

# 300

Publicació  
de Rosa Sensat

desembre 2005

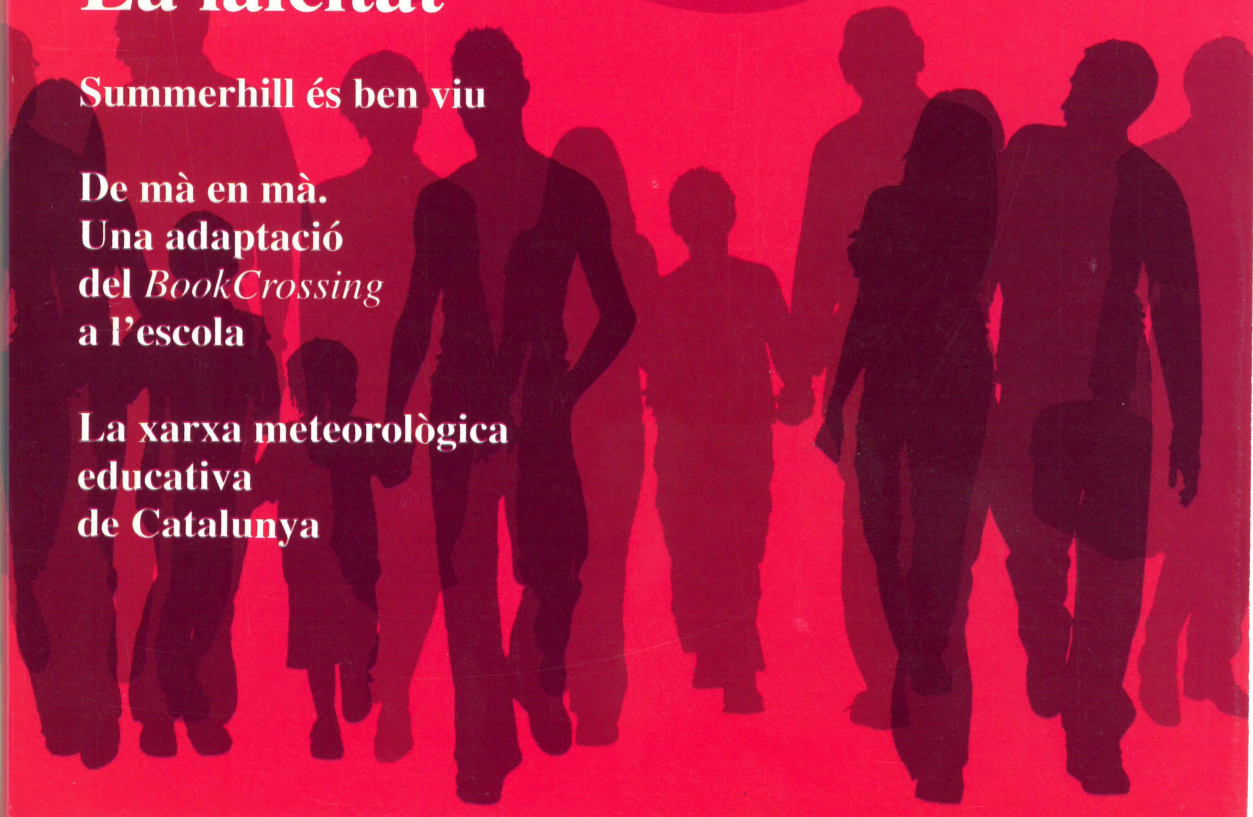
# PERSPECTIVA ESCOLAR 300

## La laïcitat

Summerhill és ben viu

De mà en mà.  
Una adaptació  
del *BookCrossing*  
a l'escola

La xarxa meteorològica  
educativa  
de Catalunya



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

**Edició i Administració:**

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

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Raül Manzano, Marta Mata,  
Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Maria Torres

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

Sergrafic-Trade, S.L.U.

**Impressió:**

GyERSA

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 48,50 euros. Preu no soci: 53,90 euros.  
P.V.P. 6 euros.

