES, de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya i d'Òmnium Cultural.

Moltes gràcies a tots ells i que sigui per molts anys!

El concepte de pedagogia crítica s'entén de moltes maneres, per la qual cosa qualsevol valoració que se'n faci com a moviment polític i pedagògic resulta complicada. El que segueix és, necessàriament, una valoració idiosincràtica del moviment.

Què hauríem de mantenir i què hauríem de canviar de la pedagogia crítica?

E. WAYNE ROSS

Universitat de la Colúmbia Britànica
(Vancouver, Canadà)

Ira Shor ha definit la pedagogia crítica com a:

Hàbits de pensament, lectura, escriptura i parla que van més enllà del significat superficial, les primeres impressions, els mites dominants, les declaracions oficials, els tòpics tradicionals, la saviesa heretada i les meres opinions, per comprendre el significat profund, les causes d'arrel, el context social, la ideologia i les conseqüències personals de qualsevol acció, esdeveniment, objecte, procés, organització, experiència, text, tema, política, mitjà de comunicació o discurs. (1992, 129)

I si la pedagogia crítica, com a procés educatiu, ha d'assolir els seus objectius, no pot estar exempta d'aquest mateix desarrelament i examen dels supòsits subjacents, de les declaracions, els tòpics i la saviesa heretada.

Sacerdoci i pedagogia crítica

Sospito que molts companys consideraran heterodox el que aquí escric, si no blasfem. Aquesta és, de fet, la meua primera crítica. Massa sovint la pedagogia crítica es conceptualitza des de dalt. Igual que els educadors liberals dominants, que creuen en el poder de redempció cultural de l'escolarització, la pedagogia crítica té un complex de messies educatiu que massa

sovint converteix els educadors crítics en sacerdots que tenen la missió d'arbitrar la vida quotidiana dels estudiants i els mestres.

Paulo Freire és sens dubte la figura clau en el desenvolupament de la pedagogia crítica. La seva perspectiva de la consciència, la crítica, la visió utòpica (la necessitat d'imaginar un futur millor abans que es pugui assolir), el paper crític de l'educació per a la justícia social i la necessitat d'un lideratge unit a la gent, haurien de considerar-se com a pautes fonamentals per als moviments de canvi social. Amb tot, com assenyala Gibson (2007), hi ha problemes amb el treball de Freire, i ell i la seva obra han estat cosificats en un elogi acrític per part d'acadèmics prominents que envolten el seu treball en el món anglosaxó.

Com a icona, Freire ha esdevingut, de fet, una mercaderia. La seva obra poques vegades ha estat adquirida en el seu conjunt, sinó per peces selectives, que podrien llançar la carrera d'un acadèmic, impulsar els interessos d'una corporació o d'un partit capitalista d'estat "revolucionari". Molts dels seus admiradors entusiastes han qualificat la seva obra d'"ecclèctica" i para de comptar. Però Freire es considerava ell mateix un home contradictori. Les seves polítiques sovint semblaven en conflicte. (180)

L'anàlisi de Gibson revela dos Freires. El Freire marxista instava a analitzar la força del treball i la producció, però era incapaç de resoldre la incongruència entre l'alliberació humana i l'exigència de desigualtat del capitalisme per tal d'estimular el desenvolupament econòmic nacional. El Freire catòlic-humanista-postmodern negava la centralitat de la classe i es concentrava a desconstruir la cultura i el llenguatge. En ambdós casos, Freire confiava en l'ètica del líder-educador per intermediar en les tensions entre uns mestres de classe

mitjana i uns estudiants profundament explotats.

És impossible imaginar la pedagogia crítica sense les profundes aportacions de Freire (p. ex., l'èmfasi que posava en el paper fonamental de les idees com a força material, el seu mètode crític d'anàlisi, la seva determinació a implicar-se en la pràctica social concreta, la seva pedagogia democràtica i ètica, i la seva insistència en un lideratge que no fos jeràrquic). No obstant això, ser fidels al seu llegat ens obliga a reexaminar críticament la seva obra i el que significa per a nosaltres avui, evitant la cosificació dels seus textos, tenint cura de no despullar-los del seu contingut polític o passar per alt les contradiccions que conté.

Els evangelistes no tenen cabuda en la pedagogia crítica perquè l'objectiu no és convertir la gent a unes assumpcions, creences o coneixements previs. Al centre de l'enfocament interactiu de l'educació que proposa Freire, sovint passat per alt o ignorat, hi ha l'observació, l'experiència i el judici (en contraposició al coneixement procedent de la deducció teòrica).

Els éssers humans tendeixen a construir creences basades en uns coneixements i una comprensió insuficients, i s'hi aferren, rebutjant qualsevol evidència en contra. No hi ha lloc per als "creients" en la pedagogia crítica. Com a procés, la pedagogia crítica rebutja els prejudicis, és a dir, els pensaments o creences que accepten les aparences superficials. Tradició, instrucció i imitació, tot depèn d'alguna manera de l'autoritat. Una pedagogia crítica es nodreix de l'escepticisme, el dubte, l'anàlisi, el qüestionament radical. És una qüestió empírica si la promesa de la consciència crítica i l'alliberació de l'opressió es pot aconseguir a través de la postura teòrica de Freire o del seu sistema d'educació interactiva del "veure, jutjar, actuar".



12a Escola d'Estiu, 1977, UAB. Parlamentaris electes. D'esquerra a dreta Josep Laporte, Jordi Solé Tura, Lluís M. Xirinacs, Joan Reventós, Jaume Sobrequés, Eulàlia Vintró, Marta Mata i Ramon Moragas.

L'individu, les institucions, el canvi social i la pedagogia crítica

La pedagogia crítica com a pràctica ha estat criticada tant des de dins com des de fora. Per exemple, McLaren es lamenta de “la domesticació de la pedagogia crítica”, és a dir, dels esforços de la pedagogia crítica que s’han acomodat a l’humanisme i el progressisme liberals dominants i que estan “marcats per un flirteig amb la praxi revolucionària però sense arribar mai a comprometre-s’hi plenament” (2000, pàg. 98). Identificant el postmodernisme i el postestructuralisme com el centre d’aquest problema, McLaren cita Carl Boggs per donar la seva visió:

En política, com en l'àmbit cultural i intel·lectual, una fascinació postmoderna per la indeterminació, l'ambigüitat i el caos dóna lloc fàcilment a una deriva cap al cinisme i la passivitat; el subjecte esdevé impotent per canviar ell mateix o la societat. A més, el discurs pretensions, ple d'argot i sovint indesxifrable del postmodernisme reforça les tendències més passatgeres de l'àmbit acadèmic. Els innombrables intents (so-

vint sense sentit) de desconstruir textos i narratives esdevenen fàcilment una façana darrere la qual els estudiosos professionals justifiquen la seva retirada del compromís polític... l'assalt postmodern extrem a les macroinstitucions talla les connexions entre la crítica i l'acció. (1997, 767)

D'altra banda, la postmoderna Elizabeth Ellsworth (1989) critica la literatura de la pedagogia crítica per considerar-la altament abstracta, utòpica i allunyada de la pràctica quotidiana dels docents. Ellsworth sosté que el discurs de la pedagogia crítica dóna lloc a mites repressius que perpetuen les relacions de dominació, on “els objectes, la natura, i els ‘Altres’ es consideren coneguts o, en última instància, cognoscibles, en el sentit que són ‘definites, delineats, copsats, compresos, explicats i diagnosticats’ en un grau de determinació que no s’atorga mai al ‘coneixedor’ mateix” (321). En resposta a la pedagogia crítica Ellsworth ofereix la seva versió preferida de pràctica a l’aula com una mena de comunicació entre la diferència que es representa en aquesta declaració:

Si pots parlar amb mi d'una manera que mostra que entens que el teu coneixement sobre mi, sobre el món, i sobre "el que és correcte" sempre serà parcial, interessat, i potencialment opressiu per als altres, i si jo puc fer el mateix, llavors podem treballar junts en l'elaboració i la reelaboració d'aliances per construir unes circumstàncies en què la diversitat d'estudiants pugui avançar. (324)

En general estic d'acord amb McLaren sobre aquest punt (vegeu, per exemple, Hill, McLaren, Cole, Ritkowski, 2002; Ross & Gibson, 2007), però la crítica d'Ellsworth identifica un punt cec important dins de la pedagogia crítica en relació amb l'individu, el personal, i la identitat.

En la seva excel·lent història del moviment de l'escola lliure de la dècada de 1960, Ron Miller (2002) reavalua i recupera el llegat de John Holt. Holt no era un erudit o un teòric, sinó més aviat un moralista i reformador, un pensador descrit com un ecòleg social i un postmodernista constructiu, que va estar molt vinculat als moviments de desescolarització i d'educació a casa a l'Amèrica del Nord.

Com assenyala Miller, Holt, igual que John Dewey, no era un ideòleg i no recolzava cap "-isme". Holt va advertir en contra de la recerca de la puresa ideològica i l'"excés d'abstracció." Defensava una visió orgànica del món, "el reconeixement d'una naturalesa de la realitat viva, dinàmica, en evolució, en interrelació i receptiva"(Miller, pàg. 83). Holt sostenia diversos principis fonamentals que els educadors crítics haurien de prendre's seriosament:

- la dignitat i el valor de l'existència humana i la fe en la capacitat d'aprendre de l'ésser humà;
- preocupació per la llibertat i la creença que estava sent seriosament erosionada per la impersonalitat de les grans or-

ganitzacions i les formes de vigilància i control que es practicaven a les institucions socials, i en particular a les escoles;

- oposar-se al poder polític i econòmic centralitzat que es basa en la gestió científicotecnològica dels recursos naturals i humans;
- la inquietud per la necessitat de cada persona de trobar un sentit d'identitat significatiu i satisfactori dins una societat de masses que fa que això sigui difícil. (Miller, 83)

Holt "buscava una renovació profunda de la cultura que es preocupés tant per la integritat i l'autenticitat personal com per la justícia social" (Miller, 85). En la línia de Thoreau, es veia a si mateix com un "descentralista" que "s'inclinava en la direcció de l'anarquisme", que "no intentava tant reformar les institucions socials sinó eludir-les i així desinflar-les" (Miller, 85). Holt estava principalment preocupat pel creixement i l'aprenentatge humà, però es va centrar en la relació entre les institucions socials i el desenvolupament humà. El seu èmfasi en la dimensió personal de la realitat social aborda un punt cec de la pedagogia crítica, que massa sovint privilegia l'anàlisi institucional en detriment de l'autenticitat existencial, és a dir, la preocupació de la persona individual per tenir una vida significativa i satisfactòria. Holt va descriure el seu interès més profund d'aquesta manera: "Com podem treballar nosaltres, els adults, per crear una comunitat, una nació, un món més decent, més humà, més sostenible, més pacífic, més just, etc., i com podem fer que els infants s'uneixin a nosaltres en aquesta tasca?" (Miller, 86)

Holt posava l'accent en la connexió entre societat i individu, entre política i existència. Els éssers humans no poden créixer íntegres en una cultura fragmentada o violenta, però al mateix temps una cultura decent només pot sorgir quan les persones

experimenten personalment el sentit i la plenitud. (Miller, 86)

Miller sosté que el que distingeix la postura de Holt de les crítiques “progressistes” és la seva insistència que la reforma de les institucions socials per si sola no basta per a la renovació cultural. Segons Holt, l’origen de la violència, el racisme i l’explotació no estava en les institucions com a tals, sinó en la realitat psicològica que les persones experimenten quan viuen en societat. La implicació d’això per a la pedagogia crítica és que el seu focus en la transformació institucional ha descuidat la dimensió existencial del sentit, ignorant massa sovint el desig personal de pertinença, de comunitat i de compromís moral.

**“ELS ÉSSERS HUMANS TENDEIXEN
A CONSTRUIR CREENCES BASADES
EN UNS CONEIXEMENTS I UNA
COMPREENSIÓ INSUFICIENTS, I S’HI
AFERREN, REBUTJANT QUALSEVOL
EVIDÈNCIA EN CONTRA”**

Aclareixo que ni Holt ni jo estem defensant una perspectiva merament personal o individualista. Holt era molt conscient de les forces polítiques i expressava la seva preocupació pel fet que el culte al progrés i el creixement conduïa, inevitablement, al feixisme. En el seu llibre de 1970, *What Do I Do Monday?* (“Què faig dilluns?”), Holt suggereix que l’alienació alimentada per una educació autoritària podria “preparar el terreny per a algun tipus de feixisme nord-americà naïf, que ara sembla incòmodament a prop”. Miller cita una carta que Holt va escriure a Paul Goodman el 1970:

Segueixo buscant i desitjant trobar evidències que [els nord-americans] no són tan despietats, cobdiciosos, cruels i envejosos

com em temo que són, i segueixo decebent-me. ...El que em fa por és la quantitat de feixisme en l’esperit de les persones. El que m’espanta és el govern que molts dels nostres conciutadans establirien si poguessin, i em temo que avancem en aquesta direcció. (89).

Malauradament, Holt va ser profètic sobre la política als Estats Units, així com sobre la reforma institucional, en particular de l’escola, com un camí efectiu per al canvi social. El 1971 Holt va escriure al butlletí informatiu *New Schools Exchange Newsletter*:

Jo no crec que cap moviment per a la reforma educativa que s’adreci exclusivament o fins i tot principalment als problemes o necessitats dels infants pugui anar gaire lluny. En resum, en una societat absurda, inviable, malbaratadora, destructiva, coercitiva, monopolista, i en general antihumana, mai no podem tenir una bona educació, no importa quin tipus d’escoles permetin els poders fàctics, perquè no són els educadors o les escoles els qui realment eduquen, sinó tota la societat i la qualitat de vida que possibilita... Tinc la impressió, i això és un gir respecte del que sentia no fa gaire temps, que cada vegada té menys sentit parlar de l’educació per al canvi social, com si l’educació fos o pogués ser una mena de preparació. La millor i potser l’única educació per al canvi social és l’acció per produir aquest canvi... No hi pot haver petits mons aptes per als infants en un món que no és apte per a la resta de persones. (Citat a Miller, 2002, 90)

En el seu llibre de 1972, *Freedom and Beyond* (“Més enllà de la llibertat”), Holt va abordar els conceptes clau de la pedagogia crítica: la justícia social, el racisme, la pobresa i la lluita de classes, argumentant, tal com assenyala Miller, que les escoles estaven contribuint a aquests problemes en lloc d’ajudar a resoldre’ls. A diferència dels reconstruccions socials de mitjan

segle XX (per exemple, Counts, 1932), Holt veia les escoles (fins i tot les escoles lliures democràtiques) no com a fonts potencials de reconstrucció de l'ordre social, sinó més aviat com a obstacles a superar en la recerca del canvi social. Es pregunta si no "estem tractant de tranquil·litzar les nostres consciències demanant als nostres infants que facin el que nosaltres no podem i no volem fer" (1972, 232).

Holt conclouïa que "les escoles tendeixen a treure l'aprenentatge del seu context vital i convertir-lo en una abstracció, una mercaderia" (Miller, 95). O, com va dir una vegada, "sóc prou anarquista per pensar que les coses milloren en general quan milloren en particular." I aquest és el principi que respon, almenys en part, a les famoses preocupacions que Ellsworth va plantejar en la seva crítica a la pedagogia crítica.

Aleshores la pregunta és: com podem crear un millor equilibri entre l'abstracció (amb l'accent en la naturalesa general de les coses) i l'autenticitat (amb l'accent en allò particular) dins de la pedagogia crítica? Holt argumentava que intentar canviar la societat a través de les escoles

era una evasió de la responsabilitat personal, perquè l'autèntic significat no es pot conrear en massa. "Les persones no canvien les seves idees, i molt menys les seves vides, pel fet que arribi algú amb un argument intel·ligent que demostrï que estan equivocats" (Holt, 1981, 66). Per tant, els educadors crítics es troben davant d'una incògnita.

El futur de la pedagogia crítica

Foucault defensava que practicar la crítica és una qüestió de fer difícils gestos fàcils i la seva definició de crítica té molt a veure amb la definició que Shor fa de la pedagogia crítica.

La crítica no és una qüestió de dir que les coses no estan bé tal com estan. És una qüestió d'assenyalar en quin tipus de supòsits, quin tipus de formes de pensament conegut, no qüestionat, irreflexiu, descansen les pràctiques que acceptem... La crítica és una qüestió de desprendre's d'aquest pensament i intentar canviar-lo, per demostrar que les coses no són tan evidents com creïem, per adonar-nos que allò que acceptàvem com a evident ja no

Acte de celebració de les primeres eleccions democràtiques al porxo de la Universitat Autònoma de Barcelona.



es podrà acceptar com a tal. (1988, 154-155)

La pedagogia crítica segueix evolucionant i depèn de nosaltres, com a educadors crítics, comprometre'ns contínuament en l'autocrítica i en la renovació pedagògica.

Les persones que parlen sobre un aprenentatge transformador o una revolució educativa sense referir-se explícitament a la vida quotidiana, sense entendre què té de subversiu l'aprenentatge, i l'amor, i què té de positiu el rebuig de coaccions, es troben atrapades en una xarxa d'idees heretades, en el no-sentit comú i la falsa realitat dels tecnòcrates (o encara pitjor).

Les escoles són plenes de contradiccions, alberguen possibilitats d'alliberació, d'emancipació i progrés social, però, com a institucions fonamentalment autoritàries i jeràrquiques, produeixen innumbrables subproductes opressius i injustos. El repte, potser impossible, és descobrir maneres perquè les escoles puguin contribuir a una llibertat positiva. És a dir, una societat on les persones tinguin el poder i els recursos per descobrir i realitzar el seu potencial, lliure dels obstacles del classisme, el racisme, el sexisme i altres desigualtats encoratjades pel capitalisme i els seus sistemes educatius així com per la influència de l'estat i les ideologies religioses. Una societat on les persones tinguin la voluntat i la capacitat de triar lliurement i actuar independentment segons la raó, no l'autoritat, la tradició o el dogma.

L'educació, en el seu conjunt, és realment un coneixement crític de la vida quotidiana. Només poden existir una comunitat genuïna i un diàleg autèntic quan cada persona té accés a una experiència directa de la realitat, quan tothom té a la seva disposició els mitjans pràctics i intel·lectuals necessaris per resoldre els problemes. La qüestió no és determinar què són els estudiants en el

moment present, sinó què *poden esdevenir*, perquè només aleshores és possible copsar el que en realitat *ja són*. (I el mateix pel que fa a nosaltres, com a educadors crítics.)

Reduïda als seus elements bàsics, la pedagogia crítica ha de cercar crear les condicions en què els estudiants (i els educadors) puguin desenvolupar una comprensió personalment significativa del món i reconèixer que tenen la capacitat d'actuar en el món, de produir canvis.

La pedagogia crítica no té a veure amb mostrar la vida a les persones, sinó amb portar-los a la vida. L'objectiu no és aconseguir que els estudiants escoltin conferències convincentes fetes per experts, sinó aconseguir que parlin per si mateixos per tal d'assolir un grau de participació igual i un futur millor, o, com a mínim, de lluitar en aquesta direcció.

Per saber-ne més

- BOGGS, C. "The great retreat: Decline of the public sphere in late Twentieth Century America". *Theory and Society*, 26, 741-780 (1997).
- COUNTS, G. S. *Dare the school build a new social order?* Nova York: John Day Company, 1932.
- ELLSWORTH, E. "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy". *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324 (1989).
- FOUCAULT, M. "Practicing criticism", a L. D. Kritzman (ed.). *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977-1984*. Nova York: Routledge, 1988.
- HOLT, J. *Teach your own*. Nova York: Dell, 1981.

- Freedom and beyond*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1995. (Publicat originalment el 1972)
- What do I do Monday?* Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1995. (Publicat originalment el 1970)
- HILL, D. *et al.* (eds.). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Lanham, MD: Lexington Books, 2002.
- GIBSON, R. "Paulo Freire and revolutionary pedagogy for social justice" a E. W. Ross; R. Gibson (eds.). *Neoliberalism and education reform* (177-215). Cresskill, NJ: Hampton Press, 2007.
- McLAREN, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.
- MILLER, R. *Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s*. Albany, NY: State University of New York Press, 2002.
- ROSS, E. W.; GIBSON, G. (Eeds.). *Neoliberalism and education reform*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2007.
- SHOR, I. *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- E. Wayne Ross és professor del Departament de Currículum i Pedagogia a la Universitat de la Colúmbia Britànica. Ha sigut professor d'Estudis Socials a Secundària a Carolina del Nord i Geòrgia i també d'Estudis Curriculars i Didàctica d'Estudis Socials a la Universitat Estatal de Nova York i a la Universitat de Louisville. Els seus llibres inclouen *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems and Possibilities* i *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Social Education*.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament
Direcció General d'Educació Infantil
i Primària

— Què espera el Departament d'Ensenyament de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Des d'aquella primera Escola de Mestres, amb quinze alumnes, que inicià les seves activitats en

el menjador d'una casa particular, fins enguany, amb la celebració del cinquantè aniversari, la consolidació i el compromís de l'Associació de Mestres Rosa Sensat són evidències fermes de renovació i prestigi pedagògic.

L'Associació de Mestres Rosa Sensat va fer possible la continuïtat de la llarga tradició pedagògica catalana no només amb el reconeixement als mestres que es formaren i exerciren en les Escoles de la República, sinó també posant-los en contacte amb una generació de mestres amb inquietuds i sentit de país. A la vegada, les activitats de l'Associació van ajudar a descobrir el treball fet per mestres i pedagogs d'arreu i a avançar en l'educació de qualitat.

Amb aquest bagatge, el ferm compromís i la saó que ha deixat l'Associació en el món educatiu, les perspectives de futur són positives i molt esperançadores. Hi ha nous reptes educatius per a la societat actual i futura i cal cercar-hi respostes entre tots. Des de la posició d'independència pedagògica que l'ha caracteritzat i cinquanta anys d'experiència en qualitat i avenç pedagògic, l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha de continuar esperonant totes les instàncies pel progrés de l'educació del nostre país i el reconeixement dels docents.

Dos quarts de sis de la tarda. Escenari: el menjador de casa. Personatges: una gossa que es diu Neska i el seu amo, en Jaume Cela, coautors d'aquest article. La trobada o l'ensopegada.

Conversa distesa amb la meva gossa sobre la formació de mestres i les Escoles d'Estiu

JAUME CELA —Neska, sempre t'ensopego al mig, un dia em faràs caure i amb el mal que em fan els genolls...

Mestre

—No està gens malament, estimat amo Jaume, que em trobis al mig, perquè és un punt envejable per situar-te en la comprensió dels temes del món, un espai virtuós, com asseguren alguns clàssics.

—No ho veig tan clar, perquè tot plegat pot ser una excusa per no comprometre't. Ara bé, intueixo que tens ganes de gresca i avui no et seguiré la veta, perquè tinc una cosa important a celebrar.

—Avui no és pas el teu aniversari, oi? No, que tu vas néixer un dia d'agost. Potser el de la mestressa? Tampoc. Del fill o d'una de les dues filles que tens... Ah, no, deu ser que hem de celebrar l'aniversari d'algun dels néts, d'aquests prínceps que m'han destronat i m'han reduït a la meva condició canina i de pacient oïdora d'aquelles confessions que només els animals de companyia i els bàrmans estem preparats per acollir.

—No, no et pensis que avui et faré cinc cèntims de la meva part fosca...

—Uf, no saps com em tranquil·litza saber-ho. Encara recordo que fa uns dies em vas parlar de... Bé, emmudeixo perquè les



parets tenen orelles, com diu l'adagi, i els adagis són els testimonis més impressionants de la creativitat lingüística que penseu que us està reservada. Pobres infeliços! Però ja callo i tu aprofita aquest silenci per compartir —aquest verb us torna bojós, als mestres— el que vols celebrar.

—He de rumiar un article que m'han demanat sobre les escoles d'estiu. Cinquanta anys d'escoles d'estiu és un aniversari que mereix tota mena de reconeixements...

—I ja sé què deus estar pensant abans d'escriure aquest article. Ho sé perquè et passa sempre. Ets una persona molt previsible, amo estimat, et repeteixes més que l'all...

—Apa, gossa sàvia i socràtica, què estic pensant?

—Allò d'en Lope: *que en mi vida me he visto en tal aprieto*.

—Neska, em deies fa uns dies que no t'hi veies massa bé per culpa de les cataractes, però et passa com els gran endevins de l'antiguitat, com a Tirèsies, per exemple, que com menys s'hi veien més encertaven les seves profecies.

—És allò tan suat dels ulls interiors, allò tan saintexuperià que el que és important és invisible als ulls, tot i que si estiguéssim més atents ens estalviariem alguna coça o alguna trompada.

—Et dono una part de raó, però ara et pregaré una estona de silenci, perquè pugui pensar com enfocar l'article.

—Callaré millor si em dónes alguna cosa per rosegar.

Comença el diàleg sobre l'article

—Ja has rumiat tot el que vols dir?

—Tot no, però en tinc un inici.

—Vinga, doncs, que ja saps que només sé fer dues coses: mandrejar damunt del sofà i damunt del vostre lilit quan no hi sou i escoltar les teves elucubracions.

—Començaré amb una afirmació de caire biogràfic que puc generalitzar sense rubor: una gran part dels mestres d'aquest país devem el millor de la nostra formació a Rosa Sensat i a la resta de moviments. Fins i tot aquells que reneguen de la seva influència reconeixen que els ha marcat profundament.

—En el teu cas, però, de manera positiva, oi?

—Sense cap mena de dubte. Puc afirmar que les poques coses que sé les sé gràcies a la gent de Rosa Sensat, i que la gran majoria de dubtes que tinc m'han crescut també a Rosa Sensat, amb els grups de treball i les escoles d'estiu. Cal que tinguis present que en aquelles illes de llibertat, com algú les va batejar amb encert i en una època desèrtica en tot el que afectava la formació del professorat, les iniciatives de Rosa Sensat i de la resta de moviments van tenir un paper cabdal en la nostra manera de ser i d'estar a l'escola...

—Ja saps que quan t'enfiles a la parra m'agrada fer el paper d'advocat del diable...

—Sí, ho sé prou bé i sovint, estimada Neska, acabes reforçant les meves seguretats...

—Jo tenia l'esperança que també servia per intensificar els teus dubtes, però com que no sóc sòcia de Rosa Sensat, perquè només admeteu animals humans... però tant se val, vull afeblir les teves contundents afirmacions.

—I què n'has de dir d'aquesta primera afirmació que és molt evident?

—Tu sempre has dit que Rosa Sensat està formada, sobretot, per mestres en actiu. Per tant, les propostes de formació responen als problemes reals que us trobeu en l'exercici de la funció docent. —M'admira que una gossa tan ignorant com jo ja domini aquest vocabulari tan professional i que tingui un nivell competencial de primer ordre...

—Permet-me que te talli. Sí, és veritat. Bona part dels cursos a les escoles d'estiu neixen del treball fet durant l'hivern. Un grup de mestres es reuneix per tal de

compartir les seves dificultats, siguin de l'ordre que siguin. Tots junts busquen com millorar els resultats de la seva feina.

—Molt bé, no en tinc cap dubte, de les vostres bones intencions, però anem a les faves comptades: ¿tens cap prova que aquesta formació ha anat més enllà del canvi en el mestre que l'ha protagonitzat? Dit d'una altra manera: ¿aquests canvis personals han afectat el món de l'aula i el de l'escola?

—Aquest dubte l'ha formulat algú altre abans que tu. Les dificultats per avaluar l'impacte del model de formació que ha impulsat Rosa Sensat i la resta de moviments fan que no s'hagi trobat un model d'observació consistent que ens permeti donar una resposta contrastada a la qüestió que plantejges, però els que hem participat en aquesta formació sabem que la nostra manera de viure l'acció educativa —i dins incloc la part instructiva— s'ha anat renovant.

—Renovant o innovant?

—És un bon interrogant, aquest que formules. Jo diria que les dues coses, perquè innovar vol dir introduir alguna cosa nova

Curs de modelatge en guix.





Acte de reconeixement dels mestres al poeta Miquel Martí i Pol.

en una cosa que ja no ho és tant. Renovar és fer de nou una cosa, reemplaçar-la per una altra i encara tinc un altre verb que m'agrada molt i que pertany a aquest camp semàntic que comentem.

—I de quin verb estàs parlant?

—Del verb renovar, que vol dir donar nou vigor, donar-li una força nova a alguna cosa.

—Vaja, que necessites una força nova. Sort que no parlem de temes sexuals, perquè aquest comentari és molt suggeridor.

—I tant, sempre estem necessitats de forces noves.

Una lleu interrupció per menjar alguna cosa

—I què et sembla si fem una aturada en aquesta conversa per menjar alguna cosa? Aniràs al cine després?

—Et donaré el que ha quedat de l'arròs d'aquest migdia i jo em menjaré un flam. I sí, aniré al cine.

—I per què no renovem, innovem o renovellem aquest costum i tu et menges l'arròs covat i jo el flam bellugadís?

—Perquè entre els mamífers hi ha diferències, com entre els humans, i tu ets un animal jeràrquic, Neska.

—Visca la democràcia!, pervertida paraula. Espero que un dia recuperareu el seu sentit més profund i els cànids serem reconeguts com els animals més intel·ligents de la naturalesa.

I continua la conversa sobre la formació

—Saps per què renovem?

—Per què?

—La gent que ens dediquem al noble ofici d'educar som gent humil que sabem que la vida és canvi i que mai no ho sabrem tot, per tant convé anar millorant la nostra manera de fer, i fixa't que dic de fer, perquè si el pensament pedagògic es queda només en pensament, poca cosa és.

—Amo humil, tot això que has dit fins ara fa referència a la teva experiència personal, que has fet extensible a molta altra gent. Parles del teu passat i també del teu present, però el futur, com el veus? ¿Ets dels que veuen fotut el futur o representes el sector optimista?



Participants a l'Escola d'Estiu.

—La formació personal que jo he rebut he intentat fer-la viva a les escoles on he treballat, i la resta del claustre també ho ha fet...

—La famosa formació en cascada que, si més no, té un nom molt bonic.

—Sí, el nom i la feina que s'ha fet, però la formació del futur, que ja és també del present, perquè hi ha molts centres que, amb suport institucional, o sense, es formen, és la formació de l'equip i dins l'equip.

—Vols dir tot el claustre?

—Justa la fusta, el claustre i, si cal, la comunitat educativa que defineix la formació que necessita i se'n fan responsables. L'Administració ha de donar-hi suport sense que això vulgui dir que no pugui impulsar plans específics de formació. Però, i deixa'm insistir-hi, hi ha d'haver una formació escollida pel mateix claustre que respongui als seus projectes de millora. En aquest

cas és quan millor es pot fer el seguiment dels resultats obtinguts. Fa molt de temps ja vam dir que la formació era un dret i un deure. Si és així, tothom ha de complir amb la seva part.

—¿Així que el futur passa per intensificar la formació a cada centre? Per buscar la seva singularitat?

—Sí, a cada centre i, quan convé, a cada zona. Pensa que fa molts anys, en un congrés que vam celebrar, es va aprovar un manifest. Un dels punts deia que havíem de celebrar més el petit pas que feia tot un equip docent que la gambada d'un de sol. Aquesta afirmació encara té vigència i, com que ja endevino la teva consideració, m'hi avanço dient-te que les escoles necessiten dues coses: mestres molt ben formats i equips molt ben formats en funció dels projectes. Ara bé, si són mestres ben formats, però que no estan disposats a submergir-se en l'equip, la seva importància queda devaluada.

—Et veig optimista!

—Esperançat! Celebrem cinquanta anys i penso que tenim corda per a estona, però ara els ha arribat el torn a les noves generacions i crec que les tecnologies de la informació i del coneixement i la seva capacitat de potenciar xarxes d'intercanvi han de tenir un paper en els models de formació, però sense arraconar el cara a cara. Aquest canvi l'han d'impulsar els mestres i les mestres joves, els que ara surten de les facultats, que han de donar-nos les gràcies als que ja tenim el cap nevat –o som calbs– i diverses xacres que ens recorden de quina pasta som fets els humans, i han d'entomar la seva responsabilitat i agafar les regnes de la renovació.

—¿I si haguessis de resumir tot el que creus sobre la renovació, la innovació o la renovellació, quina frase triaries?

—Triaria aquesta: renovar és dialogar amb la tradició.

—Em pensava que escolliries un vers de Martí i Pol!

—En Martí i Pol és un gran poeta, però em sap greu dir que ni tot està per fer ni tot és possible.

—Ets gran, estimat amo...!

—Aquesta paraula és polisèmica i en aquest cas és veritat en un dels seus dos significats. A mi em toca triar el significat associat a l'edat.

—És el que jo pensava.



el diari de l'educació

—Què espera el *Diari de l'Educació* de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Irradiar valors

El món de l'educació està immers en un procés de transformació vertiginós. Les causes? Entre d'altres, la creixent ingerència d'interessos econòmics, d'una banda, i l'impacte de les noves tecnologies, de l'altra. Res que no afecti quasi tots els àmbits de la nostra vida.

La incertesa derivada dels canvis fa que els educadors, en aquest cas, necessitin certes a les quals aferrar-se. Una d'aquestes incerteses són els valors, espai irrenunciable de l'educació. Si tenim clars els valors, els fonaments del ciutadà pel qual volem apostar, qualsevol transformació és assumible.

Davant aquest escenari, Rosa Sensat és dels pocs actors amb la tradició i la profunditat humanística que li donen legitimitat per irradiar valors en el sistema educatiu. Aquesta és una –una de tantes, segur– aportació específica que podria fer, potser cada cop amb més intensitat, Rosa Sensat.

La suposada neutralitat de les TIC o la instrumentalització creixent de l'educació necessiten estar delimitades pels valors que han de marcar entitats com Rosa Sensat.

Potser cal començar aquest article expressant una inquietud, més que no pas una certesa, sobre la vigència de l'expressió «renovació pedagògica», no tant pel seu significat —això també— com per les formes que adopta en el panorama educatiu d'arreu. A més, convé remarcar la diferència amb una altra expressió molt connectada, com la de «reforma educativa», que, tot i semblar sinònimes, poden arribar a ser antagòniques.

Una mirada internacional a la renovació pedagògica

ENRIC PRATS

Professor de Pedagogia Internacional
Universitat de Barcelona

En realitat, l'educació no ha estat mai protegida, ben al contrari, de gurus i salvadors que han proposat mil i una solucions amb sengles receptes miraculoses. Pitjor encara, estem assistint a la proliferació de reformistes sobrevinguts, a banda dels de butlletí oficial, que, amb noms diferents, proposen pedagogies invisibles (Basil Bernstein ja en va denunciar els excessos): pedagogies expandides, pedagogies invertides, pedagogies sistèmiques, i tots aquells adjectius que la imaginació humana pugui arribar a crear. La tecnologia ha estat sovint, però no sempre, el motor d'aquesta renovació metodològica que sol quedar limitada als processos d'aprenentatge o a les estratègies didàctiques, sense alterar, però, les condicions d'aquests processos o les particularitats contextuals on es duen a terme determinades innovacions didàctiques. No en podem dubtar, de les bones intencions, però en educació potser cal procedir també amb altres cauteles i, sobretot, amb criteris.

A banda d'això, els darrers anys, les reformes, no pas la renovació, en pedagogia vénen de bracet de líders d'opinió, altament mediatitzats, alguns dels quals educadors d'origen, que inunden planes de premsa i vídeos a Internet, amb una parròquia força extensa que segueix cegament els seus escrits i xerrades, però que amb la paraula fàcil entabanen el menys despistat.

Així mateix, emmirallats en els informes d'organismes internacionals, aparentment neutrals amb les seves recomanacions tècniques, aquesta opinió generalitzada sobre els canvis que necessita l'educació contamina mitjans de comunicació i líders polítics, en un cercle que acaba pressionant famílies i professionals de l'educació. Informes com els de PISA arrencaren moltes de les pràctiques pedagògiques d'avui i, malgrat els detractors, dibuixen un panorama educatiu que no encaixaria precisament en la definició ortodoxa de la renovació pedagògica, però que certament està modificant les pràctiques de l'aula. En tenim un exemple en les revàlides de 4t d'ESO, que poden modificar el caràcter basal de l'Educació Secundària Obligatoria i convertir-la en una cursa per obtenir els millors resultats.

La dificultat primera, per tant, consisteix a identificar precisament el concepte de renovació pedagògica i acordar l'àmbit concret sobre què es vol renovar exactament. Potser hi podem encabir, en els moviments de renovació pedagògica, aquelles agrupacions lliures de professionals de l'educació, independents de governs i altres agents socials, com sindicats de classe i partits polítics, uns moviments preocupats per

la millora i la innovació educativa que, més enllà de la revisió de les condicions laborals immediates, solen preocupar-se de promoure el debat pedagògic, la recerca educativa, la formació del professorat i la divulgació social de la seva tasca.

Això que sembla fàcil de definir no ho és tant quan hem d'establir el cens dels qui queden dins i fora de la definició. En un sentit estricte, la renovació pedagògica s'ha bastit d'associacions, iniciatives o moviments que han buscat models alternatius a l'educació existent, una mena de contramoviments (*counter-movement*), que han trobat multitud d'expressions per identificar-s'hi, com ara el d'escoles cooperatives, d'educació nova, escola moderna, educació activa, escoles lliures, educació popular, seguits per tota la cordada d'escoles d'autor (Montessori, Decroly, Steiner, Waldorf, etc.).

Per tant, parlem de la renovació pedagògica "de base", promoguda i liderada per moviments de professionals que busquen la millora educativa per mitjà de la innovació a l'aula, però també del canvi de les condicions del context, en un intent de posar en solfa el seu compromís professional. En aquest sentit, el mapa de la renovació

Bellaterra. Porxo de la Universitat Autònoma de Barcelona.



pedagògica des d'una perspectiva internacional no és fàcil de dibuixar, atesa la gran diversitat d'expressions que volen mostrar un mateix concepte. Mirarem una forma més tradicional o coneguda, la que ens prové dels moviments d'Itàlia i França com a seqüeles de l'Escola Nova, i una de més recent que associa renovació pedagògica amb moviments socials i activisme a la xarxa.

Petjada i actualitat de l'Escola Nova

Sota el paradigma de l'Escola Nova, la dècada de 1960 va viure l'aparició de moviments que, iniciats a Itàlia i França, s'acolliren a l'etiqueta de l'Escola Nova. Així, històricament, el Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) ha capitalitzat la renovació pedagògica italiana, amb una coneguda influència al nostre país. Nascut com a rèplica de la pedagogia d'inspiració catòlica, corrent dominant a la Itàlia de la postguerra, i sota la inspiració de Freinet, amb la idea de la cooperació com a bandera, i de Dewey, amb els postulats democràtics i activistes, l'MCE va ser un revulsiu per a la pedagogia del moment.

Els inicis del moviment arrenquen, ja el 1951, d'unes trobades de mestres, autoanomenats treballadors de la cultura, d'etapes educatives diverses, clarament insatisfets amb la situació existent. La implicació, a més, de sectors universitaris donava a les trobades un genuí aire de cooperació, completat més endavant amb la participació de pares i mares i altres agents educatius. La taca es va estendre amb una certa rapidesa a partir de la dècada de 1960.

Les consignes eren ben clares: l'infant, com a centre d'atenció; la recerca, com a mètode de treball; l'esperit crític i la racionalitat, com a actituds que inspiren l'acte educatiu; la democràcia, com a context i manera de treballar. El descobriment de Freinet, juntament amb un diagnòstic negatiu de l'herència rebuda després de

dues dècades de feixisme i guerra, serviria de punt d'arrencada d'un moviment que encara combrega amb els postulats de l'escola moderna, sempre des d'una visió laïcista de l'educació.

Així, l'MCE assumeix de manera renovada, en els seus estatuts aprovats el 2011, els principis freinetians, que en termes didàctics significa apostar per la centralitat del subjecte i la valoració de la identitat de cadascú; la relació interpersonal; la relació amb el context, en termes de pertinença i participació; la relació amb el conjunt del planeta; la introducció dels processos de renovació en l'educació, i la formació permanent del professorat.

En aquest sentit, la carta programàtica de l'MCE es troba renovada en el *Manifesto Pedagogico del Movimento de Cooperazione Educativa*, de 2013 (<http://www.mce-fimem.it/chi-siamo/manifesto-pedagogico/>), que expressa la voluntat de contribuir en la construcció d'una societat “democràtica, lliure i oberta al canvi”, recuperant els postulats inicials que van donar carta d'identitat al moviment.

En la seva declaració programàtica, l'MCE manté la necessitat d'adoptar una mirada global sobre els problemes educatius, que tenen la seva arrel en la situació política, social i econòmica, la qual cosa significa treballar sempre de manera activa i cooperativa, dues dimensions que no es poden separar. És un activisme que exemplifica amb claredat la voluntat de transformar des de baix, des de la base, ben al contrari de molts reformadors de l'escola que pretenen canviar l'educació des de dalt, a cop de llei i decrets poc o gens consensuats ni volguts.

Aquesta dinàmica de baix a dalt s'expressa també en l'etiqueta de “pedagogia popular” que acompanya encara molts dels seus actes i documents i que també es veu recollit en algunes de les seqüeles a



Angeleta Ferrer i Sensat i Marta Mata.

l'estranger, com és el cas del *Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, implantat a Espanya, que també ha fet seva l'etiqueta de les "comunitats d'aprenentatge" i que obre encara més el camp d'acció de la renovació pedagògica.

Actualment, l'MCE compta amb uns 500 socis i s'organitza de manera territorial, amb 17 grups escampats per Itàlia i una desena de grups temàtics que abracen àmbits de treball diversos, des de la primera infància a la interculturalitat, passant per la música, la recerca o la història, amb una intensitat variable i una presència a Internet encara poc activa. Segueix publicant la històrica revista *Cooperazione Educativa*, que ara edita l'empresa Erickson (erickson.it), també disponible en versió electrònica, i les col·leccions «Quaderni di Cooperazione Educativa» i «Biblioteca di lavoro dell'insegnante», publicades per l'editorial Junior (edizionijunior.com). Un repàs dels catàlegs respectius ens dóna una idea de les preocupacions dels *cooperativisti* italians, que apleguen els temes clàssics, com ara la lectoescriptura, les matemàtiques o les ciències, però també els temes més actuals, com la interculturalitat o fins i tot l'educació financera.

La projecció internacional de l'MCE es concreta en la seva implicació en la Federació Internacional de Moviments d'Escola Moderna (FIMEM), creada el 1957 com a paraigua d'una quarantena de moviments Freinet i de pedagogia popular escampats pel món, sobretot a Europa (Suècia, Alemanya, Àustria, Bèlgica, Portugal, Suïssa, a més d'Itàlia, França i Espanya), però també a Amèrica (Mèxic, Brasil, Canadà), Àfrica (la majoria de països francòfons) i Japó. La FIMEM organitza periòdicament les trobades d'educadors Freinet (RIDEF), que el juliol de 2016 es desplaçarà a Benín. Un dels moviments més actius és l'Institut Cooperatiu de l'Escola Moderna (ICEM), que manté vincles amb les plataformes educatives més actives de França a favor de l'escola pública, laica i pels drets dels infants.

A partir del 2000, a l'escola d'estiu duta a terme a la Universitat de Tolosa es va replantejar i tornar a impulsar la xarxa internacional d'educació nova que integrés els moviments de pedagogia popular, d'educadors i educadores Freinet i altres. Amb l'antecedent històric de la *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*,

dels Ferriere i Decroly de la dècada de 1920, el CILEN (*Comité International de liaison de l'éducation nouvelle*) organitza trobades trianuals, la pròxima de les quals es farà a Virton (Bèlgica) sota l'estimulant títol «Dé-chiffrer l'humain», una ambigüitat que, sota l'aparença de voler desxifrar la humanitat, tractarà d'analitzar el paper de les xifres, les notes, l'avaluació en l'educació i, en particular, la tasca docent.

L'impacte d'aquests moviments de base ha incidit també en les polítiques públiques, especialment en les administracions més properes a la ciutadania. Així, iniciatives com el Centro de Documentazione e Ricerca Educativa Loris Malaguzzi, de la Fundació Reggio Children, entitat publicoprivada de caràcter internacional, amb seu a Reggio Emilia, fa seva la consigna de la ciutat dels infants de Tonucci i desenvolupa des del 2006 tot un conglomerat d'instal·lacions i accions per a la innovació educativa i cultural.

Els nous moviments socials i l'activisme en xarxa

L'emergència d'altres formes de participació i expressió polítiques, alternatives o complementàries a les tradicionals de la

democràcia formal o representativa ha introduït també noves maneres de fer visible la renovació pedagògica a escala planetària. Són moviments de transformació social i educativa, que transcendeixen el camp de la renovació pedagògica, sovint acusada de limitar la seva acció a la innovació a escala petita, a metodologies o pràctiques educatives d'aula o escola, però sense una incidència real en l'àmbit social o polític. Juntament amb l'activisme aparegut a Internet, gràcies als mitjans socials i a la web col·laborativa o 2.0, aquests moviments socials estan tenint un paper important en el canvi de dinàmiques polítiques i estan afavorint que s'obri el ventall de persones implicades en la millora de l'educació més enllà dels sectors professionals.

Sota l'ègida del Fòrum Social Mundial, organitzat per primer cop el 2001 a Porto Alegre com a rèplica del Fòrum Econòmic Mundial de Davos, es van aglutinar inicialment els moviments contraris a la globalització neoliberal que reivindicaven una altra educació. Les trobades anuals que s'han succeït fins ara han centrat els seus debats sobretot en les relacions internacionals i la necessitat d'un altre model econòmic, amb repercussions no

Llarga cua de mestres davant la seu de Rosa Sensat per matricular-se a l'Escola d'Estiu de 1980.



sempre concretades del tot en el camp de l'educació. Les seqüeles de l'FSM han estat extenses. Així, amb la convicció que «un altre món és possible», etiqueta que ha estat comercialment i políticament segregada més tard, les iniciatives que han defensat que també una altra educació és possible han mobilitzat pares i mares, a més d'alguns docents segurament ja adscrits a altres moviments de base, i sobretot sindicats.