Subscripció a càrrec de:

**Editorial:**

Tres-centes *Perspectives*.  
La sobreacceleració del temps. 1

**Monogràfic:**

**La laïcitat**  
Per què un monogràfic sobre la laïcitat?  
*Carme Tolosana* 2  
La laïcitat a Europa.  
*Dionisio Llamazares* 7  
La laïcitat en les Declaracions de les  
Escoles d'Estiu dels anys 1975 i 1976.  
*Josep M. Masjuan* 17  
Quins nous valors hauria de tenir  
en consideració l'escola pública actual?  
*Nacho García de la Barrera* 24  
La formació del professorat  
en la societat plural.  
*Antoni Tort* 33  
Ètica laica i educació.  
*Luis Gómez Llorente* 41  
Bibliografia complementària.  
*Biblioteca Rosa Sensat* 50

**Escola:**

**Història de l'educació.**  
Summerhill és ben viu.  
*Dani Rius* 53  
**Biblioteca escolar.**  
De mà en mà. Una adaptació del  
*BookCrossing* a l'escola.  
*Magali Serra* 60  
**Meteorologia.**  
La xarxa meteorològica educativa  
de Catalunya. El projecte Edumet  
a l'abast de l'alumnat.  
*Jordi Escoda* 65

**Novetats:**

Va de mestres.  
*Jaume Centelles* 72  
Altres novetats bibliogràfiques. 74

**Cartellera.** 76

## Tres-centes Perspectives

### La sobreacceleració del temps

Quan la revista que teniu a les mans feia les primeres tentines, el metre, la unitat bàsica de mesura de la longitud, encara es definia a la majoria de les escoles del nostre país com *la diezmil·lionèsima parte del cuadrante de un meridiano terrestre*, una sòlida expressió secular que semblava que hauria de ser vàlida per a tota la vida.

Quan aquest exemplar de la revista que teniu a les mans pot fer lluir a la seva capçalera el nombre tres-cents, la definició del metre pren com a referència la velocitat constant de la llum, després de diversos intents successivament relegats cada vegada en menors intervals de temps, en consonància amb la vigent i espectacular precisió tecnocientífica.

Quan els primers números d'aquesta revista veien la llum, fa més d'una trentena d'anys, i eren esperats militantment per un col·lectiu important d'homes i dones que parlaven de lluita en la construcció d'un altre model d'escola, radicalment diferent de l'imposat durant molts anys *por la gracia de dios*, la llengua del país tot just començava a ser folklòricament tolerada i calia filar molt prim per no esquinçar el nou teixit social que germinava.

Quan s'examina el contingut dels darrers números publicats ja no es parla de normalització lingüística, com fa quatre dies; es parla d'educació en un ambient plurilingüe i d'aprenentatge de com més llengües millor; es parla de cohesió social; es parla d'etnomatemàtica, d'interculturalitat i, des de la laïcitat, es parla de la cultura generada per les diverses religions presents a la nostra societat, capgirada per un dels fets migratoris més importants de la història recent.

Quan, si es té temps, es remira i s'analitza la tasca duta a terme per aquesta revista –amb tot el que al seu darrere la fa possible– tot al llarg d'aquests tres-cents números, en les darreres tres llargues dècades, entre d'altres consideracions s'evidencia que la seva petita història coincideix amb un gran període històric caracteritzat per la sobreacceleració del temps: grans canvis de tot ordre en períodes de temps cada cop més breus. Els successius paquets de disposicions legals que en el camp educatiu s'han fet i s'han desfet en serien també una bona mostra.

Aquesta complexitat i ritmes creixents tot just permeten donar un cop d'ull superficial al present i a les seves necessitats més immediates, formulades en termes de provisionalitat. I això no és bo per a ningú. Les persones, per créixer saludablement, necessitem estar ben arrelades en profunditat i poder estendre amb plenitud el brancatge, amb els temps i els ritmes que calgui.

Aquesta revista ha tingut i té la funció de facilitar un espai-temps de reflexió tranquil·la sobre el present, sense deixar de pouar en la riquesa de la tradició, tot proclamant que construir un futur dominable és possible. De feina, n'hi ha i per molts anys.

*Perspectiva Escolar* agraeix a tots els autors, lectors i múltiples col·laboradors, elles i ells, la constància en el suport que sempre li donen.

## Per què un monogràfic sobre la laïcitat?

**Carme  
Tolosana**

*Perspectiva Escolar* ens presenta avui un número dedicat a la laïcitat. I ho fa en un context social on moltes altres veus reclamen fer llum sobre aquesta qüestió, no resolta o no abordada amb claredat suficient en la nostra democràcia. Aquesta exigència es fa en paral·lel a altres temes pendents com la recuperació de la memòria històrica, plantejats com la necessitat de superar un dèficit de la transició política o, potser amb més precisió, de la nostra democràcia. I potser més que compensar deficiències del passat caldria veure-ho sota la idea que la democràcia no és una fita que s'abasta en un moment determinat, que és un objectiu finalista, sinó que és una construcció de la civilització, una concepció política de la convivència permanentment transformable i perfectible.