En aquest àmbit, la Internacional de l'Educació és la plataforma que aplega una bona part dels sindicats de professorat de la majoria dels països del món. En el cas de Finlàndia, per exemple, el sindicat OAJ té afiliat el 95% de professorat del país, i dóna suport pedagògic, publica materials, promou debats pedagògics i du a terme una autèntica política sindical de despatx: el ministeri d'Educació i les autoritats locals no fan cap moviment sense reunir-se abans amb el sindicat. Amb tot, sovint algunes iniciatives “de base” no són acompanyades pel sindicat, que sol donar preferència a criteris corporatius, cenyits als drets laborals adquirits, com en l'eixamplament d'horaris. Aquesta funció és resolta per les escoles de pràctiques, les Normaalkoulu, on són enviats els estudiants universitaris de pràctiques de Primària i Secundària, vinculades orgànicament a alguna universitat. En aquestes escoles es du a terme recerca centrada en problemes específics i es fan propostes de millora que són aplicades després a la resta del sistema, amb una eficàcia altament positiva.

La implantació de la Internacional de l'Educació a Amèrica Llatina adopta un caràcter més vinculat a les comunitats de base, més a prop dels postulats de la renovació pedagògica, que no es limita a les innovacions d'aula i miren de transformar les condicions de vida de l'entorn. En el cas de l'Argentina, els sindicats CTERA i SUTEBA, específicament de docents de tots els nivells educatius, duen a terme

aquesta acció pedagògica, a banda de l'acció pròpiament sindical, per mitjà de l'Escuela de Formación Pedagógica Marina Vilte, en record d'una mestra represaliada per la dictadura. Aquests sindicats treballen en estreta col·laboració amb les universitats i estan vinculats als moviments d'altres països, com el Brasil. En concret, FLACSO, iniciativa panamericana promoguda per la Unesco, facilita la recerca en àrees específiques de l'educació, però, tot i l'interès de les seves accions, no adopta una dimensió renovadora de base.

Amb tot, la situació per països és ben diferent. Així, a Mèxic l'acció sindical domina en les tasques del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, un entramat sindical amb una forta vinculació política que acull més d'un milió de mestres. Sovint la seva activitat ha estat criticada per immobilitista, però ha garantit el desenvolupament de l'escola pública i gratuïta per a tothom. En realitat, les iniciatives de renovació impulsades des dels governs, central o de cada estat, topa amb la resistència de docents poc inclinats a fer-ne cas, independentment del sindicat, i només la iniciativa privada tira endavant propostes de canvi, com a argument de captació de clients, vinculades a temes artístics, esportius, o fins i tot a projectes que garanteixen la promoció de valors en un context d'alta conflictivitat i violència estructural com el que pateix Mèxic.

En realitat, aquestes plataformes no acaben de trobar una concreció específica en el camp de la renovació pedagògica més enllà de les consignes habituals a favor de l'escola pública, laica, participativa, compromesa amb el saber i l'esperit crític, que massa sovint es deixa dur per propostes esotèriques que amaguen un misticisme quasi religiós en nom de l'educació emocional o altres filigranes pedagògiques.

Per descomptat, la proliferació dels mitjans digitals ha afavorit un cert activisme

a través d'Internet, encara fragmentari i molt deficient en l'ús de les potencialitats d'aquest entorn, però que de manera puntual va abordant els temes d'actualitat educativa i en va difonent i ampliant la repercussió. De manera encara poc sistemàtica, alguns moviments tradicionals són presents a la xarxa per tal de difondre activitats i promoure debat i opinió sobre temes educatius. També solen mostrar les vinculacions amb altres moviments, sempre en clau interna, com una mostra del treball en xarxa necessari per augmentar l'eficàcia de l'acció conjunta. Malgrat això, els llocs web dels moviments del nostre país no mostren, o mostren de manera dèbil, les seves relacions amb iniciatives internacionals. Aquesta manca d'informació solvent sobre les relacions internacionals i el treball en xarxa per part dels moviments de renovació pedagògica de Catalunya poden significar també poca consciència de mostrar la necessitat de treballar plegats per a la resolució diversificada de problemes semblants.

Agraïments

Per completar algunes de les informacions relatives a Mèxic, l'Argentina i Finlàndia m'ha calgut la col·laboració de Jaime Navarro, Andrea Aillaud i Pekka Tukonen, respectivament. Jaume Aguilar i Xavier Besalú també hi han tingut coses a dir.

Enllaços

Acción Educativa: <<http://accioneducativa-mrp.org/>>.

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya: <fmrp.cat>.

FIMEM-Freinet: <<http://www.fimem-freinet.org/fr>>.

Groupe Française d'Éducation Nouvelle: <<http://www.gfen.asso.fr/fr/accueil>>.

Mouvement National d'Éducation Nouvelle: <<http://www.cemea.asso.fr>>.

Movimento de Cooperazione Educativa: <<http://www.mce-fimem.it>>.

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular: <<http://www.mcep.es/index.php>>.

Reggio Children: <<http://www.reggiochildren.it>>.



—Què espera la Fundació Catalana de l'Esplai de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Enderrocar el mur entre l'educació formal i no formal

Hem crescut junts. El moviment d'esplai i de les colònies té un recorregut paral·lel al de Rosa Sensat. Va renéixer als anys relligant-se amb la història dels moviments de principis del segle XX i de la República. Hem begut de les mateixes fonts de la psicologia i la pedagogia que van inspirar l'escola activa que representa tan bé Rosa Sensat.

També hem compartit una idea fonamental: l'educació és un procés en què l'infant es relaciona amb l'entorn des de la seva experiència vital i ho fa col·lectivament, en societat. El mestre, el monitor, l'educador, l'acompanya en aquest viatge.

Rosa Sensat ha estat "llavor" de generacions de mestres i experiències educatives i va aportar des del començament "una nova mirada educativa a l'obrir l'escola".

Avui, en temps de canvi, necessitem aquesta mirada oberta en educació i superar rigideses. Un dels murs a enderrocar és el que separa l'educació formal i no formal, i en tot això Rosa Sensat, des del cor dels moviments de renovació pedagògica, hi té molt a dir.

Sens dubte renovació pedagògica i política educativa es retroalimenten, els diferents corrents pedagògics influeixen unes o altres polítiques i aquestes emmarquen, també, l'acció dels diferents moviments pedagògics, sigui per impuls o reacció, i les condicions i les maneres de treballar. La voluntat d'intervenció pedagògica i didàctica i politicoeducativa, s'orienta a millorar les pràctiques i l'acció educativa i a fer del sistema educatiu un entramat d'institucions dirigides a uns fins determinats pel conjunt de la societat.

Condicions de treball, renovació pedagògica i política educativa

JOAN CARLES GALLEGO HERRERA

Secretari general de CCOO de Catalunya

MONTSE ROS CALSINA

Secretària general de la Federació d'Educació de CCOO de Catalunya

L'acció dels Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), compartida amb d'altres agents educatius i socials, i la intervenció en diferents espais, sigui a les aules, les institucions o els carrers, ha tingut com a fil conductor l'assoliment de la millora de l'educació, tant des de la pràctica quotidiana com des de l'organització del sistema. Les dotacions materials del sistema, tot i que molt sovint es consideren com a condició no suficient per a la millora educativa, s'han vist també com a necessàries i importants per avançar. Potser per això els MRP han actuat en xarxa amb moltes organitzacions de la comunitat educativa, de pares i mares, sindicals, d'estudiants, com el Marc Unitari de la Comunitat Educativa (MUCE), successió continuista del Secretariat en Defensa de l'Escola Pública dels anys 1980, i ha estat membre actiu en àmbits de participació institucional, com el Consell Escolar de Catalunya o d'altres. Àmbits des dels quals s'ha contribuït a construir propostes i consensos per incidir en la política educativa del país. Sens dubte renovació pedagògica i política educativa es retroalimenten, els diferents corrents pedagògics influeixen unes o altres polítiques i aquestes emmarquen, també, l'acció dels diferents moviments pedagògics, sigui per impuls o reacció, i les condicions i les maneres de treballar. La voluntat d'intervenció pedagògica i didàctica i politicoeducativa, s'orienta a millorar les pràctiques i l'acció

educativa i a fer del sistema educatiu un entramat d'institucions dirigides a uns fins determinats pel conjunt de la societat.

La història dels MRP és llarga; més enllà dels 50 anys de la represa, es remunta al final del segle XIX i començament del XX, en què mestres de diverses escoles aprofitaren l'ocasió per posar en comú les seves experiències pràctiques i generar processos de formació permanent autogestionada. El suport mutu per millorar la feina pròpia i la voluntat de millorar el magisteri i prestigiar la feina per assolir un reconeixement públic més ampli, i un llarg camí d'accions, pràctiques i experiències –de les escoles d'estiu a l'escola moderna, de la construcció d'alternatives democràtiques a l'escola catalana–, reeixides unes, truncades d'altres, determinen la relació entre els MRP i la política educativa.

Els entorns polítics i socials determinen el marc d'acció de la intervenció politicoeducativa. Durant molts anys, fins i tot ara, ha calgut anar més enllà de la reflexió i la proposta activa per enfrontar-se a l'immobilisme de la institució escolar i poder alterar pràctiques i concepcions instal·lades en escoles i professorat. S'ha incidit en aspectes normatius i d'organització del sistema, així com en els pressupostaris. Els anys darrers del franquisme i la transició han estat els anys determinants per consolidar un model d'acció i intervenció dels MRP, assentat en una concepció de sistema escolar alternatiu, democràtic i públic. Els MRP no han restringit els seus projectes i les seves pràctiques a les respostes tècniques de l'educació i l'escola, sinó que han fet de la defensa d'un model d'escola pública de qualitat el seu símbol d'identitat. Des d'aquesta plataforma s'han construït les alternatives sociopolítiques, pedagògiques i didàctiques a un model dominant, marcat per unes orientacions polítiques que determinaven una escola tancada, acientífica, uniforme, selectiva i que calia superar.

En el transcurs d'aquests anys els debats educatius s'han anat acompassant als canvis polítics i socials del país, uns contextos que han incidit en les formes organitzatives i de treball i en la relació entre els diversos col·lectius i sectors educatius. Podem establir tres blocs d'intervenció diferenciats que s'han anat succeint al llarg d'aquests anys, en estructures temporals no necessàriament contínues i encreuades: l'elaboració d'alternatives democràtiques dins l'ensenyament, la democratització de l'escola, el model d'escola pública; la resposta quantitativa, davant els dèficits d'oferta educativa pública i de construccions o a les dotacions de professorat i el reconeixement professional i la millora de les condicions laborals; i la transformació de l'escola a partir d'una capacitat més gran de mestres i professors i de la reflexió sobre la pràctica a l'aula, l'autonomia i la democràcia dins l'escola. Cadascun d'aquests blocs ha comportat diverses intervencions, sigui en l'esfera política i social o en la institució escolar mateixa. Intervencions compartides amb sindicats i moviments de pares i mares, en alguns casos amb contradiccions, però majoritàriament coincidents. La construcció d'objectius comuns des de diferents vessants de confluència ha permès una intervenció que ha integrat la millora de la pràctica educativa, sigui des de la reflexió i l'intercanvi d'experiències, la reivindicació de la millora de les condicions de treball, postulant la dignitat de l'exercici professional o la implementació de recursos materials i personals, i el compromís social amb la igualtat, la inclusió i la qualitat educativa.

L'escola per a tothom

La manca d'infraestructures educatives públiques consolida la segregació social i comporta greus dèficits en l'escolarització del país. Per això els darrers anys del franquisme l'exigència d'una política de construccions i dotacions que garantis l'accés a una educació pública i de qualitat suficient fou una demanda prioritària. La



lleï d'educació de 1970 declarava l'escolarització obligatòria dels 6 als 14 anys, però no hi havia places per a tothom, ni professorat. El pla d'urgències de 1975 no va ser suficient. Els primers ajuntaments democràtics van recollir les mobilitzacions impulsades des de la comunitat educativa i els moviments veïnals, i els Pactes de la Moncloa, el 1979, van haver de recollir el compromís de creació d'un milió de places escolars públiques per completar la universalització de l'EGB i començar el creixement de l'Educació Secundària. També el setembre de 1979, vam sortir al carrer per demanar la contractació immediata de dos mil mestres a Catalunya, necessaris per començar el curs. Un context propici per l'impuls del moviment del Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC), el qual, a partir de l'any 1979, reclama la integració a la xarxa d'escoles públiques. Format el 1978 per unes 80 escoles creades durant el franquisme (final de la dècada de 1960) per iniciativa social (cooperatives de pares o mestres) per cobrir els dèficits d'oferta existent i compromeses amb la recuperació de l'ús del català a l'escola i arrelades en la tradició pedagògica de l'escola activa, i que integraven bona part dels nuclis originals dels MRP. Un moviment que es va acabar materialitzant entre el 1983 i 1988.

La reivindicació d'extensió de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys incidia en un context en què l'accés al mercat de tre-

ball s'ha endarrerit, però partia de la crítica a la segregació educativa als 14 anys en funció de l'assoliment o no dels objectius d'educació bàsics, en FP o Batxillerat. La lluita pel "tronc comú" i l'ampliació de l'educació obligatòria fins als 16 anys va ser recollida per la LOGSE (1990) i es va aplicar gradualment. Tot i que al voltant de l'aplicació de la LOGSE es va polaritzar fortament el debat educatiu i van aparèixer corrents professionals i pedagògics confrontats –integració versus segregació–, els MRP van fer una aposta decidida i clara pel model d'escola inclusiva. Això va permetre també avançar en la vella aspiració que hi hagués més professorat que grups classe, cosa que va possibilitar la reflexió conjunta sobre la pràctica i els recursos necessaris entre MRP i sindicats que està en la base de l'Acord de Plantilles que CCOO va signar l'any 1995 en la Mesa de Negociació entre Sindicats i Administració catalana després de mesos de pressió i negociació. Ha estat el primer acord que proporciona professorat i ràtios per a l'atenció a la diversitat i el suport, i que permet canvis organitzatius i didàctics sense apel·lar a l'heroisme dels claustres. Posteriorment, els anys 2001 i 2005-2006, es van tornar a negociar increments de plantilla. Però malauradament els d'aquesta última tongada han durat poc i en aquests últims quatre anys hem perdut molts d'aquests avenços.

Al final de la dècada de 1990, la comunitat educativa catalana va impulsar la Iniciativa

Legislativa Popular per reclamar la creació a Catalunya de 30.000 places d'escola bressol, perquè la universalització de l'educació preescolar és considerada com la política més útil per a l'èxit educatiu i la cohesió social. Curiosament, quan la Unió Europea ha fet seu aquest principi, la gestió de les retallades socials d'aquests darrers anys ha comportat la desaparició del pressupost de la Generalitat de la partida per a les escoles bressol municipals.

Sabem també que el personal educatiu no és només professorat, i si els centres educatius evolucionen cap a la inclusió i entomen el lideratge en la construcció comunitària, són necessaris més perfils professionals: orientació, suport a necessitats específiques de l'alumnat, educació i integració social, vertebració de l'educació en el lleure... Cal procurar l'acció conjunta i solidària de tota la varietat de perfils professionals, i, en això, el paper de la representació sindical i la negociació col·lectiva ha d'ajudar a evitar que creixi l'estratificació corporativa i s'assenti en la precarietat laboral que ens porta a la ineficiència educativa.

Una escola per a tothom necessàriament comporta el compromís amb l'escola catalana, lluny com queden ja els anys en què les transferències educatives van obrir el debat sobre la doble xarxa escolar que segregués en funció de la llengua vehicular a l'escola. El clar compromís dels MRP, compartit amb d'altres membres de la comunitat educativa, a considerar Catalunya un sol poble, va forçar l'aposta per una única escola, l'escola catalana. Posteriorment, el suport a la immersió ha estat fonamental en la construcció d'un model d'èxit com l'actual, que només està sent qüestionat des de la confrontació partidària. Els atacs actuals al model busquen el rèdit electoral i es fan des de la negació dels drets nacionals de Catalunya i, en qualsevol cas, el menyspreu del dret de l'alumnat a conèixer i usar la llengua pròpia del país.

La lluita per a la creació de places per a tothom i per a una correcta dotació de recursos i plantilles és una constant de la comunitat educativa. La reivindicació no s'ha assolit encara plenament, no s'ha aconseguit la gratuïtat i la no-segregació, i el sistema educatiu es manté com un "quasi-mercat" per les polítiques privatitzadores i de desinversió en serveis públics dels últims anys. Tenim forts dèficits en formació professional i educació al llarg de la vida en comparació amb els nivells europeus i encara hi ha dèficits en dotacions de professionals. Superada la dinàmica del copagament que eren "les permanències" de la pública i malgrat l'intent del Pacte Nacional per l'Educació de 2006, avui es manté el copagament de les escoles concertades i de l'Educació Infantil, amb el factor segregador i de diferenciació social que comporta. Estem assistint a un encariment excloent de l'Educació Superior. Precisament quan assistim a una era de canvis tecnològics accelerada, cal reforçar l'educació i incidir en la formació i la qualificació com un element actiu per tal d'evitar la desigualtat social, que pot créixer en funció de les capacitacions disponibles. Per això cal continuar exigint uns pressupostos educatius suficients i les inversions educatives necessàries per garantir la gratuïtat i la no-segregació, l'educació i la seva qualitat com a dret de ciutadania i evitar-ne la mercantilització.

Democratitzar l'escola

Democratitzar l'educació és garantir l'accés igualitari i no selectiu, és l'escola per a tothom no segregadora, i té la seva traducció quantitativa. Però també cal educar per a la democràcia, fet que implica educar des de la pràctica democràtica. Per això reclamem que el govern dels centres i el govern del sistema compti amb la participació a tots els nivells de totes les instàncies que configuren la comunitat educativa.

La fórmula dels consells escolars dels centres, per la seva composició i àmbit, no ha exercit, de manera general, la direcció i el lideratge dels centres en la mesura que esperàvem. Tot i així, quan la LOMCE els ha despullat de funcions, hem passat del poc al gens. No existeix actualment cap element normatiu de participació del personal i de les famílies en el govern dels centres. Una mancança insuportable per a l'activitat educativa la desvincula d'un dels seus objectius principals, la construcció d'una ciutadania democràtica, l'amputa en la seva pròpia naturalesa: l'educació és un procés social que requereix la participació activa dels seus protagonistes.

Els canvis socials d'aquests cinquanta anys fan més necessari mantenir i reforçar els vincles comunitaris que encara es mantenen a moltes ciutats i que han estat un dels principals actius produïts per la intervenció dels MRP en forma d'experiències de cooperació entre escoles i de projectes educatius comunitaris. Els múltiples canvis socials poden incidir negativament sobre l'escola i hem d'estar alerta. El món del treball, element bàsic de socialització sempre, ha estat sacsejat de tal manera que s'ha fragmentat en el temps, l'espai, en les relacions de cooperació, i produeix més desarrelament que no pas cultura i solidaritat. La mercantilització de les relacions socials ens fa menys ciutadans i més consumidors. El xàfec comunicatiu ha transformat la nostra aproximació al coneixement. Encara no sabem determinar fins on arriben les transformacions derivades de la digitalització i la virtualització de les relacions. L'individualisme, de grat per a uns i desgraciadament per a l'educació, és el signe dels temps presents. Tot i que el sistema escolar té ara pocs aliats per construir projectes de comunitat, cal mantenir vius i impulsar propostes i projectes educatius a partir de la convicció que l'educació requereix la comunitat. La institució escolar no té més alternativa que treballar més enllà de les parets de les

escoles per construir comunitat. La societat ho necessita, i l'educació no és possible fora de la xarxa social. Hem de plantejar-nos el futur en termes d'ecosistema educatiu. L'escola sola, com l'individu sol, és fatalment vulnerable. El concepte d'escola "node", eix de la construcció comunitària, té sentit i oportunitat.



Concert d'Ovidi Montllor.

És necessari recuperar el govern públic (que no governamental) de l'educació amb una fórmula que superi els consells escolars de centre i que sigui capaç alhora de vertebrar comunitat democràtica. Cal impulsar la creació de *Consells d'Educació territorials*, àmpliament participats, en unitats socials amb identitat, amb capacitat de decisió sobre el projecte educatiu, la prioritització d'objectius, el retiment de comptes, la selecció de direccions pedagògiques per als diferents centres, la cooperació entre centres i amb altres organitzacions del territori, l'acollida de l'alumnat i les seves famílies, gestió de personal i interlocució sindical, suport administratiu i financer

per als centres... L'articulació d'aquests consells hauria de ser la base participativa principal d'un *Consell d'Educació de Catalunya*, amb un pes polític substancial.

L'aposta és millorar l'educació

L'educació ha de servir per a la construcció de la identitat personal, per possibilitar que cada persona pugui governar la seva vida i guanyar-se-la sense ser menys que ningú. L'educació ha de servir per construir identitats i vincles col·lectius que permetin recrear la cultura i procurar benestar als pobles. L'educació vincula la persona i la societat i per això té necessàriament una dimensió ètica. Educar requereix tant del propi ésser –honestat, exemplaritat– com de la capacitat tècnica i el coneixement científic, i de la capacitat de treballar en equip i del compromís amb la humanitat.

Fa anys que tots els estudis sobre professorat posen en relleu un creixent malestar. Davant d'aquests requeriments enormes, i en clar contrast, delaten la falta de reconeixement per part de l'Administració mateix, la manca de confiança dels seus superiors, la falta de reconeixement social, una escassa autoritat sobre l'alumnat i uns resultats poc satisfactoris. La inclusió de l'alumnat es fa més difícil com menys inclusiu és el sistema. El desinterès, quan no el rebuig, d'una part significativa de l'alumnat davant de la tasca escolar es viu amb angoixa. L'agreujament de la pobresa i de la desigualtat es viuen en el mateix grau dins i fora de l'aula. El professorat s'adona que l'exigència clientelar que comporta el "quasi-mercat" pressiona cap al "producte educatiu", cosa que no existeix. La societat actual té una certa fe que tots els problemes tenen una solució tècnica o científica. Però en l'educació, la incertesa i la imperfecció són, com en tots els processos vius, la norma i no l'excepció. Potser per això molt sovint hem fet l'adequació pedagògica des de la il·legalitat o l'alegalitat.

Més enllà de la modificació del sistema educatiu per transformar-lo en ecosistema i fer-lo més útil als seus objectius, hem de trobar condicions i organitzacions adequades per a la tasca docent que permetin prevenir, reduir, reconèixer i compensar les dificultats. Les persones i la seva salut ho agrairan, i l'educació també. Caldrà un procés de millora. Caldrà incidir en la millora de la formació inicial del professorat, però també canviar el concepte de la formació contínua, la qual haurà de tenir correspondència amb l'educació superior, que ha d'incorporar la recerca.

Un treball digne i ben organitzat és condició per a un bon desenvolupament pedagògic, i també la mateixa configuració del sistema educatiu constitueix una condició de treball fonamental per a la dignitat i el benestar docents. Per això és fàcil compartir estratègies entre el sindicat i els Moviments de Renovació Pedagògica i mantenir els vincles en la lluita per una educació universal, gratuïta, plural, democràtica, coeducativa, laica, catalana, inclusiva... tots els adjectius que defineixen el que entenem com a educació pública. La lluita per les condicions de treball dels professionals de l'educació sempre supera el marc estrictament laboral i s'arrela en la necessitat pedagògica i el compromís social i polític.

Avui, quan sembla que algunes dades macroeconòmiques han deixat enrere els números vermells, hem d'aconseguir que sigui la gent qui realment deixi enrere la crisi i se superin els dèficits socials acumulats. L'educació ha d'estar en el centre de l'agenda de la recuperació de drets i ha de participar del creixement econòmic. Cal superar el discurs privatitzador que, amb l'excusa de la crisi i les retallades, s'ha volgut imposar i que amaga l'aposta per la mercantilització de l'educació per fer-ne un negoci que comportarà la consolidació de les diferències socials i les convertirà en desigualtats, la qual cosa alhora promourà

una societat individualista i competitiva. Per a nosaltres l'educació és la base d'un model social en què el coneixement serveix per equilibrar el creixement del país i el desenvolupament de les persones a partir de la innovació i la justícia social, i no en la pervivència de bosses d'exclusió social, precarietat i desigualtat. L'educació és el principal actiu per a l'autonomia i la independència personals en entorns complexos com els actuals, en què la col·laboració i la solidaritat evitaran l'esquarterament de la humanitat per la mercantilització de les seves vides, i on l'accés universal al coneixement, a la informació i a l'anàlisi crítica evitaran que les diferències

es converteixin en desigualtat. El paper i la intervenció dels MRP en les vessants quantitativa, qualitativa i ètica han d'incidir en el fet que la política educativa del país defineixi finalitats i es doti d'instruments orientats a garantir un model d'educació igualitari, que faciliti la intervenció, des de la reflexió i la pràctica, en la millora de l'acció educativa quotidiana i promogui la construcció comunitària del fet educatiu.



GUIX GRAÓ

—Què esperen les revistes *Guix*, *Elements d'Acció Educativa* i *Aula de Innovació Educativa* de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Un repte apassionant

Cinquanta anys d'Escola d'Estiu al servei de la renovació pedagògica és molt temps i moltes persones al darrere. Per això, en primer lloc, s'ha de reconèixer i agrair la tasca feta per l'A. M. de Rosa Sensat a l'educació del nostre país. També és un bon moment per fer una aturada i pensar en clau de futur. Només cal que mirem al nostre voltant i veurem com ha canviat el món des d'aquelles trobades de transformació educativa i social de mitjan dècada de 1960.

Quan fem aquest exercici de repensar-nos, és important veure la veritable raó de ser d'allò que fem; en el cas de Rosa Sensat, com a Moviment de Renovació Pedagògica, ha estat l'atenció a la infància i la cerca de la creació de les millors condicions per a la seva educació. Ho ha fet a través de l'agent més valuós que ha tingut i té l'educació, la mestra, el mestre. Ha procurat les eines que donen més sentit a la seva acció, la creació d'espais de reflexió compartida i cooperativa, i un model de formació que l'ajuda i argumenta la seva pràctica. Aquesta essència és invariable; cal, però, contextualitzar-la en el món actual, a les necessitats educatives de la infància en la societat del coneixement que volem que sigui de la saviesa, on l'escola es configura a partir d'aquestes necessitats. Tenim unes noves generacions de mestres que han de contribuir a aquest canvi.

Mirem al voltant i ens adonem que el món en què vivim té moltes coses que no ens agraden. L'educació continua essent un dels factors més rellevants per acostar-nos a la creació de la societat humana i justa que volem. La història és cíclica, ens trobem novament davant la necessitat de transformació social i educativa. La realitat és més complexa, però les ganes d'acostar-nos a la utopia són invariables. Rosa Sensat ha de tenir un paper rellevant i ser un dels nòduls de referència en aquesta xarxa d'agents educatius per a la transformació. És un repte apassionant, oi?

El naixement de Rosa Sensat, el 1965, és a la base de la florida, intensa i extensa, per tot el territori de parla catalana (també a la resta d'Espanya) de grups de mestres que, amb l'estendard de la renovació pedagògica, des de les escoles i instituts respectius, van impulsar canvis qualitatius i quantitius de gran abast.

Renovar des de l'escola

JOAN DOMÈNECH FRANCESCH

Membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

El 1979, com a confluència de diversos grups de mestres, es va promoure a Catalunya una coordinació de moviments educatius. 35 anys després potser és hora de fer balanç del camí recorregut i intentar dibuixar quin pot ser el seu futur. Un balanç que, sense oblidar les propostes d'alguns pedagogs referents, la situem a peu d'obra. Allò que deia Gonzalo Anaya: «pensar l'escola des de l'escola».

Durant aquests anys s'han produït canvis profunds i sistèmics, socials, econòmics, culturals, tant al nostre país com al conjunt del planeta. La nova etapa, caracteritzada per amenaces i problemes globals, es manifesta de forma persistent i preocupant: escalfament i crisi ambiental, desigualtat, fam, conflictes bèl·lics, etc. No entraré a analitzar amb detall ni els canvis ni els fenòmens. Sí que vull alertar que des de posicions neoliberals s'han posat en qüestió els serveis públics educatius (i el conjunt de serveis públics) i, sobretot, la capacitat que l'educació pugui propiciar un empoderament de la ciutadania que posi en qüestió aquestes problemàtiques que hipotequen el nostre present i el nostre futur.

Penso que no podem deixar de pensar en el paper de la renovació pedagògica avui, sense tenir en compte com ens han canviat les regles de joc, quines són les tendències que cal contrarestar, quines poden ser les



L'equip fundador de l'Escola de Mestres Rosa Sensat. D'esquerra a dreta: Enric Lluch, M. Teresa Codina, Anna M. Roig, Jordi Cots, Pere Darder, Marta Mata i M. Antònia Canals. 2001.

finalitats que cal recuperar o l'essència dels aspectes que no poden oblidar-se, malgrat els avenços tecnològics, els hipotètics avantatges de la globalització o els suposats nous encàrrecs que la societat fa a l'escola. És el que intentaré apuntar en aquest breu article.

La renovació pedagògica ha crescut sempre en el marc de plantejaments resistents. Les seves propostes han estat recollides en poques ocasions per les administracions (potser ens hauríem de remuntar al final de la Segona República) i, quan han influït en legislacions i normatives, ho han fet de forma diferida o parcial, apropiant-se l'Administració del llenguatge i dels grans plantejaments, però oblidant els recursos o les condicions que han de fer possibles els canvis.

Els moviments de renovació pedagògica (MRP), part d'aquesta renovació pedagògica general, han vist qüestionat el seu paper per motius de naturalesa molt diferent: la seva estratègica independència dels sindicats o de les administracions, els posicionaments crítics amb algunes lleis generals (des de la LODE fins a la LOMCE), l'oposició a determinades reivindicacions sindicals, la vinculació amb la resta de MRP de l'estat o l'oposició a les subvencions als centres privats i la manca de suport a les escoles públiques, per posar uns pocs exemples ben diversos. En molts

moments –i l'actual no és una excepció, amb una disminució general dels recursos que ens donaven suport– s'ha produït una situació d'ofec i de presència testimonial. La renovació pedagògica sempre ha centrat el seu treball en els centres i a les aules, però la implicació en aspectes de política educativa han servit d'excusa a governs de signe diferent per tal de limitar el paper que podien jugar en el conjunt del sistema. Tot això ha anat acompanyat d'un intent d'apropiació i oficialització de les iniciatives de renovació.

La renovació pedagògica ha tingut, en els seus orígens, un component individual que l'ha marcat històricament. Moltes vegades, massa sovint potser, la seva tasca ha estat dispersa, impulsada per mestres individuals o petits grups situats en un cycle o un departament d'un centre educatiu que, empesos per una convicció, com a producte d'una formació o com a conseqüència d'una proposta innovadora han impulsat projectes específics o propostes més globals que han suposat un canvi en la metodologia, en els continguts, els materials o en la manera d'organitzar l'aula i el centre, intentant respondre a les necessitats d'aprenentatge dels alumnes en la societat actual. Les escoles, si bé en general tenen un component de conservadorisme bastant acusat, han estat el gresol d'experiències que s'han anticipat a

ordenacions i disposicions administratives. Les dificultats sempre han aparegut quan han calgut mesures per intentar generalitzar alguna d'aquestes experiències o fer-les sostenibles en el temps. La regulació de la funció pública, que ni Administració ni sindicats ha gosat posar en qüestió, ha estat un dels factors que ho ha propiciat.

La renovació pedagògica institucional

Aquest component individual de la renovació ja es va intentar superar a principis dels anys vuitanta quan, en algunes poblacions catalanes (Cornellà, Santa Coloma de Gramenet, Berga...) es van impulsar uns Plans de Formació Permanent Institucional. Penso que aquells Plans, anomenats FOPI, van suposar un intent de capgirar la renovació pedagògica, posant sobre la taula la necessitat d'una acció –institucional–, és a dir, enfocada a transformar l'escola a partir de la seva implicació general. En aquells plans es combinava la formació inicial amb la permanent i es donava resposta a la necessitat de transferència de les propostes a l'escola. Els FOPI van ser els darrers intents de dur a terme una formació permanent transformadora, que posava l'èmfasi en el centre com a cèl·lula bàsica d'innovació educativa. Però quan es planteja la necessitat d'estendre l'experiència, ens trobem amb una Administració inoperant. La desconfiança i la por de l'Administració als aspectes reivindicatius que podien suposar, porta al seu tancament, sense avaluació en profunditat. La implicació i l'autonomia de les escoles en aquest model de formació/innovació era potser excessiva per a una Administració que tenia com a perspectiva el control i la regulació de tots aquests aspectes. Tot un símptoma del que anirà passant successivament.

És a partir de llavors que un conjunt de fets van configurant la nova situació:

- S'opta per vincular la formació i innovació a les retribucions, però norma-

tivitzant-la i burocratitzant-la amb un gran control administratiu, perdent la vivor, la creativitat i deixant de ser, de forma generalitzada, font d'innovació. Aquest aspecte es consolida amb el suport sindical, fins i tot d'aquells sindicats que estaven més a prop de plantejaments pedagògics. Les conseqüències d'aquesta política és la desvalorització de les actuacions independents i autònomes que s'impulsaven des de les escoles i des dels MRP. A partir d'aquell moment, aquestes activitats tindran dues característiques que les faran no competitives: el preu –les de l'Administració eren gratuïtes i sovint dintre l'horari lectiu dels mestres–, i el seu «reconeixement oficial». El de les activitats dels MRP no arribarà fins més i tard i limitat.

- Minven els suports als MRP, paral·lelament a l'extensió dels CRP, amb una línia controlada per l'Administració –vigent en l'actualitat–, que encotilla tota la formació i ajuda a canalitzar la innovació a les línies oficials, cosa que contribueix a aparcar les experiències tant de formació com d'innovació que sorgien des de la base. No tornen aquestes experiències fins que desapareixen els recursos per a la formació i llavors s'intenten regular les experiències autònomes de formació i innovació (FIC).
- A la vegada, les polítiques de l'Administració segueixen la llei del pèndol, amb propostes que són substituïdes i canviades constantment, cosa que fa molt difícil avaluar el seu impacte a la realitat de l'aula. No hi ha pràcticament temps per fer una avaluació i, abans que s'hagin acabat d'aplicar, les prioritats canvien i altres plans es posen en marxa.

En definitiva, la innovació, i la formació lligada a aquesta, es tecnifica, es regula amb excés, de manera que perd una part molt important de la seva essència. La conclusió és que renovar en uns paràmetres establerts

a priori és molt difícil i que necessitem una Administració que posi condicions, doni llibertat i acompanyi, més que una Administració que ho reguli tot.

Només alguns ICE i algun departament universitari segueixen donant suport als plantejaments que es fan des de la base, però a la llarga també han resultat testimonials, ja que la universitat ha sofert els mateixos canvis burocràtics i de submissió als interessos economicistes i de mercat.

Canvis en el context i noves propostes per a la renovació pedagògica

No és gaire estimulant aquest panorama. Crec però que és important assenyalar-lo, ara que des d'alguns sectors socials i polítics s'estan plantejant alternatives a la situació actual. A nivell educatiu, tenim l'oportunitat que els nous marcs socials i polítics siguin de continuïtat o de millora: tot dependrà de la capacitat que tinguem tots plegats, professorat i Administració, d'aprendre dels errors passats i de les seves conseqüències.

En aquest moment m'atreveixo a plantejar tres línies de treball, per poder repensar la renovació des de l'escola, en el marc d'una refundació de l'escola pública, més necessària que mai.

La primera és l'evidència que el canvi i la renovació vindrà de la mà dels centres i institucions educatives, més que dels mestres i grups aïllats. Per tant, cal preveure noves formes organitzatives que s'adrecin a la institució i que facilitin l'organització, cooperació i interdependència d'aquestes institucions. Els Moviments de Renovació Pedagògica, les Escoles d'Estiu o qualsevol altra xarxa que aspiri a incidir en pràctiques i polítiques de renovació s'ha de plantejar poder-ho fer, des d'una perspectiva col·lectiva de centre. Els MRP han de ser associacions d'escoles i institucions educatives, més que de persones



individuals. L'experiència de les Jornades d'escoles 0-12, o les activitats del Secretariat d'Escola Rural, poden ser exemples en aquesta línia. I més enllà en el temps la Coordinació Escolar dels anys setanta, que va desembocar en el CEPEPC, n'és un altre exemple.

El segon fa referència al contingut de la renovació pedagògica. En els darrers temps s'ha lligat sobretot la innovació a la introducció de les noves tecnologies de la comunicació i informació a l'aula, malgrat que s'accepti que el model d'aprenentatge pugui ser igualment reproductor. És evident que sense aquesta tecnologia no respondrem a les necessitats actuals de formació de les persones. Però el que serà veritablement important és que, en un context en què la tecnologia ha de ser present, siguem capaços de fer realitat una educació emancipadora per a tots i cadascun dels nostres alumnes. I, per tant, l'essencial quant als continguts és la manera d'entendre el currículum i l'organització dels aprenentatges a l'aula. Tenim una societat en la qual la informació i els continguts estan a l'abast de tothom i en la qual cal desenvolupar estratègies per saber seleccionar-los, ser crítics i autònoms en la seva recerca i poder tenir habilitats que permetin a l'alumnat entendre la

complexitat del món en què viuen. Calen currículums flexibles, orientatius, no prescriptius, pensats de dalt cap a baix, amb implicació i participació democràtica en la seva definició i gestió de l'alumnat i el professorat. I això és possible impulsar-ho des dels centres educatius.

I en tercer lloc, necessitem un professorat que assumeixi la seva professió des d'un punt de vista de maduresa i autonomia. Igual que tenim uns centres febles en estructura i funcionament, també tenim una professió dèbil, dependent, que es resigna a un paper submís en la definició de prioritats i estratègies de renovació. La tecnificació i homogeneïtzació de la innovació d'acord amb les prioritats governamentals no és res més que un símptoma d'aquesta debilitat. Assumir la professionalitat amb el seu component col·laboratiu en el context del centre, pot ser el camí que ens ha de permetre «reinventar» la renovació pedagògica en el futur. Els mestres, els professionals de l'educació, al costat de les seves comunitats

educatives, són els que han de prendre la iniciativa de refundar l'escola pública des de nous paràmetres de renovació i millora, perquè pugui assumir els principis d'accés universal al coneixement, d'extensió de l'educació bàsica i comuna per a tothom, d'educació de la ciutadania en els principis democràtics, participatius i crítics que ha de permetre encarar les crisis i les problemàtiques generals i mundials amb els recursos i les eines necessàries.

L'educació està cridada a ser un dels elements d'esperança per a les generacions que estan creixent en aquests moments. Perquè això sigui possible cal un tomb a les actuals tendències i no podem defugir la nostra responsabilitat en el procés. La renovació pedagògica només la podem entendre des d'aquesta perspectiva professional i política de transformació i canvi.

joan.domenech.francesch@gmail.com



—Què espera el Consell Escolar de Catalunya de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

En nom del Consell Escolar de Catalunya felicito l'AMRS pel seu 50è aniversari i per la iniciativa de recollir punts de vista sobre com pot continuar contribuint a l'educació a Catalunya. En una era de xarxes socials, opinar en mil caràcters convida a fer-ho en forma de piulades. Així, l'AMRS hauria d'esmerçar els seus millors esforços perquè:

1. La societat entengui que avui dia una educació òptima requereix combinar amb rigor continuïtat i canvi.
2. Els alumnes i l'aprenentatge estiguin sempre per damunt d'interessos de part i de conveniències laborals, institucionals i de gestió.
3. L'ensenyament s'organitzi de manera cada cop més personalitzada seguint el principi que cada persona aprèn a partir del que sap.
4. Es valorin i estimulin la veu i la implicació de l'alumne i la participació efectiva de la família en el procés educatiu.
5. L'ethos cohesionador de la comunitat educativa sigui sempre l'estimació per la persona, pel coneixement i la cultura en un marc d'exigència, cooperació, satisfacció en el treball i orientació al futur.

El progrés dels nostres infants, de les nostres escoles i de les nostres societats depèn de factors molt diversos; tanmateix, la presència de mestres, professors i professores cada vegada més ben formats ha de tenir, de ben segur, un paper destacat en aquest camí de millora. Un mestre i un professor universitari, un professor universitari i un mestre, ens hem intercanviat idees i neguits sobre la renovació de la formació del professorat que us presentem en aquest decàleg a quatre mans.

Renovar la formació. Decàleg a quatre mans

IVAN FEBRER BELLOSTES

Mestre a l'escola bressol Municipal Bellmunt de Barcelona

ANTONI TORT BARDOLET

Professor de Pedagogia. Universitat de Vic

1. Renovar-se o que et renovin

L'escola, com a institució, rep les pressions dels diferents grups socials que tracten de reforçar la seva influència en els curricula, en discursos i pràctiques. En conseqüència, el professorat ha d'afrontar tensions i el seu treball és objecte, cada vegada més, de judicis sovint conflictius. Els problemes hi han estat sempre, però avui els dubtes creixen i es requereixen respostes de mestres ben formats que liderin la renovació. Poques coses tenen tanta força com posar revàlides i proves a finals d'etapa per influir en la vida de l'escola i de l'aula. Renovar-se vol dir organitzar la resistència i augmentar la capacitat de reflexió informada i crítica. Cal una obertura de mires per comprendre la societat en la qual vivim, però també criteris per permetre que allò que entri a les aules sigui el que les comunitats educatives vulguin i valgui la pena. Caldrà millorar, doncs, la capacitat pedagògica a l'hora de gestionar i incorporar nous coneixements i noves realitats als bagatges i aprenentatges de la professió docent.

2. Atenció als "plans renove"

No cal comprar-se un cotxe nou o un cotxe més car només perquè t'ofereixen noves condicions. Si el necessites, si és més ecològic, si tens els diners, aleshores parlem-ne. Cal actuar amb criteri propi, consultar-ho. Cal desconfiar de propostes que, a vegades, les

administracions o el mercat plantegen com si fossin la panacea que obrarà el miracle. També en la formació de mestres. Cal evitar que confonguem la implementació de noves lleis amb una renovació profunda. Una cosa és que es remoguin les aigües de la superfície i l'altra és arribar al fons de les coses per trobar els tresors. Ara bé, remar sempre contra el vent i contra els imprevistos, és esgotador, encara que forma part de la nostra feina. Desitjaríem, tanmateix, una línia general, consensuada i pactada, que permetés asserenar les aigües. Un pla de navegació, brúixoles i bons mapes, per al bé de tothom. Acords bàsics per agafar una bona velocitat de creuer en la formació del professorat.

3. Un procés constant

La finalitat de la formació inicial del professorat consisteix també, a més a més d'ensenyar els alumnes, els futurs mestres, com ensenyar, a ensenyar-los a continuar aprenent en contextos escolars diferents, tal com assenyalen molts estudis sobre la formació de mestres. Avui, el mapa escolar de llars, escoles i instituts és ben florit pel que fa a propostes, perfils, estils i contextos de possibilitat. És ací on la formació permanent esdevé de vital importància en

la societat actual i també a les escoles. No és un argument de pes plantar-se en allò de "les coses sempre s'han fet així". Necessitem afrontar la mobilitat del mateix professorat, de noves professions que ens acompanyen, de l'alumnat i les seves famílies. Són indispensables la capacitat de maniobra i un bon grapat d'eines per poder aprendre de cada context. Formació inicial i formació permanent són, doncs, fases d'un mateix i constant procés d'aprenentatge professional.

4. Un llegat ric i heterogeni

Comptem amb magnífiques experiències de formació del professorat. Per cenyir-nos al nostre país podem parlar de l'Escola Normal de la Generalitat Republicana o l'extraordinari fenomen de les Escoles d'estiu en molts moments del segle xx i fins ara. Ara bé, com ja va assenyalar l'escriptor Emili Teixidor, quan parlem de tradició pedagògica catalana, a quina ens referim: "a la de Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna o a la de la Mare Vedruna?". No hi ha una única tradició de renovació, hi ha tradicions variades, no sempre coincidents. En una societat que mira cap al futur necessitem referents, els de fa dècades o de fa un segle, però també les propostes



d'avui, d'escoles en xarxa que s'intercanvien projectes, il·lusions i estratègies; de recerques que ens aporten noves idees, de les aportacions de la ciència que ens permeten exercir millor la tasca d'educar. Cal reivindicar el patrimoni pedagògic sobre la formació del professorat i també estar atents a noves aportacions.

5. No "som" (renovadors), construïm

A vegades caiem en apel·lacions essencialistes i autoreferents. De si "som" un país així i aixà, que si "som" uns mestres... L'important són els fets, les propostes, els canvis petits o grans, les complicitats per avançar. Els grans moments de renovació en la formació de mestres tenen a veure amb gent que "va fer", no que va dedicar a dir-se que "eren..." Potser no cal perdre's en els nominalismes. Hi som massa aficionats en educació i en altres camps: renovació, innovació, canvi, model... "Que poques paraules tinc i les que us dic són tan gastades...", diu la cançó de Lluís Llach. Només cal veure l'abús del terme innovació en el camp econòmic els darrers temps. Però posats a dir, ens sembla que la renovació pedagògica sí que denota clarament una idea de col·lectivitat, d'evolució col·lectiva que val la pena remarcar. Una cosa és la formació personal, extraordinàriament útil i necessària. Però la renovació pedagògica en la formació té a veure amb equips que treballen per construir projectes pedagògics estimulants i perdurables en la mesura del possible.

6. Sense receptes màgiques però amb agents fonamentals

La formació de mestres depèn de molts factors, no només de la nota de tall per accedir a la universitat o del nivell d'anglès. Tot és important. Però també depèn de les condicions de la professió, de la consideració social. En tot cas, necessitem com a acompanyants per a qui vol ser mestre o professor les millors escoles i els millors

tutors. Ens calen formadors que combinin la seva acció com a formadors de futurs mestres amb la tasca diària a les escoles. Ens fa falta un diàleg amb els professionals experimentats i amb la immersió en les escoles. No té gaire sentit que hi hagi formadors que fa anys que no coneixen directament l'escola o l'institut. Alhora creiem, amb Philippe Perrenoud, que cal combatre la dicotomia entre teoria i pràctica, entenent que la formació és "una, en tot moment; pràctica i teòrica a la vegada; també reflexiva, crítica i amb identitat. I que es produeix a tot arreu, a les classes i als seminaris, sobre el terreny, i en els diferents àmbits de formació".