Cal tenir en compte que aquesta preocupació, aquesta emergència del debat sobre la laïcitat de l'Estat i de l'escola, no és un tema exclusiu de Catalunya, ni tan sols d'Espanya, sinó que ho és també en la resta d'Europa.

Per abordar la dimensió europea d'aquests plantejaments, comptem amb el magnífic article de Dionisio Llamazares *La laïcitat a Europa*, on també s'inclou la concepció actual de la laïcitat, definitivament despullada de l'anticlericalisme, que com a reacció a la intolerància

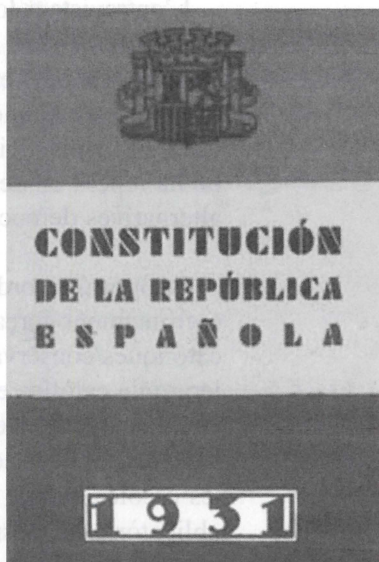
de les esglésies (moltes vegades la catòlica però, en altres contextos, també altres confessions) havia tintat un laïcisme doctrinari, ara ja anacrònic.

Tot veient la nostra història recent, es constata que la separació de poders, el polític i el religiós, el laïcisme de l'Estat i, lògicament, el de l'escola com a instrument de formació del ciutadà, no va ser mai una realitat en l'Espanya contemporània.

Fent un seguiment dels diferents textos constitucionals des de Cadis a la dictadura de Primo de Rivera, podem veure que l'Estat espanyol ha sigut un estat confessional-catòlic i que les relacions amb l'Església catòlica s'han regit per successius concordats, que comportaven el manteniment econòmic del clergat per part dels poders públics i, pel que fa a l'educació, suposaven la confessionalitat de l'escola pública i, per tant, la formació confessional catòlica dels infants i joves, el control ideològic dels textos escolars i un seguit de privilegis per als centres religiosos.

Hi ha, però, una fita significativa: la II República que, tot i la seva curta durada, ha tingut fortes repercussions en els debats més recents. Recordem que la Constitució de 1931 proclamava en el seu article tercer «El Estado español no tiene religión oficial» i en l'article 26 i 27 equiparava totes les confessions religioses, garantia la llibertat de consciència i de culte (aquest en l'àmbit privat), i prohibia l'exercici de la docència als ordes religiosos, alhora que en l'article 48 deia: «La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana.»

Com hem comentat altres vegades, no fou la qüestió religiosa exclusivament el que va portar a la sublevació militar, però sí que va servir durant molt de temps per perfilar *las dos Españas*. Un cop acabada la guerra civil, durant la dictadura franquista, el nacional-catolicisme va impregnar la societat i, naturalment, l'escola. I en la transició política el desig de no remoure els vells fantasmes va condicionar els posicionaments de les forces de l'oposició.



4 La laïcitat

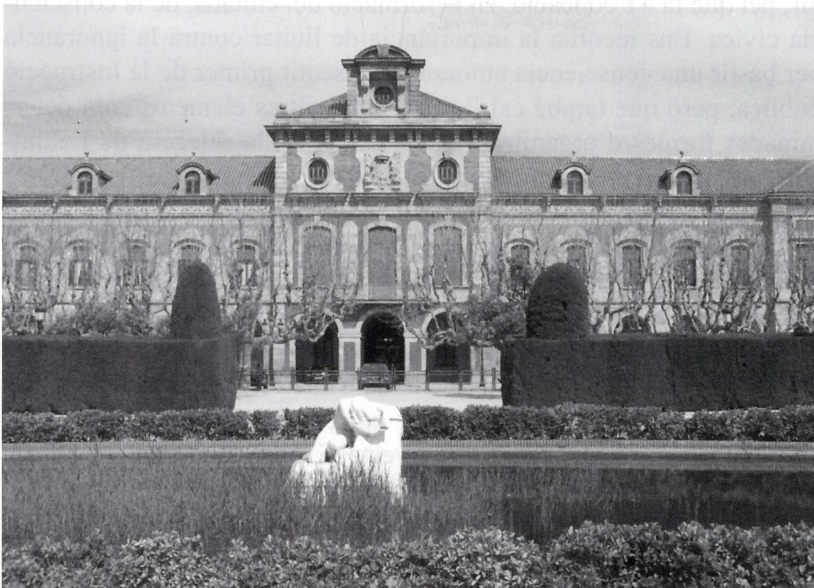
L'entrevista a Josep Maria Masjuan ens recorda com aquest temor a desvetllar de bell nou la «qüestió escolar» que va marcar la legislació i la societat sencera en el segle XIX, el començament del XX i de manera especialment intensa durant la República, quan l'Església Catòlica va potenciar i mobilitzar les seves organitzacions socials, com ho ha repetit en democràcia, va condicionar també el debat sobre les alternatives democràtiques de l'escola.