7. Escoles i universitats

Així doncs, cal avançar cap a una relació equitativa, coordinada i negociada entre la universitat i les escoles i instituts, cosa que també ajuda a millorar la relació no sempre fàcil entre els centres de formació inicial i els mestres i professors en actiu, que són sovint els crítics més severos. Es pot anar cap a una dinàmica de franca col·laboració en contextos específics a partir de projectes de recerca ben delimitats i consensuats entre totes les parts, en una participació compartida en el seguiment de les pràctiques dels futurs ensenyants i en l'acompanyament del professorat novell.

8. Formats de la formació

Assessorament als centres, grups de treball, seminaris oberts, projectes de recerca, cursos a la carta, plans experimentals, escoles d'hivern, experiències de "mentors", visites a altres centres, coordinacions territorials, pràctiques de magisteri setmanals, mensuals o semestrals, programes institucionals, conferències magistrals, jornades de reflexió, intercanvis d'experiències... L'escenari de la formació es compon de formats diversos, tots plegats amb unes potencialitats i una adequació en funció de contextos, mancances, necessitats,



—Què espera la FAPAES de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Des d'una Federació d'AMPA com la nostra FAPAES (d'Ensenyament Secundari) volem enviar-vos un missatge de reconeixement, d'admiració i, a la vegada, d'agraïment, per aquesta trajectòria de 50 anys. Gràcies pel vostre coratge, el qual ha fet que organitzacions com la nostra s'emmirallin en els vostres valors i els vostres missatges, que abracen la comunitat educativa i la societat en general.

Des d'aquell setembre de 1965, que es va presentar, en la clandestinitat, l'escola Rosa Sensat...

Recordant la importància que pren, entre el 1974 i el 1976, el moviment de mestres i professors i l'elaboració de noves propostes pel model d'Escola Pública Catalana...

I recordant també la tasca de recuperació de la memòria històrica, de dignificació de la professió dels mestres, de defensa de l'escola pública, democràtica i catalana i, en una altra dimensió, de la política educativa.

Tenim una gran sort que, ja d'entrada, l'Escola de Mestres Rosa Sensat es proposés dignificar una professió, que avui i sempre ha demanat, per exercir-la, una àmplia i profunda preparació.

El nostre desig és que continuï essent l'eix vertebrador del debat sobre educació, sempre tan necessari, i una brúixola perquè l'Escola Pública Catalana continuï essent integradora, amb principis forts i lluitadora contra les desigualtats socials.

recursos i pressupostos. Tots poden tenir el seu paper i el seu moment per a la formació individual i dels equips. L'important és ajustar la modalitat de formació als objectius que es pretenen aconseguir.

9. Necessitat i gust

Formar millor per millorar el bagatge dels nostres infants i joves. Formar-se millor per millorar la vida d'escoles i instituts. Formar-se sense haver de demanar permís. Organitzar la formació horitzontal, exigir la vertical. Una formació interprofessional. La capacitat de reflexió informada i crítica vol dir entrar en diàleg i negociació amb altres professionals, dels serveis de salut, dels serveis socials. Vol dir tenir opinió pròpia sobre les polítiques educatives a escala local i a escala general. La renovació de la formació té a veure tant amb la necessitat com amb el desig: formar i formar-se per gaudir més de la professió, per riure junts, per sentir-nos satisfets com a professionals de la docència, per continuar enxarxant complicitats...

10. Infants i mestres: per no perdre el nord

Els resultats de les agències internacionals (PISA, etc.), els exemples d'altres països i molts altres indicadors i exemples, porten a situar la formació inicial i permanent dels mestres com un puntal bàsic. Tothom hi està d'acord. Però quan volem parlar del com i el quant, alguns comencen a mirar cap a una altra banda... En una societat de consum en la qual manen els diners, cal preguntar-nos: formar per a què i a quin preu? Potser caldrà cercar altres formes d'organització de les escoles. Potser caldrà repensar noves concepcions del que entenem que és un centre educatiu, sense perdre de vista, però, els dos punts d'orientació bàsics, per tal de no despistar-nos, i que estan estretament interconnectats: que tots els nens i nenes aprenguin més i millor, i que el professorat creixi professionalment, de manera individual i col·lectiva.



—Què espera la FaPaC de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

L'escola és el gran elevador social i la millor eina per cohesionar els seus membres i donar oportunitats als fills i filles de les classes treballadores. A més, l'escola també és una eina clau per transmetre als infants i joves valors positius com la pau, la tolerància i la solidaritat, i per promoure un coneixement i esperit crític, avui potser més necessari que mai. Com totes les eines, però, depenent de com i per a què se les faci servir poden tenir una funció ben diferent. D'aquí ve que l'escola també pugui tenir una funció simplement reproductora de patrons, adoctrinadora i inseridora dels infants a la societat sense pretendre canviar res. Un dels reptes que tenim al davant és continuar donant suport als docents perquè siguin innovadors, renovadors i transformadors, així com enfortir el treball conjunt entre mestres i família en la construcció d'una escola democràtica i de futur. La gran aportació a la societat per part d'associacions com Rosa Sensat és, precisament, aquest encoratjament necessari i clau com a garantia, perquè la nostra escola continuï comptant amb mestres que ensenyin els nostres alumnes a ser persones lliures, a ser millors persones.

*Els hem convidat a dialogar perquè sabem que estan compromesos amb la renovació pedagògica. Són membres actius de l'Associació de Mestres Rosa Sensat: n'hi ha dos, en **Pere Darder** i la **Maria Antònia Canals**, que en van ser fundadors, ara fa 50 anys; una altra n'és la presidenta, la **Irene Balaguer**. Els altres tres fan de mestres. Són la **Neus González**, que treballa a la universitat i és membre del Grup de Recerca i Innovació en el Currículum de Ciències Socials (GRICCS); en **Ciscu Lombart**, mestre de Primària i membre del Grup de treball d'Innovació Matemàtica a+a+; i l'**Helena Erviti**, professora de Secundària i membre del Grup de treball de Literatura Mons Paral·lels. La conversa ha durat gairebé dues hores.*

La renovació pedagògica ahir i avui

PERSPECTIVA ESCOLAR

La renovació pedagògica i nosaltres

—Hem començat preguntant-los què els ha portat a la renovació pedagògica...

Irene: Possiblement va ser perquè vaig tenir la sort d'anar a una escola municipal amb mestres de la República... A Rosa Sensat, hi vaig descobrir que allò que jo havia viscut de petita hi havia una altra gent que, de manera clandestina, ho havia començat a recuperar. Per això hi va haver una sintonia tan gran.

M. Antònia: Però les arrels més profundes venien de lluny! Uns quants anys abans alguns mestres ja ens trobàvem a casa del Sr. Galí i ho trobava fantàstic. Jo em pensava que el Sr. Galí seria una persona amargada per tot el que havia viscut arran de la guerra, però resulta que no, que era una persona dolça, somrient, amb uns ulls verds petits i penetrants, que li brillaven quan parlava dels nens... Quan vam reprendre aquelles trobades –jo llavors treballava a Verdum–, per a mi va ser molt important per trencar la solitud en què em trobava. Aquelles trobades van desembocar en la fundació de Rosa Sensat. El que buscàvem era reunir-nos i parlar. Érem joves i resulta que, en temps d'en Franco, el fet de reunir-nos ja era delictu... Sempre m'ha agradat el risc i això que fos prohibit, encara acabava essent un al·licient.

Ciscu: Ara és molt més fàcil en el terreny polític, perquè no ens hem d'amagar, ni ens posaran a la presó per fer-ho..., però ens trobem amb altres agents que no saps ben bé qui són, que posen obstacles...

Pere: Segurament a mi m'hi va portar inicialment la topada amb la realitat franquista a l'escola i a l'institut, que contrastava amb el sentiment familiar. Gràcies a alguns professors vaig passar a formar part de l'Acció Catòlica, que em va obrir més horitzons. Però l'autèntica implicació es va produir a la universitat. Vaig estudiar Filosofia i vaig tenir com a professor el doctor Jaume Bofill, amb qui vaig establir una relació àmplia i aprofundida. A través d'ell vaig entrar en contacte amb un grup de professors i de pares que desitjaven una escola diferent per als seus fills.

Ciscu: Vaig començar a pensar a fer de mestre quan vaig veure els meus mestres, que no m'agradava com ho feien. Jo intento fer les coses ben fetes i mires al voltant per veure què hi ha i on et pots acostar per fer bé la teva feina. Vaig fer un curs de Matemàtiques i, a partir d'aquí, em vaig integrar en un grup de treball on et trobes amb gent que té els mateixos dubtes, les mateixes inquietuds, que estan en una lluita semblant. Per una banda, hi trobes formació, per l'altra, hi ha un acompanyament, un lloc d'amistat, de teràpia fins i tot.

Neus: Acabes la carrera, comences a fer classes, veus que la cosa no funciona i dius: m'he de formar. Fas cursos, busques la recepta que t'ho solucioni, però no, la cosa continuava essent un desastre. Una de les feines amb què em guanyava la vida era fent itineraris per la Barcelona romana i a mi em semblava que ho feia molt bé. Un dia, acabada la visita al Museu d'Història de la Ciutat, un nen que es deia Ramon aixeca la mà i em pregunta: "Per què els romans vivien sota terra?". Mai hauria pensat que els nens poguessin arribar a aquesta conclusió; això volia dir

que ho havia fet fatal: quants nens devien haver sortit de la visita pensant que els romans vivien sota terra? En Ramon em va fer veure que no anava bé i vaig decidir posar-hi remei. Jo havia estudiat història, vaig veure que les receptes no servien i vaig decidir fer el doctorat en Didàctica de les Ciències Socials. Allò va ser com un *big bang*, allà vaig descobrir un altre món i sobretot vaig veure que això de fer de mestra no era transmetre continguts. La informació havia de ser rigorosa, però no era el més important.

Jo em vaig connectar amb la renovació pedagògica perquè vaig tenir un Ramon a la meua vida. Comences a donar-hi voltes i dius: Necessito parlar-ne, discutir-ho, compartir-ho... I això em va portar a Rosa Sensat, a un grup de treball.

Ciscu: Hem d'escoltar més aquests Ramons, perquè de Ramons n'hi ha molts! Amb aquest grup que vam començar pensàvem: Que rara que és la gent que no fa això que fem nosaltres... Però a poc a poc et vas adonant que els rars som nosaltres!

Helena: La meua voluntat no era treballar a l'ensenyament, ja que tenia autèntic pànic escènic. No em plantejava posar-me davant d'una classe. Però, per coses de la vida, vaig començar a treballar a Secundària i de seguida em vaig adonar que hi havia alguna cosa que no estava funcionant. Vaig estar dos anys sense dir res, però jo m'adonava que els alumnes s'avorrien i a mi em feia sentir incòmoda veure que allò que a mi m'apassionava a ells no els deia res... Llavors em vaig posar a fer cursos de formació i vaig anar veient que no estava sola en aquesta incomoditat i vaig conèixer diverses persones que anaven fent cosetes una mica diferents. Finalment, en un grup de formació vam coincidir unes quantes illes decidides a fer un arxipèlag i així va ser com vam constituir el grup de treball Mons Paral·lels, que intenta introduir els clàssics en l'Educació Secundària, que els alumnes sentin la literatura...



D'esquerra a dreta: Xavier Besalú, Helena Erviti, Irene Balaguer, M. Antònia Canals, Pere Darder, Ciscu Lombart i Neus González.

Irene: M'agradaria dir també que, en aquesta casa, et sents ben acollit, respectat, valorat, sents que confien en tu. Aquesta, segurament, va ser la meua primera vinculació amb Rosa Sensat... I encara hi sóc, perquè, contràriament al que pensàvem als anys seixanta, quan creïem que el contagi seria general, el que veiem és que la renovació pedagògica no és una cosa fàcil, perquè hi ha molts impediments, que això és una lluita constant. Jo crec que si aquesta casa no existís l'hauríem d'inventar, perquè és important que els mestres tinguem un espai per posar en comú allò que ens entusiasma, ens il·lusiona i ens preocupa. L'encert dels fundadors no va ser conjuntural, perquè sempre hi haurà coses per anar canviant.

Rareses, actituds, perfils dels i de les mestres renovadors

A la vista de tot el que ens han dit, els demanem si els mestres renovadors comparteixen alguns trets comuns, si es podria parlar d'un perfil de mestre renovador, si hi ha algunes característiques que els identifiquin...

Ciscu: O ets mestre o fas de mestre: la diferència és molt gran. Els rars som els que som mestres; els altres són els que fan de mestre com una professió més. Es tracta de sortir de la zona de certesa, de la zona de confort: hem d'arriscar-nos a fer d'una altra manera les coses que no rutllen.

M. Antònia: Penso que una de les característiques necessàries dels mestres renovadors és la de tenir ganes, tenir necessitat i valor per canviar la teua actuació a partir de la reacció inesperada del nen; tenir la capacitat de reaccionar, és a dir, de canviar l'acció, a partir de la reacció d'un Ramon...

Helena: Jo crec que el que diferencia els mestres que fan renovació pedagògica dels altres és el risc, no tenir por del risc, el dir: Potser cauré, però tornem-hi...

Ciscu: El compromís, posar-s'hi, no només dir-ho.

Neus: Quan veus coses que no funcionen, no es tracta de donar-ne la culpa als altres (les famílies, el currículum, els alumnes, la direcció, el Departament...), sinó de plantejar-te què pots fer tu per canviar-ho. Si no surts de la teua zona de confort, repetiràs les mateixes dinàmiques. Es tracta de fer petits canvis i, si veus que funcionen, t'animes. La renovació també té alguna cosa d'addicció.

Helena: Prou de tirar pilotes fora! La renovació pedagògica implica una responsabilitat envers els altres...

Irene: L'element diferenciador jo no sé quin és: el compromís social, l'aventura, aquest no tenir por, el sentit de justícia... Aquestes deuen ser les qüestions que caracteritzen els mestres renovadors. Però

també s'ha de dir que hi ha molts mestres tradicionals que són molt responsables en la seva feina.

Penso que els que fem renovació pedagògica a més ens divertim: és un estímul per a tu mateix, una font d'aprenentatge, un no caure en la rutina.

Neus: Jo no crec que els mestres renovadors siguin aquells que tenen una ideologia forta (política, religiosa, moral, pedagògica...). Tots som diferents. Potser el que defineix el mestre renovador és el compromís social, el compromís per intentar millorar i transformar la societat en què vius, i això sempre té un component ideològic, polític, no de partit...

Pere: Jo lligaria les ganes de fer renovació amb la situació formativa de la persona. La persona que, quan treballa, sent empatia amb altres, és a dir, que els altres no li són indiferents... Quan algú es dedica a educar vol dir que està jugant fort per ajudar els altres. S'estableix un cert vincle entre professor i alumnes, que és la dimensió més emocional per connectar amb una

persona, amb un grup. També vindria per la maduresa personal...

Els instruments, les estratègies

Tradicionalment, els Moviments de Renovació Pedagògica han estat preocupats per la formació permanent dels mestres, pel seu desenvolupament professional. Això i el seu arrelament al territori i la seva aposta inequívoca per l'escola pública i de qualitat els ha portat a utilitzar diverses estratègies per aconseguir les finalitats que es proposen. Probablement, la més coneguda són les Escoles d'Estiu, però en aquest calaix hi trobem també els cursos, els grups de treball, les jornades, els seminaris, les publicacions, les revistes o les plataformes i xarxes virtuals...

Quins d'aquests instruments consideren més vàlids i eficaços? Quins prioritzarien els nostres interlocutors?

Helena: Molt probablement el que més es necessita és una xarxa de professors connectats entre ells. És necessari que els materials que anem fent, les experiències



que anem assolint... siguin compartits d'una manera més lliure. Jo crec que el que ens cal és una xarxa d'intercanvi lliure de materials i d'experiències, una mena de repositori on anar penjant les coses.

Ciscu: Hi estic d'acord, però no podem deixar perdre el contacte personal. Ara sembla que tot hagi de ser *on line*, però totes les revolucions s'han fet al voltant d'una taula i amb una llum tènue... és allò de tocar-se i, potser, quan acabem, anem a fer una cerveseta i continuem parlant-ne. La cosa presencial de Rosa Sensat, el ser-hi, crec que és important.

Pere: A mi em sembla que el contacte és la manera més adequada d'anar passant les coses, de paraula i d'esperit. La realitat bàsica és l'apropament personal.

Neus: Per a mi, el que ha estat i continua essent més útil és el grup de treball. Per a mi és el més imprescindible. Ha representat el veritable procés de renovació. La resta, en mi, no ha incidit tant: l'Escola d'Estiu, per exemple, no m'ha influït tant, no ha estat el moment principal de renovació. Jo necessito el contacte, trobar-me...

Ciscu: L'Escola d'Estiu és un moment important: és quan cadascú venim del nostre lloc i ens trobem.

M. Antònia: Jo, de grups de treball, n'he fet molts al llarg de la meua vida i sempre he pensat que són l'eina millor. Trobo que els grups de treball són el lloc on els mestres constaten que no estan sols en una determinada dificultat, que no són uns individus especialment desgraciats. Els mestres se senten acompanyats en les seves dificultats i poden escoltar les coses que han ajudat els altres. Això és diferent de fer un curs.

Irene: Jo diria que els grups de treball aporten molt, però han d'assumir el compromís de donar a conèixer el que fan, altrament

esdevenen autàrquics. El grup de treball ha de prendre la responsabilitat d'explicar als altres els seus avenços, els seus dubtes, els seus encerts, les seves experiències... A més, aquesta és també la manera de poder captar més gent.

Dit això, també hi ha d'altres elements que poden ajudar a avançar. Quan un llegeix un article o un llibre, la lectura passa per la teva pròpia experiència, la interpretem a partir de la pròpia experiència. O les visites i els viatges: visitar escoles, veure-les, que t'expliquin el projecte, aquest intercanvi és fonamental.

Pere: Normalment, quan parlem d'una revista parlem de la informació que dona, però no de la formació que pot donar. Una revista pot ser un element de formació personal, pot articular la creació d'un col·lectiu de renovació pedagògica obert, estimulant, teoricopràctic... Pot promoure la comunicació oral i escrita, pot impulsar trobades d'intercanvi, pot estructurar projectes...

Helena: Probablement en l'equilibri hi hagi el camí. Ens hem de reunir, això és evident, però per arribar més enllà hem de fer servir tots els instruments que tenim. És en aquesta combinació on hi ha el futur.

El sentit dels Moviments de Renovació Pedagògica

—*Són instruments del passat els Moviments de Renovació Pedagògica? Tenen voluntat majoritària o, per principi, han de ser sempre minoritaris? Quin valor afegit tenen respecte a altres tipus d'entitats relacionades amb l'educació? Quin és el sentit actual d'associacions com Rosa Sensat?*

Irene: Hi ha una qüestió més general, que és la desafecció a pertànyer a associacions i moviments col·lectius... Però les ganes de fer una cosa diferent hi són.



Armand Cardona Torrandell en una fase de l'elaboració del mural de l'EE 1981.

Els Moviments de Renovació Pedagògica, Rosa Sensat, som necessaris. Segurament sempre serem minoritaris, però el sol fet que existeixi un nucli regular potent, entusiasmats, les persones que voluntàriament hi treballen, generen una taca d'oli, per dir-ho d'alguna manera. Per tant, són molts més dels que vénen els que hi estan implicats. Serà una minoria, però les minories són absolutament necessàries.

Neus: La gent s'uneix en funció del problema que, en aquell moment, considera que és prioritari, sigui a nivell personal, professional o polític. Vegeu si no el que ha passat amb l'ANC (Assemblea Nacional Catalana). Jo no veig que hi hagi desafecció... Això depèn de l'entorn en què ens moguem, perquè hi ha molta gent vinculada a coses. Els joves d'ara potser no parlen de renovació pedagògica, parlen de treballar d'una altra manera, de fer coses diferents, d'aprendre. La necessitat de renovar-se la tenen i la veuen.

Ciscu: Jo ho faig perquè crec que ho he de fer. Intentes convèncer la gent, però aca-

bes dient: Si t'he d'esperar tota la vida..., mira, jo vaig fent, deixo la porta oberta i tu mateix, ja saps on em trobaràs...

Irene: I una altra cosa: nosaltres estem al marge, però "el marge aguanta la plana". També hi ha aquest element de ser un referent, si no aquí hi hauria una grisor tremenda, perquè si no hi ha organització no hi ha resposta a les polítiques que no compartim. Per tant, juguem aquest doble paper: treballar amb els mestres, al costat dels mestres, fent surar el que dia a dia fan els mestres, però alhora, amb els mitjans que tenim, denunciar el que no contribueix que això avanci.

Com es podria generalitzar la renovació pedagògica? Hi va haver un moment de la història d'aquest país i d'Espanya en què els mestres renovadors, els intel·lectuals renovadors i els polítics renovadors van coincidir –parlo de la II República–, i això va ser un moment extraordinari per a l'educació. Potser ho tornarem a viure o potser no, però precisament per això és important que existim.

Ciscu: Ha sortit això que si som rars, que si som minoritaris, que si taca d'oli... Jo ho he pogut comprovar a Sant Pere de Vilamajor, que és un poble molt petit. Una taca d'oli a la camisa, per petita que sigui, és una taca molt gran a la camisa del que no la vol, i nosaltres, només amb deu anys de vida, hem fet molt mal a determinada gent. No hem de mirar quants som, sinó que hem de fer el que creiem que hem de fer i mirar endavant.

Però deixeu-me dir una cosa: I el Departament? Què hi pinta en tot això de la renovació pedagògica? Segurament, en el Departament d'Ensenyament hi deu haver algun lloc dedicat a la innovació educativa, però jo encara no l'he sabut trobar. Potser aquest desencís a l'hora de fer renovació pedagògica ve del fet que jo puc fer moltes coses, però arriba un moment que et trobes amb un topall, amb unes normes que no m'ho permeten; arriba un moment que et tallen les ales, que no pots fer res... La

renovació hauria de sorgir de la base, però hauria d'arribar fins a dalt, fins a l'Administració, fins a la inspecció.

M. Antònia: Jo, això del Departament, ho veig fatal. És clar que la renovació pedagògica és de la base; és clar que té futur; és clar que els canvis profunds són lents... Hem d'estar tranquils, tranquils i empenyats! No hi ha dret que el Departament no en sàpiga res d'un assumpte del qual és responsable. Durant la República, els nostres polítics estaven convençuts que l'ensenyament era una cosa bàsica. I ara no sé de què estan convençuts...

Pere: El Departament no ha de fer directament la renovació pedagògica: ha de deixar que la facin, l'ha d'impulsar, estimular i valorar; ha d'afavorir que grups de professors hi dediquin energies portats pel seu desig de millorar l'educació. Però de vegades no es valora prou aquest esforç. Això passa una mica en tot el món de l'educació.



—Què espera Minyons Escoltes i Guies de Catalunya de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

A Minyons Escoltes i Guies de Catalunya eduquem infants i joves a través de la pedagogia del projecte, fent-los protagonistes del seu progrés personal, afrontant reptes de manera col·lectiva per tal que esdevinguin persones conscients, actives i compromeses amb la societat. Entenem l'educació com a xarxa d'agents: la família, l'escola, el lleure, l'entorn i els mitjans de comunicació han de poder interaccionar per acompanyar l'infant en un creixement integral.

L'educació comunitària ha de fomentar la cohesió social, afavorint el compromís i la participació de les persones en la societat per poder-la transformar. En aquest punt pensem que l'A. M. Rosa Sensat ha de continuar fomentant una educació que vagi més enllà de la innovació pedagògica a l'aula. Una educació que orienti una pràctica educativa democràtica, de diàleg, de saber ser i saber conviure, de reflexió i construcció d'accions, que respongui a les demandes i necessitats que emergeixen de la dinàmica social.

A tall d'exemple, quan vam començar l'Escola de Mestres de Sant Cugat, es va proposar que es garantís que els formadors dels futurs mestres acreditessin experiència d'aula en els nivells corresponents, i es va fer tot el possible per fer efectiva aquesta proposta. Què ha passat ara? M'han arribat notícies que es proposa que els professors de les altres Facultats de la UAB siguin els que formin els estudiants del grau de mestre. Vull pensar que hi deu haver altres matisos...

Irene: Em sembla important de remarcar que a Rosa Sensat ningú fiscalitza la feina que fan els grups de treball. Ningú els marca la pauta o els diu el que han de fer o no. La diversitat és grandíssima i la llibertat és absoluta, però en el fons tots compartim uns mateixos objectius: els Ramons.

Volíem un diàleg entre mestres renovadors de dues generacions ben diferents i hem vist que la primera implicació dels uns i

dels altres va ser deguda a motivacions substancialment diferents: si per als més grans, la renovació pedagògica era un projecte clarament politicopedagògic, ateses les circumstàncies del moment, per als més joves la competència i l'actualització didàctica n'han estat els detonants. Per als uns i per als altres, però, fer renovació pedagògica significa no tenir por, posar-se al servei de la formació integral d'infants i joves, i comprometre's a treballar per una societat més justa i lliure. Per fer-ho realitat comptem amb diversos instruments; per damunt de tots es remarca, avui com ahir, el valor afegit que aporta el contacte personal, el grup de treball, la recerca i la millora –compartida– a partir de la mateixa pràctica...



—Què espera Òmnium Cultural de l'Associació de Mestres Rosa Sensat?

Els ciutadans catalans que hem viscut tant de temps sense estat propi tenim una personalitat propensa a la crítica de tot el que significa l'exercici de la política. Ens és molt fàcil trobar arguments per blasmar el comportament i les decisions dels representants que hem elegit per fer les tasques de servei públic. En canvi, ens costa molt admirar el comportament dels polítics; som molt reticents a l'hora de reconèixer allò que fan bé.

Aquesta reflexió em porta a pensar que el nostre sistema educatiu hauria de posar èmfasi en la correcció d'aquest tret del nostre caràcter, que em sembla negatiu. La nostra escola hauria d'afavorir la formació de persones capaces de sentir-se solidàries amb els qui ocupen càrrecs de responsabilitat política, la qual cosa no està renyida amb la crítica quan calgui. Però caldria evitar la crítica sistemàtica.

Sentir i fer sentir orgull quan els qui fan política en el nostre nom donen forma als anhels dels ciutadans; vet aquí una tasca per als nostres ensenyants.

PERSPECTIVA ESCOLAR recomana

Quina escola volíem? Algunes frases sobre la Renovació Pedagògica i Rosa Sensat

MATA, Marta; UDINA, Maria Josep (1981). *Pensem en la nova educació*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

“L’activitat com a camí per aprendre va entrant de mica en mica a les escoles. I d’aquesta manera les escoles noves o actives fan que l’educació vagi canviant, que vagi esdevenint un factor a la mida dels que s’eduquen i que, per això, s’eduquen més i aprenen millor. L’escola ha de ser bona per a tots i per això cal que es basi en l’activitat de tots els nens, de cada nen” (pàg. 69).

Estudi introductorí sobre les principals característiques de l’escola activa

SENSAT, Rosa (1978). *Vers una nova escola*. Barcelona: Proa.

La frase “Volíem que [l’escola] fos el lloc on s’apregués a viure i a gaudir de la vida en consonància amb el desenvolupament normal de les forces i facultats del nen” (pàg. 45) resumeix de manera molt escaient els principis que van inspirar l’Escola del Bosch i que Rosa Sensat va intentar que els i les mestres d’aquesta escola portessin a la pràctica. En el llibre Rosa Sensat analitza la seva experiència des dels supòsits que van orientar la seva pràctica.

I Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica: Escola d’Estiu (1914-1936) (1983). Barcelona: Diputació de Barcelona.

Edició facsímil dels programes, de l’organització i de les cròniques de les Escoles d’Estiu de 1914 a 1923 i de 1930 a 1936.

Marta Mata, a la presentació: “Trenta anys després, el 19 de juliol de 1966, l’Escola de

Mestres “Rosa Sensat” recomençava l’Escola d’Estiu a Barcelona; de llavors ençà s’han succeït divuit edicions i moltes ramificacions de la trobada estiuenca de mestres” (pàg. 2).

1er Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica: Conclusiones (1985). Ministerio de Educación y Ciencia.

“Los Movimientos de Renovación Pedagógica del Estado Español celebraron su primer congreso bajo el lema: Renovación Pedagógica para la Escuela Pública. Este encuentro tuvo lugar en Barcelona del 5 al 10 de diciembre de 1983. Se eligió Barcelona en reconocimiento a la labor de Catalunya en el resurgimiento de la Renovación Pedagógica desde el año 1965 y con motivo del 70 aniversario de la Primera Escuela de Verano organizada por la Diputación de Barcelona en 1914. Los Movimientos de Renovación pedagógica trabajan desde hace años por la mejora de la calidad en la educación, partiendo de la práctica diaria y de la formación permanente de sus miembros. Su actividad más relevante son las Escuelas de Verano” (pàg. 13).

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi (1981). *Els primers quinze anys de Rosa Sensat*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

Crònica dels primers quinze anys d’història de Rosa Sensat

Marta Mata al pròleg “Punt de reflexió personal i col·lectiva, a tall de pròleg”:

“Des de 1965 a 1980 el treball de ‘Rosa Sensat’ he definit un model de formació de mestre, d’escola, de sistema educatiu. Ha definit uns models que han estat punt de referència a Catalunya més enllà del món de l’ensenyament, i en el món de l’ensenyament més enllà de Catalunya (...). Podíem pensar, podíem somiar que la feina d’aquests quinze anys, del 1965 al 1980, serviria per vertebrar el sistema educatiu en la nova i primera conjuntura política. No ha estat així” (pàg. IV).

DARDER, Pere (s. d.). “La Renovació Pedagògica a Catalunya a partir dels anys seixanta: per quins objectius sorgí, què representà i com es desenvolupà”. A: Gavaldà, Antoni (ed.) (s. d.), *L'escola catalana en el context de la renovació educativa*. Reus: Fundació d'estudis socials i nacionals Josep Recasens Mercadé / Tarragona: Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili, pàgs. 45 a 54.

“La renovació és una exigència per a tot educador –i grups d'educadors– i alhora l'estímul per una professió sana i equilibrada (...). Els mestres han d'acomodar la seva acció a les necessitats dels infants i dels joves, i aquests canvien en funció del context. La repetició i la rutina acaben per no ser una resposta adequada. La manca d'adequació incomoda i genera malestar. El professor ha de ser renovador” (pàg. 53).

CANALS, M. A.; CODINA, M. T.; COTS, J.; DARDER, P.; MATA, M.; ROIG, A. M. (2001). *La Renovació Pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1980)*. Barcelona: Edicions 62.

Maria Teresa Codina: “Concebíem la llibertat com un cim, com un punt d'arribada: calia conèixer cada alumne i trobar el tracte adequat per aconseguir autoestima i desig de superació personal; és a dir, l'estímul i l'equilibri entre comprensió/exigència que cada situació demanava. L'educació de la llibertat era l'aspecte positiu del que tradicionalment es coneixia com a disciplina” (pàg. 111-112).

MONÉS, Jordi (2011). *La pedagogia catalana al segle xx: Els seus referents*. Lleida: Pagès Editors.

“Tot i tractant-se d'una institució que ha tingut un paper transcendental durant els últims quaranta anys en el món de l'escola, és evident que allò que ha donat més prestància han estat les Escoles d'Estiu –avui encara

organitza la de Barcelona– i la influència que ha exercit primer als Països Catalans i més endavant a tot l'Estat.” (pàg. 332).

MATA, Marta (2010). *Per avançar en l'educació*. Vic: Eumo.

“El miracle del pas a l'escola nova com a reacció a la tradicional, del servei de les situacions marginals a la situació general, és un cas típic de possibilitat de canvi humà, el miracle bàsic de la Renovació Pedagògica. Perquè cada home pot ser diferent dels qui li van donar la vida i van formar el seu entorn, ha estat i és possible que els mestres formats a la vella escola facin el canvi cap a la nova escola” (pàg. 108).

El Libro Rojo del Cole (1979). Madrid: Editorial Nuestra Cultura.

“Somos nosotros los jóvenes entre los diez y los dieciséis años los que estamos demostrando una madurez desacostumbrada, un interés descomunal por enrollarnos con todo lo que nos rodea, con los problemas reales de la vida, de la Sociedad y del cole. Queremos una escuela, sí, pero que pierda sus paradas para fundirse con la vida, para romper de una vez ese sistema de terribles nombres: ‘profesor’, ‘examen’, ‘notas’, ‘insuficiente’, ‘evaluación’...” (pàg. 6).

Pel·lícules

Hoy comienza todo. Ça commence aujourd'hui. Bertrand Tavernier, 1999.

La lengua de las mariposas. José Luis Cuerda, 1999.

El club de los poetas muertos. Peter Weir, 1985.

Ser y tener. Être et avoir. Nicolas Philibert, 2002.

La clase. Entre les murs. Laurent Cantet, 2008.

La profesora de historia. Les héritiers. Marie-Castelle Mention-Schaar.

Amb la col·laboració de la **BIBLIOTECA ROSA SENSAT**



Escola



El Museu de Ciències Naturals de Barcelona, amb l'obertura l'any 2011 del Museu Blau, va iniciar un nou model didàctic per a les activitats escolars. Un dels elements clau del model és el del relat inicial. Amb la utilització de diferents llenguatges el relat facilita l'establiment de la connexió entre la cultura humana i el que passarà dins del museu i facilita la comunicació de les idees motores de l'activitat.

Pelé, els cromos i les ciències naturals

El paper dels relats en les activitats del Museu de Ciències Naturals de Barcelona

NÚRIA ABELLÁN COSTA

Educadora del Museu de Ciències
Naturals de Barcelona
Nusos, Activitats científiques
i culturals. SCCL

Mestre: Aquest grup de 3r està molt engrescat amb la sortida. És el primer cop que venim al Museu! A l'entrada, l'educadora ens ha dit que l'activitat "Ens mirem la barreja?" ens servirà per seguir treballant la classificació dels vertebrats. Un títol estrany, però tinc ganes d'escoltar una veu experta en el tema! Sembla que comença, posaré el mòbil en silenci...

ALBA CARBONELL UÑO

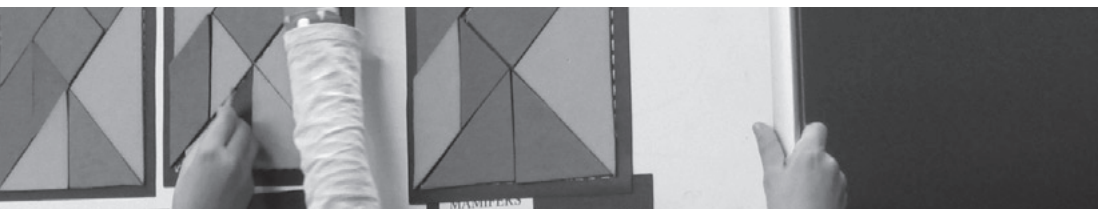
Educadora del Museu de Ciències
Naturals de Barcelona
Nusos, Activitats científiques
i culturals. SCCL

Educadora: Em situo davant dels alumnes, a veure com em surt! Ahir la Maria en va quedar força contenta. Aquest moment m'encanta! Aquesta expectació, les cares dels alumnes esperant començar!... Engueguem el vídeo... Som-hi!

PERE VILADOT BARBA

Cap d'Educació i Activitats
del Museu de Ciències Naturals
de Barcelona

Atenção! Caminha Pelé e Gooooo!!!! Go-ooool de Pelé!!!



—Algú de vosaltres ha dit que aquestes imatges són antigues, són del 19 de novembre de 1969. Corresponen al partit entre el Vasco da Gama i el Santos, del Brasil. El defensa René, del Vasco, fa un penal i el xuta n'Edson Arantos do Nascimento; més conegut com a Pelé, un mite del futbol... Gol! És el seu gol número 1.000 i així es converteix en el major goleador de la història del futbol!

M.: *De què va l'activitat? Però... no hem vingut a fer classificació de vertebrats? Què hi té a veure el futbol? A veure si m'he equivocat en la tria? De moment la majoria dels nanos estan pendents de l'educadora... Mira la Jana com crida "gol!".*

E: *M'encanta sentir-los quan criden "gol!". Tenen els ulls ben oberts i se'ls veu emoci-*

onats! Alguns, però, em miren amb cara de dir "què ens has posat?". Continuo.

—Vosaltres sabeu que el futbol és un joc d'equip, oi? I que cada jugador té diferents posicions dins del camp: el porter, el centrecampista, el lateral, el davanter, etc. També sabeu que hi ha parelles que es complementen molt bé juntes, com el Xavi i l'Iniesta, per exemple. Però de parelles o trios famosos sempre n'hi ha hagut! De fet, us volem explicar la història d'uns jugadors suecs, el trio Grenoli. —Surt la imatge a la pantalla.

"El seu nom està format per les inicials dels seus cognoms i van fer guanyar els Jocs Olímpics de Londres del 1948 a la selecció de Suècia. Es va fer tan famós que van anar a jugar a l'equip del Milan, llavors





un dels millors equips del món. —Alguns fan comentaris, em poso la mà al cap i els dic fluixet:— De moment, ens guardem les idees aquí dins, us sembla bé? Després en parlarem. —Segueixen passant imatges per la pantalla.

”Al mateix temps, a Mòdena, una petita ciutat d’Itàlia, dos germans van obrir un petit quiosc i van decidir treure una col·lecció de cromos dels jugadors de futbol del campionat italià. I a la portada del primer àlbum hi van posar en Nils Liedholm, el centrecampista del trio Grenoli. Sabeu com es deien aquests germans? Els germans Panini! —Surt el logo a la pantalla.

M.: Ostres! No ho sabia! Jo també havia fet col·lecció de cromos de futbol Panini. Però, un moment! Continuo sense veure la relació entre el futbol, els cromos i els vertebrats!

E.: Tots coneixen els cromos de Panini! Hem connectat! Sort que la meva cosina em va dir quins eren els cromos de moda! No tenen res a veure amb els que col·leccionava jo de petita!

—Ei! Jo faig col·lecció d’aquests cromos!
—diu la Gelí. I jo continuo.

—De col·leccions n’hi ha de moltes menes, quines me’n podeu dir?

—De culleres, de cromos, de monedes
—diuen alguns. Jo hi afegeixo:

—I de sorra, de cotxes, de nines, de petxines, de botons, de minerals fluorescents, d’antiguitats egípcies... —Apareixen les imatges d’animals, minerals...

”També hi ha col·leccions d’elements de la natura. Aquestes col·leccions tan especials van néixer a finals del segle XVI, quan gràcies als viatges pel món es van portar a Europa un munt d’objectes exòtics i curiosos. Per guardar-los i col·leccionar-los es van crear les anomenades *Sales d’arts i meravelles*. —A la pantalla surt la imatge d’un gabinet de curiositats.— Eren uns gabinets privats que tenien els reis, la noblesa i molt poques persones més. En aquestes sales, s’hi podien trobar des de llibres i quadres fins a plantes, minerals i animals dissecats.

M.: Ara començo a entendre-ho! Aquest lligam amb les sales de les meravelles m’agrada. A veure com continua per treballar la classificació dels vertebrats...

E.: Detecto com els alumnes busquen alguna col·lecció que hagin fet ells. Bé, de fet, quan l’explico, a mi també em torna el record de la meva preferida, aquells cromos dels animals en vies d’extinció...

—Hem vist que es poden fer col·leccions de molts tipus, i sovint és molt interessant veure com les organitza el qui les fa. Si tinguéssim una col·lecció de botons, els podríem classificar segons el material del qual són fets, pel color, la forma, etc. I els

de cromos de futbolistes per l'equip en què juguen, quina posició ocupen en el camp o quantes copes han guanyat, per exemple.

M.: Ah! Ja parlem de classificació! D'entrada m'ha semblat força enrevessat, però cada vegada veig més la idea d'aquest començament.

E.: Ara ve el moment clau en què expliquem què farem a l'activitat, el moment en què fan la connexió entre el que han vist i el que coneixen amb el que viuran ara... Aquest és el moment de fer el lligam!

—Nosaltres, al museu també hi tenim una gran col·lecció d'elements naturals. —A la pantalla surt una vitrina de l'exposició. Alguns criden “Jo la vaig veure l'altre dia!”. Ja hi han vingut, potser amb la família.— Però estan barrejats i ens agradaria que ens ajudéssiu a descobrir com podem classificar aquests elements. Què us sembla si... *Ens mirem la barreja?*

M.: Està bé. D'entrada m'ha costat entendre-ho, però veig que els ha fet connectar amb el seu dia a dia!

E.: Dividim el grup en dos, un per a cada educadora, i ens els enduem a l'exposició

“Planeta vida”. Allà podrem veure les connexions amb la classificació dels vertebrats. Som-hi!

Per què començar amb un relat?

Des del 2011, al Museu Blau² estem implementant un nou model didàctic basat en l'*ambientalització curricular*. Ha estat desenvolupat pel Grup de Recerca Còmplex, de la Universitat Autònoma de Barcelona, i adaptat a les característiques específiques de les activitats d'un museu de ciència (Bonil *et. al.*, 2012a). Segons aquest model, un dels eixos vertebradors de les activitats és el relat, el qual dóna el tret de sortida i facilita la comunicació als alumnes de les seves idees motores (Bonil *et. al.*, 2012b).

En el cas de l'activitat *Ens mirem la barreja?*, el relat al qual fem referència a la primera part, com tots els que dissenyem, es basa en la narració d'esdeveniments verídics que donen rellevància a la societat: fets culturals, artístics i/o històrics. Fem servir aquesta narració com a vincle entre allò que els participants coneixen fora de les parets del Museu i el que s'hi trobaran a dins. Els fets que exposem durant el relat no són conceptes científics tot i que els relacionem amb la ciència.





El disseny d'un relat no parteix del no-res, no és fruit de l'atzar, sinó que el construïm a partir d'una idea marc, base de tota l'activitat i que es traspua en el relat. Aquesta idea l'anomenem Idea d'Alt Nivell (IAN). La IAN és quelcom que tots i totes compartim pel fet de formar part de la mateixa societat, és quelcom que ens uneix i que podem entendre encara que no la fem explícita –com per exemple, les connexions, les successions, o la interdependència. És un concepte omnipresent a l'activitat que no es materialitza; és el que relaciona el nostre dia a dia amb una activitat de ciències naturals.

**“UN DELS EIXOS VERTEBRADORS
DE LES ACTIVITATS ÉS EL
RELAT, EL QUAL DÓNA EL TRET
DE SORTIDA I FACILITA LA
COMUNICACIÓ ALS ALUMNES DE
LES SEVES IDEES MOTORES”**

Com proposen Bonil *et al.* (2012b), “El relat és un episodi de la cultura de la humanitat que permet construir el significat de la idea d'alt nivell donant protagonisme a les persones i les seves produccions culturals. [...] El relat és una narrativa que posa en joc el pragmatisme i la ideologia, que connecta el que va passar (pragmàtic) amb el que ens suggereix (ideològic) i fa

emergir la seva significativitat en aquesta relació”.

Com ho apliquem?

Quan dissenyem una activitat, estem força dies donant voltes sobre quina serà la IAN adequada, com també quin podria ser el millor relat. Si ho fem bé, la resta serà més fàcil. Elaborar el relat són hores de creació de l'equip educatiu que requereixen dedicació, creativitat, rigor i, sobretot, treball en equip. Les idees d'uns i altres es complementen, i és necessari relacionar el nostre bagatge personal amb el professional per tal d'aconseguir concebre un bon objectiu; una activitat coherent, completa i treballada fins a l'últim detall.

En el cas d'*Ens mirem la barreja?*, la Idea d'Alt Nivell és *classificar*. Des de ben petits classifiquem en el nostre dia a dia, fins i tot inconscientment: organitzem i classifiquem la nostra roba, les factures, les àrees de coneixement o els aliments per a la dieta, per exemple. És per això que buscàvem un relat que connectés amb aquesta idea omnipresent de *classificar*. Per trobar-lo vàrem visitar diverses vegades l'exposició de referència “Planeta Vida”³ i vàrem reunir-nos amb els conservadors del Museu, creadors dels continguts de la nova exposició. El fet de traslladar les col·leccions del parc de la Ciutadella al Fòrum havia donat un altre caire al Museu, i també a la manera de mostrar les col·leccions; ara ja no estan classificades segons criteris taxonòmics, sinó en base, en el cas dels animals i entre d'altres elements, a la dieta o a la locomoció: ara estan *barrejats*. Així, doncs, vam pensar que el criteri de classificació era una bona idea per fer aparèixer al relat.

Conscients que el relat ha de connectar amb el dia a dia dels alumnes, vam coin-

3. Vegeu: <<http://museuciencies.cat/visitans/museu-blau/exposicio-planeta-vida/>>.



cidir que podríem tractar la classificació a partir de les col·leccions de cromos. Fent recerca bibliogràfica i de webgrafia sobre la història dels cromos, vàrem arribar als seus inicis: els germans Panini, creadors de la primera col·lecció de cromos, i aquests eren de futbol. Tot i que el futbol ens semblava, potser, un esport massa majoritari, vàrem pensar que igualment forma part de la nostra història. Com que volíem començar el relat d'una manera impactant i a més, volíem narrar un fet històric que fos neutral –sense equips que puguin causar acceptació o rebuig en els alumnes– vam buscar el vídeo d'un jugador famós a la història del futbol: Pelé i el seu gol número 1.000.

Amb tot això ja teníem l'inici de relat a partir de Pelé i els cromos, ara només faltava connectar-ho amb les ciències naturals. Fent de nou recerca entre els companys i les companyes de l'equip vàrem pensar en les sales de les meravelles, d'aquesta manera podíem enllaçar la nostra pròpia història i la història del Museu. I amb això ja vam tenir el punt final.

La creació del relat és un procés de treball creatiu, basat en una recerca rigorosa i fonamentada, que necessita la suma d'aportacions i sabers de tot l'equip. D'aquesta manera és com nosaltres hem arribat a parlar de **Pelé, els cromos i les ciències naturals**.