És oportú recordar avui que de bell nou ens trobem immersos en un enfrontament forçat per part de la dreta, les organitzacions socials catòliques/conservadores i amb la presència d'alguns membres de la jerarquia catòlica en les manifestacions al carrer, que el debat que va envoltar dues de les lleis educatives de la democràcia, la LODE i la LOGSE, tot i que aquestes devaluaven la reivindicada pluralitat dins de les escoles perquè consagraven l'ideari per a la concertada i l'oferta obligatòria de l'assignatura de religió catòlica en els centres públics, va ser essencialment un combat de la dreta per consolidar els seus privilegis històrics i no pas una reivindicació dels sectors progressistes de cara a defensar una escola sense segregacions ideològiques. I sembla que, ara com llavors, es resoldrà l'*objecció ideològica* amb un increment econòmic per a l'escola concertada.

Tanmateix, des de fa un temps apareixen veus que qüestionen la constitucionalitat dels Acords Estat espanyol/Santa Seu, es critica la presència de representants polítics en actes religiosos no privats i es manifesta un rebuig generalitzat a l'intervencionisme de la jerarquia catòlica en temes de la societat civil. I en el món educatiu s'obre el debat sobre la laïcitat de l'escola i els nous valors que han d'impregnar l'educació escolar en el marc d'una societat cada cop més secularitzada i amb una diversitat cultural i religiosa creixent.

En el text de Nacho García de la Barrera veiem un plantejament sobre els valors de l'escola pública que jo entenc com una crida a recuperar el paper de l'escola com a forjadora de ciutadania i em sembla que també ens demana, als educadors, que recuperem el nostre paper i no ens deixem temptar per aquest relativisme on es confon la complexitat de la societat actual i per tant de l'*educació pública* –aquella que fa ciutadans i ciutadanes– amb l'absència de referents.

No hi ha una *nova* educació sense un professorat *nou*. No n'hi ha



prou amb afegir als requisits tradicionals el d'assumir el paper de mediador o una formació de més durada. Com ens diu Antoni Tort en el seu article, *La formació del professorat en la societat plural*, cal «(...) una formació oberta a nous procediments no convencionals d'aprenentatge mitjançant l'exemple, l'entrenament, la reflexió i la discussió de la pràctica en un itinerari que basculi constantment de la pràctica a la teoria i tornant a la pràctica. Una formació amb suport emocional (...)». «Ens cal una formació inicial del professorat –diu Tort– que no només ensenyi com ensenyar sinó que, a la vegada, ensenyi a continuar aprenent en contextos escolars diferents i en el marc d'una societat plural.»

I és en el marc d'una societat cada cop més plural, amb codis morals diferents on la necessitat de cercar un ètica on conflueixin els valors democràtics, els valors de ciutadania es fa imprescindible.

L'article de Luís Gomez Llorente, *Ètica laica i educació*, que tanca aquest monogràfic, fa un recorregut històric pels orígens ideològics de la laïcitat, que ell situa en el Renaixement, fins arribar a la modernitat.

Ens parla també de les diferents ètiques laiques que han de conver-

6 La laïcitat

gir, pel que fa a l'educació, en la formació del ciutadà, de la consciència cívica. Ens recorda la importància de lluitar contra la ignorància per bastir una consciència autònoma, el sentit primer de la Instrucció pública, però que també cal lluitar contra altres elements com determinades formes d'organització dels centres o la selecció de l'alumnat, que poden ser instruments d'alienació.

Les seves darreres reflexions introdueixen algun element de polèmica. Realment les esglésies han deixat de ser *adversaris* de l'autonomia moral dels individus, com ell afirma? Han deixat d'interferir, o si més no de pretendre-ho, en allò que és competència dels poders públics? On hauríem de situar les declaracions i els posicionaments de la Conferència episcopal en qüestions com el matrimoni d'homosexuals o –es vesteixi com es vesteixi– en els continguts curriculars de la nova llei d'educació?

En qualsevol cas, amb la seva aportació i la dels altres autors que el precedeixen, tenim a les mans un valuós instrument de reflexió per conèixer, debatre i fer-nos preguntes.