Per què ho fem?

Considerem que les activitats que s'ofereixen als museus han de ser proposades contextualitzades. Per una banda, han de connectar amb els participants i amb el recorregut d'aprenentatge previ que porta el grup. I per l'altra, l'activitat ha de poder connectar la ciència del museu amb altres sabers com són els sabers socials, històrics i culturals del món. Per aquest motiu varem decidir utilitzar aquest model didàctic i fer-lo nostre.

El relat esdevé, doncs, la via de presentació de la Idea d'Alt Nivell de l'activitat, reivindicant la cultura com a eina i com a part de tots i totes nosaltres, que apareix de forma transversal a qualsevol activitat. A més, pretenem que aquesta manera d'enfocar l'activitat promogui una nova manera de veure el món; una forma d'aplicar allò treballat al museu a la vida quotidiana.

El Museu és una institució que forma part de la societat, que s'hi integra i que integra. Considerem imprescindible que tota activitat educativa tingui en consideració tots aquells elements que constitueixen el context. El relat esdevé l'eina de connexió entre el bagatge, la cultura i la història dels nostres participants i el bagatge, la

cultura i la història del Museu mateix; és per aquest motiu que considerem que aquesta eina és prou vàlida i interessant per poder contextualitzar qualsevol pràctica educativa, escolar o no.

Educadora: *Què us sembla? Us animeu a provar-ho?*

Per saber-ne més

BONIL, Josep; GÓMEZ, Ruth; PEJÓ, Lluç; VILADOT, Pere (coords). *Som educació. Ensenyar i aprendre en els museus i centres de ciència: una proposta de model didàctic*. Barcelona: Museu de Ciències Naturals de Barcelona, 2012a (Manuals del Museu, 1).

BONIL, Josep; CALAFELL, Genina; GRANADOS, Jesús; JUNYENT, Mercè. "Un model didàctic per avançar en l'ambientalització curricular". Xarxa d'escoles per a la sostenibilitat de Catalunya. Barcelona, 2012b. Document online: <<http://www.xesc.cat/documents/Un%20model%20didactic%20per%20avancar%20en%20AC.pdf>>.



Les actuals tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) han impactat en la vida quotidiana dels humans. Les escoles, indubtablement, no podem ser alienes a aquest fenomen i, per tant, hem d'aprofitar la possibilitat que ofereix la tecnologia de potenciar els ambients d'aprenentatge (Steffens, 2004).

Tens un problema!

Plantejament de problemes matemàtics a cycle mitjà de Primària

LAURA BALDOMÀ MONESMA

Llicenciada en Psicopedagogia
i mestra d'Educació Primària
Escola Mestre Ignasi Peraire de Mollerussa
(Pla d'Urgell)

En el treball de les **competències bàsiques** una de les activitats que realitzem a la nostra escola, Mestre Ignasi Peraire, de Mollerussa, relacionada amb la resolució de problemes matemàtics, és la creació d'aquest tipus de problemes a partir d'imatges. Llavors, amb la col·laboració del Departament de Tecnologia Educativa de la Facultat de Ciències de l'Educació (Universitat de Lleida) i l'Àrea de Tecnologies d'Aprenentatge i Comunicació (TAC) dels Serveis Territorials d'Ensenyament a Lleida, hem elaborat l'experiència aquí presentada mitjançant les eines digitals disponibles per mostrar-ho al blog de l'escola. Així vetllem, doncs, per *l'alfabetització digital*, tal com diu Cabero (2002). Dividint-la, així, en dues parts d'enregistrament, una primera on els i les alumnes, per grups, configuren la pràctica des de l'elaboració i el plantejament, en presentació paper, dels problemes matemàtics, fins a la seva publicació en formats diferents al blog de l'escola. I una *segona part*, que recolliria des de la presentació de cada grup de les seves entrades al blog, passaria per la resolució grupal a la pissarra digital (PDI), i finalitzaria amb la posada en comú i amb la síntesi constructiva general de la pràctica.



Seguint el plantejament establert dins de les **competències bàsiques de l'àmbit digital** s'han intentat desenvolupar a nivell

transversal i instrumental alguns aspectes de les **dimensions** aquí recollides: una primera *dimensió d'instruments i aplicacions* (fent un bon ús del programari digital i dels coneixements i habilitats tecnològics bàsics), una segona de *tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge* (treballant en equip i accedint a la selecció i recollida d'informació digital), una tercera de *comunicació interpersonal i col·laboració (interaccionant, compartint i buscant la resolució de problemes matemàtics)*, i, finalment, *la dimensió d'hàbits, civisme i identitat digital* (generant i difonent notícies al blog de l'escola). D'aquesta manera, l'objectiu principal d'aquesta pràctica educativa esdevé la incentivació de la reflexió constructiva, és a dir, es tracta d'una situació didàctica que implica un repte per tal de fomentar la investigació, l'argumentació, l'esperit crític i les interaccions del treball en equip, amb la incorporació dels mitjans digitals i recursos web 2.0.

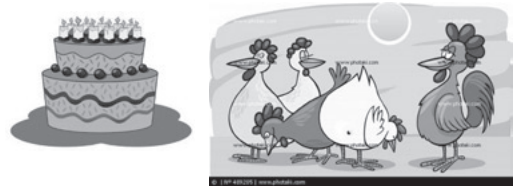


Després d'aquesta breu introducció de la pràctica, i abans de desenvolupar amb més profunditat els elements que la componen, cal que detallem alguns aspectes importants que complementen l'experiència. Parlem d'un grup classe amb un interessant domini de les eines digitals, ja que en pràctiques anteriors ens han acompanyat en tot moment: treballant per racons, en l'àrea de medi per preparar

exposicions de l'alumnat, així com per obrir l'escola a la comunitat educativa. A tot això, cal afegir-hi que la nostra escola vetlla per facilitar l'assoliment d'aquestes habilitats, coneixements i actituds digitals que l'alumnat ha d'anar assolint i, per tant, fomenta el treball en equip, intenta organitzar entorns digitals de treball, hi ha una comissió TAC establerta que s'ocupa de dinamitzar la competència digital i, sobretot, busca la formació constant i l'actualització de tothom per enriquir i potenciar el ensenyaments-aprenentatges educatius.

Per on comencem?

Es comença formant grups de treball cooperatius reduïts per tal d'impulsar l'alumnat a formular preguntes i per promoure un bon clima de treball. A partir d'aquí, cada grup rep un full de treball amb una imatge.



El següent pas és que els i les alumnes de cada grup es plantegin l'enunciat del seu problema matemàtic especulant al voltant de la imatge rebuda i quatre preguntes més amb l'opció de plantejar-ne alguna que provoqui confusió i no tingui resposta (com per exemple, *quants galls queden al corral?, si estem parlant de gallines*).



Un cop formulats, dins de cada grup, els enunciats i les respectives preguntes, que desperten el conflicte cognitiu, es presenten a la resta de companys i companyes per contrastar informació i fer-hi una reflexió i revisió grupal prèvia. Per a la seva realització surten per grups a fer-ne la lectura en veu alta a la resta i així obrir un torn d'especulacions, en gran grup, per reflexionar sobre els problemes matemàtics plantejats i reconduir-ne algun aspecte, si escau, abans d'enregistrar-ho al blog.

Tractament TAC

A partir d'aquí, cada grup es preocupa d'enregistrar en una aplicació web 2.0 el plantejament i les preguntes formulades amb la finalitat de traslladar-ho posteriorment al blog de l'escola, com ja s'ha comentat. Doncs, tal com es diu en el desplegament de les competències bàsiques de l'àmbit digital "per al seu assoliment, és fonamental que l'alumnat tingui accés als dispositius i a les diverses aplicacions".

Cada equip de treball ho fa amb una metodologia diferent, però amb el suport dels mitjans digitals que ens acompanyen en aquesta experiència i que s'esmenten a continuació:

Un **primer grup** s'ocupa d'enregistrar-ho amb un micròfon, prèvia elecció d'un membre de l'equip per posar-hi la veu, i d'un altre per dur a terme la tasca d'ocu-

par-se dels controls d'enregistrament. Aquest procés va acompanyat de l'elecció d'un personatge virtual que poden caracteritzar. L'aplicació utilitzada és el voki i cal tenir en compte que, amb antelació, cada grup ja s'ha enregistrat per poder-ne fer ús. Per a aquesta acció cal obtenir un "embed", un codi, que s'ha de copiar per fer l'enllaç al blog i així activar-lo per sentir l'enregistrament.



CARACTERITZACIÓ DEL PERSONATGE +

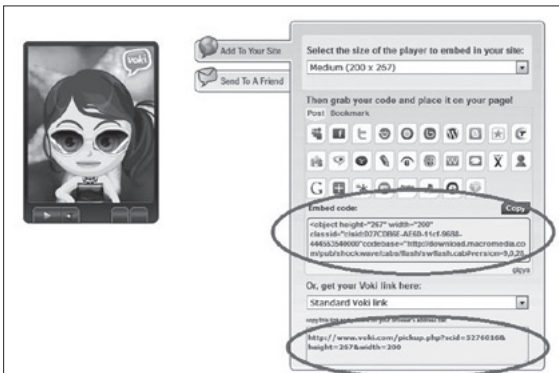


ENREGISTRAMENT =



GENERACIÓ D'UNA ENTRADA AL BLOG

Un **segon grup** s'organitza per crear un avatar dins l'aplicació voki i teclejar l'escrit per tal que aquest personatge virtual després el reproduïxi oralment; és a dir, plantegi al públic del blog escolar l'enunciat i les preguntes teclejades pel grup. En aquest cas també es fa necessari obtenir un "embed", un codi, que s'ha de copiar per fer l'enllaç al blog i així activar-lo per poder sentir el personatge.



Cal pensar que en tot moment cada alumne és responsable del seu aprenentatge: s'organitza dins un grup, adquireix un rol, col·labora i fa aportacions. De fet, durant la pràctica es va observar que gaudien aprenent, tenien ganes de fer-ne més i se sentien còmodes amb aquest tipus de metodologia en què ells i elles són protagonistes, en què la figura de la mestra fa de guia del procés i orientadora, en què hi ha flexibilitat, en què el significat és clar, en què hi ha uns objectius entenedors i pensats conjuntament i tot està molt relacionat amb la realitat que els i les envolta.

**“ES BUSCA LA CONSTANT
FORMACIÓ
I ACTUALITZACIÓ DE TOTHOM
PER ENRIQUIR I POTENCIAR
ELS ENSENYAMENTS-
APRENENTATGES EDUCATIUS”**

Un altre aspecte a destacar és que permet **l'avaluació inicial, formativa, sumativa i l'autoavaluació i coavaluació**, ja que estan treballant en equips i al final de cada part de la pràctica es fa un parèntesi resum, una verbalització del procés on es recullen els temors, les dificultats d'usar la tecnologia, de les decisions preses i de l'establiment de les connexions, com també l'anàlisi i la concreció de les tasques i accions de cara a la part següent del procés i la seva reconducció, si escau. En les línies següents s'ampliarà aquest aspecte.

Un **tercer grup** s'encarrega de buscar una imatge significativa (en aquest cas van trobar la mateixa donada del pastís), desar-la en una carpeta creada prèviament pel blog i en el format requerit, per tal d'adjuntar-la després a l'entrada del blog, on també hauran teclejat l'enunciat i les preguntes. És a dir, aquest grup treballava directament en una entrada al blog. D'aquesta manera cada grup de treball ho fa al seu ritme.



Així, doncs, aquesta manera de treballar permet dur a terme una avaluació bastant completa. Hi ha una avaluació inicial on es pacten els objectius amb el grup i les metodologies a emprar, i es presenten les expectatives per ambdues parts. I una avaluació següent a partir d'unes **rúbriques**

d'avaluació de les habilitats a treballar, amb uns criteris classificats i especificats per la pràctica en qüestió (puntuats com a acceptable/correcte/bé/excel·lent i obtenint així una puntuació final comentada entre tots). D'aquesta manera, hi ha una autoregulació de la planificació, una contextualització del treball realitzat i una verbalització del procés. A més, permet una posterior comparativa en funció de la realització de la segona part de la pràctica.

**“ES VAN ADONAR QUE TENIEN
MOLTES GANES DE COMPARTIR
L'EXPERIÈNCIA AMB ELS
FAMILIARS A TRAVÉS DE LA SEVA
VISUALITZACIÓ DEL BLOG A CASA”**

Un cop fetes totes aquestes accions, es va fer una síntesi general en gran grup d'aquesta primera part de la pràctica enregistrada. Es van repassar les metodologies emprades en cada cas, es va analitzar la pràctica en petits grups (avantatges i desavantatges), i també es van deixar per escrit les possibles propostes de millora de cara a la segona part i per a futures pràctiques semblants. Per exemple, vam tractar el fet de pensar en una alternativa en cas de no funcionar correctament la part digital, de la possibilitat de fer torns amb els grups per poder passar tots per les diferents metodologies, de com difondre més obertament les entrades al blog (amb suggeriments com ara posar un comptador, o adjuntar les solucions dels reptes matemàtics al blog a partir d'un mecanisme de resposta oculta, o, fins i tot, van sorgir propostes de fer un torneig virtual per veure qui triga menys en la seva resolució). De fet, a partir d'aquí vam crear un apartat al blog i a la web de l'escola, on ja es van anar adjuntant enigmes senzills matemàtics proposats per l'alumnat.

També es van adonar que havien treballat molt, però havien gaudit bastant fent-ho, que se sentien molt connectats amb la realitat digital que els envolta i que tenien moltes ganes de compartir l'experiència amb els familiars a través de la visualització del blog a casa.

Durant el curs següent, vam acordar de preparar la segona part de l'experiència amb la presentació a la resta de l'alumnat de classe dels problemes matemàtics i la seva resolució a la PDI. Entrant cada grup al blog i plantejant la pràctica com si fos a casa, però resolent-ho junts, aprenent a fer un ús correcte del funcionament de la PDI, del llapis digital i a guardar el treball fet.



Per saber-ne més

- CABERO (2002), citat a Barroso Osuna, J. (2003): *Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación del profesorado universitario*. III Congreso Internacional Virtual de Educación. Abril, 2003.
- ORTEGA CARRILLO, J. A. (2003): *Construyendo la ciberescuela: guía práctica*.
- STEFFENS, K. (2004). "Technology enhanced learning environments that support Metacognition", dins *Nov@ Formação*, 3, (3), p. 18-21.

Mirades



Sobre el silenci o saber callar



JORDI CANELLES

Director de l'escola
La Llacuna del Poblenou
de Barcelona

*Sobre allò de què no es
pot parlar cal guardar si-
lenci.*

WITTGESTEIN

Tenim necessitat de silenci. Avui en dia el luxe més preuat i difícil d'aconseguir i de què més mancats estem possiblement és el silenci. Ja no és pràcticament possible tenir i viure moments de silenci; els adolescents d'avui dia viuen –potser igual que els adults– permanentment imbuïts de sons i de sorolls, i aquesta és una mancança enorme en les nostres vides del segle XXI.

Evidentment no ens referim al silenci antic de les escoles de quan érem petits, no parlem del silenci imposat, coercitiu, que nega la paraula, el debat, la transmissió d'idees. Aquest seria un silenci limitador, basat en el poder i exclouent.

El silenci que ens interessa és aquell que ens allibera dels sorolls externs i quotidians, el que ens permet un exercici d'introspecció, de pausa i d'espera, un silenci que ens allunya de les presses, de l'haver de tenir sempre el cap ple de distraccions que no ens permeten fer pòsit de les experiències viscudes. Així anem acumulant successos, sensacions, informacions, però difícilment vivim esdeveniments, ruptures que ens fan entendre les coses diferentment de com fins ara les hem entès.

La mort de l'Abel en un institut de Barcelona demana silenci. Demana silenci perquè és una ruptura. I en canvi s'ha omplert tant de paraules, d'opinions, de comentaris, de sorolls que no ens ha permès convertir-lo en un veritable esdeveniment; demana silenci perquè d'allò que no en sabem,

no podem parlar-ne; demana silenci perquè el misteri no té paraules. Davant de vivències com aquesta, tenim necessitat de silenci, saber callar quan no s'ha de dir res, quan no es pot dir res.

A la societat, a casa, a l'escola ens cal retrobar moments de silenci, moments de buit i de pausa que només puguem omplir amb el que hem viscut, amb el que estem vivint, sense que res ni ningú ens distregui. Un silenci amable, ple, amb sentit. Ens cal apagar la televisió, ens cal callar a classe, ens cal, en definitiva, retrobar la pausa, perquè és en les pauses i en els silencis que les paraules, la música i les experiències prenen sentit.

No és una tasca fàcil i el model de vida que portem, la ciutat on vivim, els costums que ens estan envaint, els mitjans dits de comunicació no ens ajuden. Potser ja li interessa al poder, bé sigui econòmic, polític o ideològic, que ens omplim de sorolls per així pensar menys i pitjor. Educar,

però, possiblement sigui precisament fer allò que és difícil i anar a la contra.

Heus aquí un bon regal que podem fer als nostres

infants i un repte per a nosaltres: oferir-los un instant de silenci al dia.



Aprendre a construir el projecte dels projectes



DAVID ALTIMIR

Mestre de l'escola pública a Taradell (Osona)

El passat 14 de març es va organitzar a Rosa Sensat la jornada *Interpretar la realitat a través dels projectes. L'aprenentatge des de la complexitat*. La nombrosa assistència que va participar en aquest dissabte de formació demostra que el tema dels projectes atrau l'atenció de molts professionals que treballen amb infants i amb nois i noies. I, sobretot, demostra que avui més que mai els Moviments de Mestres són fonamentals per organitzar oportunitats formatives, afrontant temàtiques que van més enllà del que es proposa des de l'Administració.

Però s'ha de reconèixer que el tema dels «projectes» no és una idea nova.

Va ser a Amèrica que un deixeble de Dewey, William Kilpatrick, articula el que ell anomena «mètode per projectes» –amb uns valors molt forts d'opció pedagògica connectada amb valors que defensen una societat democràtica i participativa, i en què es parteix de l'interès i les curiositats dels infants i nois que es troben a l'escola– tot just iniciat el segle xx.

El cert és que a casa nostra aquestes idees es genera-

litzen més tard, ja recuperades les llibertats amb la democràcia, damunt d'un model d'escola dominant que estava fonamentalment basat en un esquema d'escola franquista, en el qual la gramàtica escolar que predominava a l'escola estava basada en l'autoritat del mestre i la passivitat de nois i noies a l'hora d'aprendre.

A principis dels anys vuitanta, el nostre país va treballar molt fort per recuperar la catalanitat a l'escola a través dels programes d'immersió lingüística que tan bons resultats han donat, però es va oblidar d'un aspecte fonamental, tot i que, ben mirat, potser no era responsabilitat seva: recuperar el patrimoni pedagògic propi del nostre país, que és el que es va voler esborrar durant els quaranta anys del franquisme.

El fet és que en aquest context, als anys vuitanta del segle passat, es generalitzà particularment l'estratègia del «treball per projectes», però, com he dit més amunt, amb un fons d'escola essencialment convencional, amb mestres poc entrenats per saber treballar i aprendre a través dels projectes que, des del meu punt de

vista, es conforia, en una mesura més o menys gran, amb els centres d'interès de Decroly, però que varen representar també una nova evolució del procés. Era allò de «què sabem - què volem saber - com ho aprendrem» i, al final, «el que hem après».

Més tard, cap a l'any 1991, Piero Sachetto va escriure un pròleg magnífic al llibre *Treball per projectes al parvulari*, una experiència molt genuïna i diferent al que hem dit més amunt, que es va editar per EUMO i que explicava l'experiència de dues mestres de Taradell. Deia això:

[...] ens trobem davant el requeriment de fer una nova imatge escolar, ja no un nen que es pot amanyagar en falsos rituals d'adoctrinament i sentimentalismes sinó un infant de la raó, que pot aprendre a desxifrar i emparar-se dels sistemes representatius de la realitat, dels llenguatges dominants de la societat que l'envolta.

Aquesta citació de Sachetto ens serveix per veure fins a quin punt la influència que va arribar del nord d'Itàlia, i també dels països nòrdics, en aquests mateixos anys ens va ajudar a entendre que calia mirar els projectes amb una mirada una mica diferent, potser més global, menys instal·lada en la didàctica, sobre el concepte de projecte.



Penso que és important situar també el projecte més enllà de la didàctica perquè el potencial que té al meu entendre és molt més transformador si nosaltres, educadores i educadors, som capaços de fer-ne una lectura més global.

El projecte, com a concepte, ja l'utilitzem: el Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Projecte de Convivència, i altres projectes que en algun moment van apareixent a les escoles...

El problema és que moltes vegades, de projecte, en tenen només el nom. Quan obres el document tot és una gran llista d'objectius, amb unes magnífiques gralles d'avaluació...

Però és evident que entre els dos conceptes, en l'àmbit educatiu en què ens movem nosaltres, mestres, hi ha un clar domini del concepte de PROGRAMA a l'hora d'explicar el que fa l'educador com a tasca

prèvia al treball amb els infants o els nois i noies.

Va, anem a fer reunió per programar!, diem avui a les escoles. El programa de matemàtiques, les unitats de programació...

Quan es tracta de la dimensió més global, predomina el concepte de PROJECTE, però quan arribem a la pràctica del mestre a les escoles, en canvi, acaba imposant-se el PROGRAMA.

El que passa és que nosaltres som mestres, educadors, que tenim al davant nostre infants i joves que estan aprenent a comprendre's i comprendre el món on els ha tocat viure.

Penso que entre vosaltres trobaré molta comprensió si dic que de vegades tinc la sensació que els mestres vivim la contradicció d'haver d'organitzar l'ensenyament de manera molt diferent a com s'organitza l'aprenentatge.



Com si de vegades hi hagués una mena de conflicte entre l'ensenyar i l'aprendre.

Ensenyar i aprendre

També seria un bon binomi per poder aparellar, buscar-ne el significat etimològic, el sentit de cada mot en altres llengües...

No ens hi estendrem massa, per por de fer una reflexió massa lingüística, però volia compartir amb vosaltres un sentit de la paraula *ensenyar* que em va dir un amic de Menorca.

Ensenyar –deia– és primer de tot 'deixar un senyal'... com quan "s'ensenyen" els vedells d'una granja amb un ferro roent...

Fa certa basarda pensar quin senyal deixem cadascun de nosaltres, mestres, als infants i joves que passen per davant nostre.

Avui dia, gairebé els fem sinònims l'un de l'altre: l'un l'atribuïm a la responsabilitat de l'educador, i l'altre a la de qui és educat.

Però el cert és que el sentit d'un i altre verb són molt diferents.

L'aprenentatge constitueix el punt on es troba també un sentit de l'ensenyar centrat en la cultura adulta, però per situar-se damunt de les capacitats de l'adult d'inventar, de qüestionar-se, de dialogar, per trobar opcions diferents i no una de sola.

En aquest sentit la teoria de la infància es construirà en una llera on ensenyament i aprenentatge no són aspectes contradictoris sinó un recurs complementari, reversible, que es multiplica.

Mentrestant, hem de navegar en aquest terreny més ple d'incerteses que de certeses.