En definitiva, se'ns obre una possibilitat d'avançar en la construcció d'un *espai comú de convivència*, fonamentat en els drets i deures dels ciutadans i ciutadanes, on l'escola laica és imprescindible.



*L'autor, després de diferenciar laïcitat de laïcisme, explica l'evolució del concepte de laïcitat en els estats europeus, n'examina alguns paràmetres (entre ells l'ensenyament de la religió a les escoles públiques) i els canvis en els models de relació de l'Estat amb les confessions religioses.*

## La laïcitat a Europa

### Una mica d'història. Laïcitat i laïcisme

És una llarga història, amb dents de serra i amb ziga-zagues, que no és fàcil de contar.

La primera cosa que cal dir és que no és el mateix laïcitat i laïcisme. La paraula *laïcité* apareix per primera vegada en el vocabulari francès en l'últim terç del segle XIX (al voltant de 1871) com a contrapunt del terme *laïcisme*.

El *laïcisme* sorgeix com un moviment d'emancipació del poder civil respecte al poder religiós que empeny cap a la secularització del poder i de les institucions públiques, però que es converteix, el segle XVIII, en un moviment parcialment antireligiós, com a reacció enfront de l'Església catòlica que es declara enemiga dels ideals de llibertat i democràcia, del dret a la llibertat de consciència i de la separació entre Església i Estat. Podem recordar la condemna de la Declaració dels Drets de l'Home per Pius VI, primer, i els anatemes posteriors del *Syllabus* i de l'encíclica *Quanta Cura* de Pius IX contra els qui defensessin les noves idees de llibertat i democràcia.

**Dionisio  
Llamazares  
Fernández**

Catedràtic de la Universitat Complutense de Madrid i Director de la Càtedra Fernando de los Ríos de «Laicidad y Libertades Públicas» de la Universitat Carlos III de Madrid.

## Elements de la laïcitat

Allò que persegueix el nou terme de laïcitat no és altra cosa que desprendre's d'aquesta tendència antireligiosa, de manera que l'expressió correcta seria dir que la laïcitat és l'objectiu i el resultat del moviment històric del laïcisme. La laïcitat no seria històricament explorable sense el laïcisme. Aquí es troba la base de l'evolució posterior que afegirà a l'ideal de la *separació* el de la *neutralitat* de l'Estat.

Perquè aquests són els dos elements que caracteritzen la laïcitat tal com la coneixem avui, els quals es formulen temporalment amb aquest ordre: 1. la *separació* de l'Estat de les esglésies i confessions religioses i, en definitiva, de les creences religioses dels seus ciutadans, com la garantia més gran de l'autonomia d'aquestes respecte de l'Estat i d'aquest respecte d'elles: ni l'Estat és competent per prendre decisions religioses o intervenir-hi, ni les confessions ho són per intervenir o condicionar les decisions polítiques i, per tant, en cap cas, els interessos, creences o criteris religiosos no poden ser paràmetres per mesurar la justícia o la legitimitat d'aquestes decisions; 2. la *neutralitat* com a única manera de garantir el tracte igualitari i sense discriminació, ni negativa (penalització) ni positiva (privilegi) tant dels ciutadans com dels grups en què s'integrin per comunitat de creences.

Així entesa, la laïcitat és, d'una banda, l'única garantia realment eficaç del dret de llibertat de consciència, que és la font de la qual emanen tots els altres drets fonamentals, tant individuals com col·lectius. De l'altra, és la base del pacte per la convivència democràtica, la qual exigeix l'acceptació per part de tothom d'uns valors comuns i el compromís de respectar tots els valors diferents (multiculturalitat), sempre que no entrin en contradicció amb els comuns.

La laïcitat no és ni una doctrina ni un dogma, sinó una regla de conducta dels poders públics respecte a les creences dels seus ciutadans en garantia de la seva llibertat o igualtat sense discriminacions, tant per part del poder com per part dels altres ciutadans, sobre la base del pacte per la convivència.

Es poden trobar precedents de la laïcitat molt llunyans, però la laïcitat trobarà el seu context adequat en les idees de la Il·lustració. Se



secularitza el poder que o no ve de Déu o ve a través del poble, la filosofia s'emancipa de la teologia, el criteri de la constratabilitat de la veritat científica ja no és la revelació sinó la raó, ni el dret té el seu fonament i legitimació en el dret diví.

En aquest context el *súbdit* deixa de ser-ho per transformar-se en *ciudadà*, i la *llibertat*, la *igualtat* i la *fraternitat* universal es converteixen en els nous ideals. *Fidel* i *ciudadà* no es confonen i la titularitat de drets serà independent de les creences.

Aquí radica la raó i el germen del moviment emancipador en què consisteix el laïcisme.

**Evolució del concepte de laïcitat en els estats europeus**

Doncs bé, si prenem aquest moment històric com a punt de referència, podem afirmar que l'acostament dels Estats europeus a aquest ideal de laïcitat, no sense vaivens i retrocessos, ha estat constant, fins i tot progressivament accelerat a la segona meitat del segle passat.

Aquest moviment no s'ha manifestat igualment als països protestants que en els catòlics. En els primers, són les esglésies les que sospiren per desfer-se dels lligams de l'Estat; en els catòlics, al contrari, és l'Estat el que ha lluitat per eliminar els seus vincles amb l'Església catòlica. Però el resultat final serà el mateix, amb els matisos diferencials derivats d'aquests precedents històrics, també diferents i amb fórmules o models de pertinença molt distants: L'Església d'Estat (l'Església part de l'Estat) als països on triomfa la reforma luterana i les monarquies confessionals (doctrinalment subordinades a l'Església catòlica) als països on triomfa la contrareforma tridentina.

Els dos models en què aquest procés evolutiu ha arribat més lluny són França, de majoria catòlica i de passat confessional, i molt recentment Suècia, de majoria protestant i Església d'Estat. En tots dos casos l'Estat és laic o, el que és el mateix, regeix el principi de separació de l'Estat respecte de les confessions i el de neutralitat religiosa de les institucions públiques, de les seves activitats i dels seus objectius.

Al model francès, s'hi acosten Bèlgica, Luxemburg i darrerament Portugal i Itàlia o Espanya; el model suec està tenint una gran força d'atracció sobre la resta de països nòrdics que, en algun cas, com passa a Finlàndia, ja ha completat un recorregut evolutiu semblant, i molt a prop, tot i que amb una evolució històrica una mica diferent, es troben Alemanya i Àustria, Holanda o els països del Regne Unit, bé que sempre descrivint línies convergents vers la laïcitat. Aquesta convergència encaixaria dins del que el Tractat de la Unió Europea anomena *tradicions constitucionals comunes* com a element interpretatiu de les normes comunitàries referents als drets humans i d'aquí ve la seva importància.

N'hi ha prou d'utilitzar alguns paràmetres per veure-ho: estatut civil reconegut a les confessions religioses, el seu finançament públic, règim de l'ensenyament de la religió en les escoles i eficàcia civil del matrimoni religiós.

Comencem per aquest darrer. En els països de la Unió hi ha tres règims diferents, vigents en els països amb independència del fet que el seu passat hagi estat de majoria catòlica o de majoria protestant, encara que el camí recorregut per arribar a aquests règims i les cau-

ses que hi havia darrere seu hagin estat distints. En uns casos el matrimoni celebrat en forma religiosa té el valor d'un matrimoni civil, automàticament o a sol·licitud dels contraents, però no tenen cap eficàcia civil les resolucions canòniques sobre nul·litat o dissolució religiosa; en altres, també aquestes resolucions, amb una condició, que estiguin d'acord amb el dret estatal sobre la matèria. En altres, finalment, la celebració religiosa no té reconeguda cap eficàcia jurídica civil (Bèlgica, Luxemburg, Alemanya o Àustria) i és obligatori el matrimoni civil i, bé que excepcionalment i amb caràcter residual, en algun país continua estant penalitzat que aquesta celebració tingui lloc abans que la celebració civil (França).

Aquesta seria la solució ideal des del punt de vista de la laïcitat i de la separació, però qualsevol de les altres hi són compatibles.

El punt important és tenir en compte d'on veníem. Aquí radica la gran diferència respecte als països de passat protestant, ja que per a aquesta teologia el matrimoni s'ha considerat sempre una competència del poder civil, de manera que l'evolució ha consistit, en aquest cas, en el reconeixement de la forma de celebració religiosa com una forma possible del matrimoni civil.

Era diferent el supòsit dels països de passat catòlic confessional, en els quals en l'Antic Règim era obligatori per a tots els súbdits celebrar el matrimoni en forma religiosa catòlica i en els quals, fins i tot sota la pressió i els efectes de les noves idees de l'Enciclopèdia, amb separació teòrica d'àmbits i ordenaments jurídics distints, s'entendrà que el matrimoni canònic –i totes les decisions de les autoritats eclesiàstiques sobre ell– tenien automàticament efectes jurídics en l'àmbit civil.