Innovació

Fa uns dies, al Twitter de l'Associació varen retuitejar una afirmació al meu entendre molt interessant:

Deia una estudiant que es diu Lídia Bofill: **Imagineu-**

vos que la medicina innovés sense abans haver investigat. Doncs això és el que sol passar en educació.

Crec que aquesta noia l'encerta de ple amb el seu comentari.

Avui, si volem fer una escola innovadora, primer de tot l'hem de fer investigadora.

Primer hem de fer recerca, hem d'aprendre a saber com ho fan els infants, cada infant, per aprendre, o a provar de comprendre-ho, si més no, i preocupant-nos per això ja anirem trobant respostes sobre quin ha de ser el nostre rol d'adults educadors al seu costat.

Si he parlat d'ensenyament-aprenentatge i d'innovació és perquè crec que aquest és el terreny en què, a parer meu, el concepte de «projecte» pot trobar el seu espai de construcció més potent: el de la recerca sobre la didàctica, les didàctiques que els mestres hem de ser capaços de generar, i el de la transformació de la imatge de l'ensenyar i l'aprendre.

En el projecte els professionals aprenem AMB els infants, sobre el tema objecte de recerca, però també aprenem a SABER SER millors adults al seu costat.

Anar a escola, paisatges del nostre món



ANTONI TORT BARDOLET

Professor de Pedagogia
Universitat de Vic

Ni que sigui per un sol dia, en aquesta passada primavera varen coincidir a les cartelleres de cinema de Barcelona els documentals *Camino a la escuela*, de Pascal Plisson, i *Être et devenir*, de Clara Bellar. En el primer, i també en alguns dels episodis de la sèrie de televisió del mateix nom, seguim els extraordinaris trajectes d'infants d'arreu de món per anar i venir de l'escola; uns itineraris que no deixen de ser quotidians perquè els fan cada dia o cada setmana, navegant contra el vent pels canyissars del llac Titicaca, envoltats d'elefants al centre d'Àfrica, pujant i baixant pedregars per les muntanyes de l'Atles o fent equilibris per inestables i precàries passarel·les sobre rius cabalosos del sud-est asiàtic. A penes si percebem com són les escoles i el seu

professorat; n'intuïm estils, en copsem algun ritual, en veiem algunes pràctiques, però és el periple dels nens i nenes el que ens sorprèn, ens admira i ens interroga.

El segon documental, en canvi, presentat en una sola sessió a Barcelona, reivindica l'educació fora de l'escola o sense l'escola. Un viatge per quatre països desenvolupats (Alemanya, els Estats Units, França i Anglaterra) en què es presenten les virtuts d'una educació no escolaritzada. Estem, de fet, davant de dues propostes que, a la seva manera, ens parlen, totes dues, del desig d'aprendre des de perspectives i contextos ben diferents.

Pocs dies després, navegant per internet, vaig entrar a la web d'una de





les immobiliàries més importants de Londres, una de les capitals del món. Obro una pestanya que diu “educació” i em trobo amb la llista d’escoles de cada barri o districte de la ciutat. Sobre cadascun dels centres educatius (infantil, primària i secundària) m’indiquen el nombre d’alumnes en els darrers cinc anys, si té caràcter religiós, si és mixta o no, de quina autoritat local (LEA) depèn i, sobretot, quina qualificació ha rebut aquest centre per part de l’agència anglesa d’inspecció i d’avaluació, l’omnipresent i temuda OFSTED (Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills): si és una escola excel·lent (outstanding), bona (good) o està per sota dels estàndards mitjans. Hi apareixen els resultats de matemàtiques i de llengua anglesa (aquestes són les matèries que importen) del centre en els darrers anys i la seva posició respecte d’aquests

resultats en relació amb el conjunt del districte i del país. Sí, sóc a la web d’una agència immobiliària. Al voltant de cadascun dels centres educatius amb el corresponent i significatiu retrat que acabo de sintetitzar, l’agència presenta les cases i els pisos que té en cartera, en aquella zona, amb preus, característiques i distàncies. En definitiva, la tria d’escola en funció de la tria d’habitatge o, més ben dit, a l’inrevés. I, el mercat jugant fort en aquest procés.

En aquells mateixos dies, el ministre d’Educació espanyol, un tal Wert, presentava recurs per modificar, prorrogar, esmenar el procés de preinscripció de primer de primària a quart d’ESO a les escoles i els instituts en un altre racó de món anomenat Catalunya. L’entrada i la tria d’escola eren col·locades en l’onatge de legalitats i legitimitats instrumentalitzades al bell

mig d’una de les diverses campanyes electorals del 2015.

Tots aquests mons són al mateix món. Els camins d’anada (i de tornada) de l’escola, les maneres d’entrar-ne i de sortir-ne són diverses; amb rutes ben traçades o plenes d’obstacles. Tenen a veure amb l’organització de les nostres comunitats, i amb el paper que juguen els diferents actors que defineixen el funcionament de la societat. En tot cas, farem bé si procurem que l’experiència d’aprendre a l’escola i fora d’ella, pels camins que hi porten, pels camins que en marxen, sigui un procés ple de sentit i d’esperança per a tots els infants. Per minimitzar els condicionants no sempre desitjats; i per aprofitar, en canvi, les condicions de possibilitat que hi puguin ajudar.



L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració de la Fundació Artur Martorell, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona i l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, convoca el Premi Marta Mata de Pedagogia per promoure, reconèixer i donar a conèixer el treball renovador de mestres, professors i altres educadors que, en equip o individualment i a partir de l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica, contribueixin a la millora de l'educació i a enfortir la renovació pedagògica.

1. Els treballs presentats han de ser originals, inèdits, realitzats per mestres, professors i altres educadors, procedents de tot l'Estat espanyol i Llatinoamèrica i redactats en qualsevol de les seves llengües.
2. Les obres han de donar a conèixer una experiència que comporti una millora de la pràctica educativa.
3. Les obres han de tenir una extensió màxima de 250.000 caràcters, amb espais inclosos. S'han de fer arribar per correu electrònic, en suport digital i tancats en format PDF, a l'adreça **publicacions@rosasensat.org**. No s'acceptaran treballs en suport paper.
4. El document ha d'anar acompanyat necessàriament d'un breu currículum de la persona o persones autores, on constin les seves dades bàsiques: nom i cognoms, adreça, telèfon de contacte, NIF i correu electrònic.
5. La data màxima per al lliurament dels originals serà l'1 d'octubre de 2015.
6. El jurat està constituït per persones vinculades a l'àmbit educatiu i que representen les institucions i entitats convocants.
7. El jurat podrà declarar el Premi desert. La decisió del jurat serà inapel·lable.
8. L'Associació de Mestres Rosa Sensat publicarà l'obra en llengua catalana i l'Editorial Octaedro en llengua castellana. En ambdues edicions es farà constar el premi amb el qual ha estat guardonada.
9. Es farà una publicació en paper del treball premiat, que no excedirà les 160 pàgines.
10. El veredictes es farà públic el mes de novembre de 2015 i el Premi es lliurarà en el decurs d'un acte públic.
11. La participació en el Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases. El jurat resoldrà les qüestions no previstes.

Barcelona, febrer 2015

Ressenyes i novetats



Aprentatge mòbil

Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?
Informes breus #58

De Mercè Gisbert (coordinadora), Miquel Àngel Prats
i Nati Cabrera.

Fundació Jaume Bofill; Barcelona, 2015.

XAVIER SUÑÉ

Assessor en tecnologies
aplicades a l'educació
Servei Educatiu
del Tarragonès

Aprentatge mòbil. Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge? és l'informe breu #58 de la Fundació Jaume Bofill (www.fbofill.cat). Ha estat elaborat per Mercè Gisbert (coordinadora), Miquel Àngel Prats i Nati Cabrera, i ha comptat amb la participació d'un bon grup de docents amb experiència en aprenentatge mòbil que aporten diferents mirades que enriqueixen el document. La primera edició correspon al mes de febrer de 2015.

El passat mes de setembre de 2014, la Fundació Jaume Bofill va dedicar una jornada a l'aprenentatge mòbil, més conegut internacionalment com a *m-learning*. El document per a la reflexió va ser la proposta sobre *m-learning* de la UNESCO, en el qual es tracen polítiques sobre aquest concepte i que podem dir que és el marc de referència dels països integrants de l'organisme.

L'informe arrenca amb la contextualització de les tecnologies digitals i, especialment, les tecnologies mòbils, tot presentant el panorama de la seva incidència i la conveniència de dissenyar polítiques efectives per tal que els estudiants adquireixin les competències i actituds que se'ls exigeix com a ciutadans del segle XXI. S'analitza la realitat catalana a partir dels valors que facilita l'anomenat *índex digital*, lligat a les diferents agendes digitals.

El gruix de l'informe es dedica a presentar les mirades sobre l'aprenentatge mòbil dins el sistema educatiu des de diferents perspectives: la dels aprenents, la dels espais d'aprenentatge, la

que es fa des de la vessant socioeducativa, en què aporten un valor afegit significatiu les “altres mirades”, les dels docents i les dels experts de diversos àmbits de l'educació, els quals analitzen l'impacte de l'm-learning.

L'informe conclou un seguit de recomanacions i propostes a tenir en compte que, sens dubte, ens aporten una visió clarificadora de la integració transparent dels dispositius mòbils en l'educació.

Ens trobem davant d'un document de referència que, més enllà de les reflexions, deixa clar allò que cal tenir present davant de la incorporació de dispositius mòbils en l'aprenentatge i tot el valor afegit que això suposa. Ens explica que cal estar disposats a un canvi de model que implica, també, canvis en les estructures i en l'organització dels centres educatius, i en les metodologies, amb la utilització de nous codis per a la

comunicació interpersonal, amb llenguatges nous, diversificant per tal de personalitzar, i que cal cercar la implicació efectiva dels diferents agents, fer èmfasi en les competències digitals per fer un ús eficient i transparent dels dispositius mòbils, donar més protagonisme a l'alumnat, és a dir donar-los veu, aconseguir la seva complicitat i participació activa i responsable, també en aquest àmbit.

Cal destacar, finalment, dos valors que, malgrat ser d'índole totalment diferent, conflueixen en l'm-learning i també apareixen en aquest document: la ubiqüitat que comporta, d'una manera o altra, el fet que tots som aprenents en tot moment i lloc, i el valor emocional de ser un mateix el protagonista del seu propi procés d'aprenentatge, dues claus que impliquen canvis.

about.me/xsune



Vaig començar a anar a escola als sis anys

Memòries d'un mestre

De Joan M. Girona.

Barcelona: Rosa Sensat. Col·lecció Testimonis 9, 2015.

XAVIER BESALÚ

PERSPECTIVA ESCOLAR

Joan M. Girona és un home valent. Els qui l'hàgiu conegut al llarg de la seva trajectòria professional, els qui l'hàgiu tractat en algun dels nombrosos cursos i seminaris en què ha participat, o els qui el llegiu aquests darrers mesos al *Diari de l'Educació de Catalunya*, ho sabeu prou bé.

Acostumats com estem a llibres de professionals de l'ensenyament victimistes o cridaners, anecdòtics o sorruts, nostàlgics o esparracats, ens agradaria que llibres com el de Joan M. Girona emergissin i fossin reconeguts com tota una altra cosa. Hi apareix a cadascun dels seus 40 capítols un professional que estima la seva feina, un educador que es nega a tancar-se en l'espai escolar, tan delimitat i fins a cert punt protegit, una persona que basteix la seva autoritat sobre la competència, l'autoexigència i el compromís amb tots i cadascun dels seus alumnes, un home que se sent estimat pels infants, joves i familiars amb els qui ha treballat, un mestre gens complaent amb ell mateix i amb la professió, a voltes tan conformista i tèbia...

La persona del mestre és, sense cap mena de dubte, el recurs més determinant dels que disposen els educadors i educadores. Perquè l'educació és relació, és acompanyament, és oferir-se; perquè en la relació educativa ens posem en joc nosaltres mateixos com a persones, amb tot allò que som i tenim; perquè fer de mestre és fer-se present, ser-hi en cos i ànima. No és debades que el llibre que presentem s'inscriu en una col·lecció que respon al nom de *Testimonis*... El mestre és, en essència, un testimoni, algú que es presenta no pas com un model a imitar, com un exemple a seguir, sinó com algú que actua en primera persona, sense màscara ni artifici. Com va escriure Paulo Freire –per cert, la primera referència que trobarem, si comencem a llegir el llibre pel seu principi–, “el testimoni és aquell o aquella que mostren la veritat del que diuen a través de la veracitat de la seva pròpia vida. El testimoni es limita a mostrar amb la seva pròpia vida que allò que pensa, diu i fa no sols és interessant, sinó que satisfà les aspiracions més profundes i decisives de l'esperit humà”.

En Joan M. Girona es va forjar com a mestre a les escoles del barri de la Mina de Barcelona entre els anys 1974 i 1987. Després, durant 6 anys, va coordinar el Programa d'Educació Compensatòria (en aquells temps adreçat fonamentalment a la població gitana i/o pobra, en general, i als primers fills de la immigració estrangera). Als anys noranta, en plena reforma de l'ensenyament, va formar part del nucli de professors que va lluitar amb decisió per assentar primer i salvar després –sense èxit, val a dir-ho– l'institut Badalona IX, tal com recorda el prologuista, Ramon Grau, un altre dels que hi eren. La seva vida professional la va acabar a l'Institut Goya de Barcelona.

A través dels diferents capítols d'aquest llibre hi trobem passió, coneixement, coratge, amor, crítica i autocrítica. Res no s'escapa de la seva mirada fonda i del seu discerniment decidit: les tecnologies, les oposicions, la formació permanent, la tutoria, l'adolescència, la pública i la privada, el Barça, les sortides, la interculturalitat, l'educació sexual, els conflictes, la immigració, la religió, la coeducació, els gitanos, les ideologies, la jubilació, l'educació i la instrucció, els deures, les famílies, el TDAH, l'escola inclusiva...

Com diu ell mateix en descórrer les cortines de la seva vida professional, “en aquestes pàgines es veurà com he après a fer de mestre, com he après a ajudar a aprendre, a acompanyar infants i adolescents, a donar consells... i potser a alguna persona que les llegeixi l'ajudaran en el seu camí, l'ajudaran a descobrir per ella mateixa el que cal fer a cada moment, després de provar, d'equivocar-se, d'encertar-la, de patir i de ser feliç. Tot alhora”.





Presentació del llibre *La Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant: Guia breu* de Jordi Cots

Més de 50 persones van assistir el 9 d'abril a la seu de Rosa Sensat a la presentació de la *Guia breu* de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant que ha escrit Jordi Cots.

En Jordi, que, a més de mestre i escriptor, és doctor en Dret, ens va confessar que per damunt de tot ell es veu a si mateix com un poeta, i és que, segons ell, “la poesia és la veritat absoluta, és allò que perdura”. Per això va ser tan oportú i emocionant que enmig de la presentació la Clara, una de les seves nétes, ens llegís tres poemes d'en Jordi...

Va emfasitzar que tot i que aquesta *Guia* és breu i senzilla, no per això hi falta res d'allò que s'ha de saber de la Convenció, que és molt més que un text jurídic: per damunt de tot la considera un instrument pedagògic. D'aquí que els destinataris primers de la *Guia* siguin els mestres, els educadors, els treballadors socials, els pedagogs...

La presentació pròpiament dita, però, la va fer José Antonio González Casanova, catequètic de Dret Constitucional i bon amic de l'autor, a qui va definir com a home cordial i entranyable, de tracte amistós, i jurista rigorós i erudit. Havent format part del tribunal que va valorar la tesi de doctorat de Jordi Cots sobre la Declaració Universal dels Drets de l'Infant, l'any 1978, va considerar que aquesta *Guia* n'és una continuació immillorable. Va fer notar la diferència entre el que serien els interessos de l'infant i les necessitats de l'infant: mentre que els primers haurien de ser degudament canalitzats, les segones han de ser satisfetes; i el pas d'una concepció tradicional, individualista i pragmàtica de l'infant –avui hegemònica– a una altra de comunitària, espiritualista i humanitzadora, que és la que proposa Jordi Cots.

La Convenció es va aprovar el novembre de 1989. Vint-i-cinc anys després és encara un document massa desconegut i ignorat. La voluntat de Jordi Cots, de Justícia i Pau i de Rosa Sensat, autor i editors d'aquest llibre, és que això deixi de ser així.



Presentació del llibre *Vaig començar a anar a escola als sis anys. Memòries d'un mestre* de Joan M. Girona

Es respirava emoció continguda en aquell menjador/sala d'actes del Goya. I serenor, i lluminositat, en aquella talaia del parc del Guinardó, envoltada de grans finestral i plena de molta gent: mestres, professors i professores, amics, familiars... I de cireres, les primeres de l'any, vingudes directament de l'Ordal, saboroses i lluints, anunciant que l'estiu ja és a tocar...

Marita Suñé, la directora de l'institut Goya que ens acull aquest dimarts, 26 de maig, ens ha donat una càlida benvinguda i ha qualificat en Joan de *mestre*, no només dels adolescents i joves d'aquest institut, sinó també del seu professorat. Xavier Besalú, en nom de l'A. M. Rosa Sensat, ha fet notar que Joan M. Girona respon fidelment al nom de la col·lecció, *Testimonis*, perquè s'hi mostra tal com és, en primera persona, esperançat i valent.

Pere Puértolas, professor de català del mateix institut, que ha fet pròpiament la presentació del llibre, ha confegit una intervenció densa, treballada, que posa de relleu les dues dimensions indistriables de l'autor del llibre, la del docent vocacional i la del ciutadà/polític compromès amb les persones i amb el país. Ha dit també que més que d'unes memòries, estem davant d'un text molt reflexiu. No hi abunden les anècdotes, ni els llocs comuns, sinó que a partir de situacions viscudes es fa un repàs incisiu, fondo i matisat de tot allò que conforma el dia a dia dels mestres i professors. Ha destacat dues paraules amb una presència permanent al llarg dels 40 capítols del llibre: l'Administració educativa/Departament d'Ensenyament, a qui no estalvia crítiques, i l'estimació, component essencial de l'ofici.

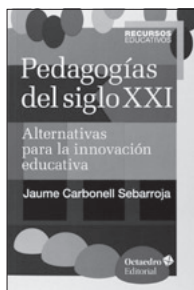
L'autor, en Joan M. Girona, amb prou feines ha pogut dir el que portava escrit en uns papers... La intensitat emocional ha arribat al seu punt més alt. Sí que ha pogut explicar, però, que la realització del llibre ha estat per a ell una experiència intensa, plaent a vegades, dura en d'altres; que la Victòria, la seva companya, ha tingut molt a veure amb la seva manera de fer i amb el camí que ha seguit; que la seva vida professional ha tingut quatre etapes ben definides: la Mina, l'Educació Compensatòria, el Badalona IX i el Goya; i que el faria feliç si alguna de les persones que llegeixin el seu llibre se sent acompanyada en el seu camí professional.

Un llibre ple de passió, de coneixement, de coratge, d'amor, de crítica i d'autocrítica. Un llibre, n'estem segurs, del qual es parlarà.





ALSINA, Àngel; XARXA D'ESCOLES BRESSOL MUNICIPALS DE GIRONA. *La descoberta del pensament matemàtic a l'escola bressol*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015 (Temes d'Infància; 72).



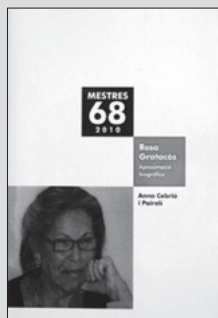
CARBONELL SEBARROJA, Jaume. *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 2015 (Recursos educativos).



DELVAL, Juan. *El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes*. Madrid: Morata, 2013.



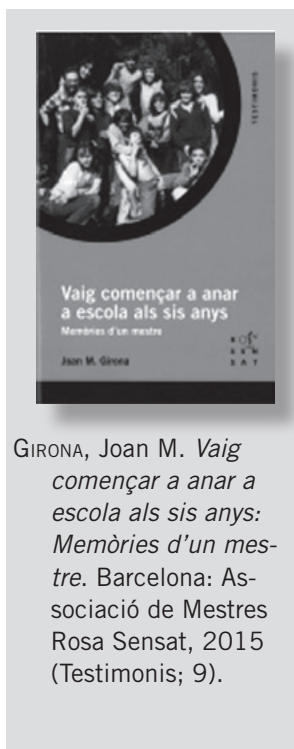
Artefactos digitales: una escuela para la educación de hoy. Fernando Trujillo (coord.); Conecta13. Barcelona: Graó, 2014 (Tecnologías de la información y de la comunicación; 306).



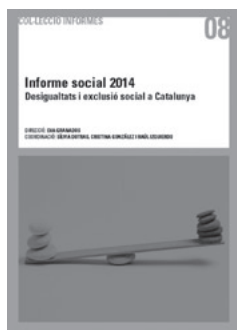
CEBRIÀ I PAIROLÍ, Anna. *Rosa Gratacós: Aproximació biogràfica*. Barcelona: Mestres 68 i Associació de Mestres Rosa Sensat, 2014.



Detrás de la pared: una mirada multidisciplinar acerca de los niños, niñas y adolescentes expuestos a la violencia de género. Sofía Czalbowski (coord.) Bilbao: Desclée de Brouwer, 2015 (Serendipity, Serie MAIOR; 50).



GIRONA, Joan M. *Vaig començar a anar a escola als sis anys: Memòries d'un mestre*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2015 (Testimonis; 9).



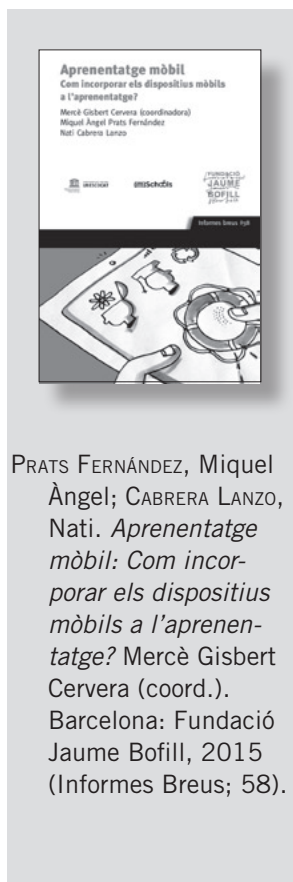
Informe social 2014: desigualtats i exclusió social a Catalunya. Eva Granados (dir.). Barcelona: Fundació Rafael Campalans, 2014 (Col·lecció d'Informes; 08).



RIBERA, Paulina; VILAGRASSA, M^a Rosario; LÓPEZ JIMÉNEZ, Samuel. *La escritura: cómo conseguir un buen grafismo*. Barcelona: Graó, 2015 (Didáctica de la lengua y la literatura; 314).



HUERTA, Ricard. *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación*. Barcelona: Editorial UOC, 2015 (Pegagogías contemporáneas; 348).



PRATS FERNÁNDEZ, Miquel Àngel; CABRERA LANZO, Nati. *Aprentatge mòbil: Com incorporar els dispositius mòbils a l'aprenentatge?* Mercè Gisbert Cervera (coord.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2015 (Informes Breus; 58).