Les esglésies s'han finançat gràcies al capital acumulat durant tota l'edat mitjana, procedent sobretot de les donacions *inter vivos* o *mortis causa* (legats *pro anima* i fundacions pies) i dels ingressos per delmes (impost religiós); una cosa que la convertí en tots els països en detentora d'enormes riqueses.

Aquesta situació desapareix el primer terç del segle XIX amb les *desamortitzacions*; el contenciós resultant i la nova situació econòmica de l'Església es van superar amb el compromís per part de l'Estat de compensar les pèrdues eclesiàstiques, bé creant un fons, a

manera de fundació, que garantis a l'església oficial corresponent la seva supervivència econòmica (Anglaterra), bé assignant el destí d'una partida dels pressupostos estatals de cada any a aquest fi (Espanya), bé creant un impost estatal els ingressos del qual tinguin aquest mateix destí (països nòrdics), o bé, finalment, cooperant amb l'Església en la recaudació de l'antic i modernitzat impost religiós dels delmes (Alemanya i Àustria); en algun país (França), aquest finançament públic està fins i tot expressament prohibit per la llei de separació de 1905, fora del cas de l'assistència religiosa en hospitals, presons o liceus.

Doncs bé, de totes aquestes fórmules només queden intactes la primera (fundació) i les dues últimes, és a dir, el no finançament públic (França) i l'impost religiós que, en la seva versió del segle XXI, només han de pagar els membres de l'església corresponent, però no la resta dels ciutadans.

Totes les altres en uns casos han desaparegut i en altres s'han modificat substancialment. L'*impost estatal amb finalitats religioses* ha desaparegut recentment a Suècia i Finlàndia i, pel que fa a la *dotació pressupostària* per al manteniment del clero, a Holanda ha desaparegut, a Bèlgica s'ha estès també als dirigents de les associacions filosòfiques, a Irlanda —per sorprenent que sembli— està constitucionalment prohibida i en altres països ha estat substituïda per una nova fórmula, l'assignació tributària, segons la qual el contribuent pot decidir que un percentatge dels impostos estatals que paga sigui per a l'Església catòlica (Espanya) o per a les confessions que hagin firmat acord amb l'Estat (Itàlia i sembla que molt aviat passarà el mateix a Portugal).

De manera que la dotació pressupostària ja només es manté a Bèlgica, que després de l'última reforma, d'acord amb la Constitució, continua finançant els sous dels ministres de les confessions i dels dirigents de les associacions filosòfiques no confessinals i a Luxemburg pel que fa al manteniment dels sacerdots catòlics.

La constatació torna a ser la mateixa. Les fórmules vigents, fora d'aquestes excepcions, o s'adeqüen perfectament a les exigències de l'ideal de la laïcitat o intenten, aquesta és la seva principal raó de ser, acostar-se a aquest ideal tant com sigui possible, sense trencar



bruscament amb el passat dels dos últims segles, com s'esdevé amb el model de l'assignació tributària.

Un altre banc de proves privilegiat és l'ensenyament de la religió a les escoles públiques. Es parteix d'una situació en la qual només era possible l'ensenyament de la religió oficial, el qual era obligatori tant als centres oferir-lo com als alumnes rebre'l, tant en un com en l'altre dels dos marcs a què ens estem referint.

Avui la situació ha canviat substancialment, segurament per influència dels documents internacionals sobre drets humans.

No en tots els països es manté l'obligatorietat de l'oferta d'ensenyament religiós per part dels centres públics; per exemple, a Alemanya la Constitució només imposa aquesta obligació als centres públics confessionals, però no a la resta. En altres casos està previst aquest ensenyament en els centres públics, fins i tot amb caràcter obligatori per als alumnes, però només si és aconfessional (Suècia, Dinamarca, Anglaterra o Bremen a Alemanya). A França, finalment, no té cabuda en el marc de l'escola pública, llevat de casos excepcionals i amb la condició que no impliqui cap obligació financera per a l'Estat.

En la majoria de casos aquest ensenyament, quan és confessional, no és avaluable acadèmicament o depèn d'allò que decideixi l'Administració educativa competent (Alemanya) i el mateix s'ha de dir de l'existència d'una assignatura alternativa en aquests mateixos casos i encara més de la seva obligatorietat: o no existeix o no és obligatòria. El cas més significatiu és Itàlia, on el Tribunal de Garanties Constitucionals ha dictaminat en dues ocasions en pro de la no obligatorietat de l'alternativa.

Tot això no és altra cosa que el resultat d'intentar respectar el dret a la llibertat de consciència dels alumnes en conformitat amb els textos internacionals de drets humans i d'evolucionar al compàs del procés de profunda secularització que està vivint la societat europea.

D'altra banda, tot el que estem dient és la conseqüència immediata del fet d'haver canviat, en defensa dels drets d'igualtat i llibertat de consciència, el model o fórmula de relació de l'Estat amb les confessions religioses.

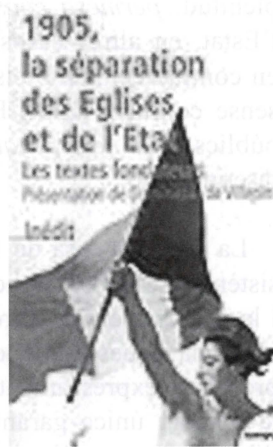
Desapareixen o es debiliten i difuminen els seus contorns, tant del model de les Esglésies d'Estat (Anglaterra o Dinamarca i en un grau més baix Grècia), com dels Estats confessionals, normalment com a conseqüència de la modificació de les seves normes constitucionals; en alguns casos amb anterioritat a la Segona Guerra Mundial (Bèlgica), en altres casos amb posterioritat (Alemanya, Itàlia, Portugal, Suècia, Holanda o Espanya); cosa que no vol dir que desapareguin dels seus ordenaments vestigis del seu passat confessional.

Fins a tal punt això és així que entre els especialistes, a l'hora d'intentar qualificar els models de relació dels Estats amb les creences religioses dels seus ciutadans i amb les entitats en les quals s'integren per comunitat de fe, s'està abandonant la terminologia usual. No es diu que tal Estat és confessional o no-confessional i tal altre Església d'Estat o simplement laic. El que es fa és prendre com a referència per a aquesta qualificació la proximitat més gran o més petita de les constitucions o dels ordenaments jurídics a l'ideal de la laïcitat. D'aquí ve que la classificació que s'està imposant és aquesta altra que reflecteix de més a menys el grau d'aproximació a aquest ideal: països laics, quasilaics, que no conserven reminiscències de confessionalitat en les seves constitucions, encara que sí que n'aparegui alguna en la



resta de l'ordenament, i semilais, que encara conserven alguna d'aquestes reminiscències en el corresponent text constitucional.

Dit això, no ha de sorprendre la negativa a la pretensió que apareguessin vestigis de confessionalitat, ni tan sols en el seu preàmbul, en el Tractat d'una Constitució per a Europa. Aniria en contra de les línies convergents d'evolució que hem apuntat i no tindria sentit que la Unió Europea naixés amb aquest llast que, d'una manera o altra, no serà de fàcil harmonització ni amb el respecte, defensa i promoció del dret de llibertat de consciència, ni amb el de la igualtat sense discriminació entre els seus ciutadans, per raó de les seves diferents creences, quan l'evolució històrica empesa pel moviment en pro dels drets humans apunta justament en sentit contrari.



### És constitucionalment laic l'Estat espanyol?

Només dues preguntes més sobre la Constitució espanyola, la qual utilitza expressions no exemptes d'una certa ambigüitat. És constitucionalment laic l'Estat espanyol? Què es vol dir amb aquesta qualificació aplicada a l'Estat?

El Tribunal Constitucional, que és l'interpret suprem de la Constitució, ha respost a aquestes dues preguntes.

A la primera afirmativament, entenent que les expressions aconfessionalitat i laïcitat són equivalents des del punt de vista jurídic constitucional i, per tant, intercanviables.

A la segona entenent que, tant la aconfessionalitat com la laïcitat, enclouen les dues característiques fonamentals, *separació* i *neutralitat* en el sentit que explicàvem al principi, amb un afegitó que és compatible amb una certa *cooperació*, la qual pot ser *obligada* en els casos en què sigui necessària perquè la llibertat i la igualtat siguin reals i efectives o per eliminar els obstacles que s'oposin a la seva

plenitud; *permesa constitucionalment*, tot i que discrecional per a l'Estat, en altres casos; o *constitucionalment prohibida* quan entri en contradicció amb els elements de la laïcitat, és a dir la *separació* sense confusió amb l'Estat, amb les institucions o amb els poders públics, o la *neutralitat* i, en última instància, amb la igualtat sense discriminació

La Llei francesa de 1905 permetia el finançament públic de l'assistència religiosa en hospitals, presons o liceus en règim d'internat, i la prohibia en els altres casos. La Constitució espanyola considera obligada aquesta cooperació en aquests mateixos supòsits i no en prohibeix expressament cap altra, fora que entri en contradicció amb la laïcitat, única garantia veritablement eficaç de la igualtat en la llibertat de consciència de tots els ciutadans. Aquesta diferència és la que vol posar en relleu el Tribunal Constitucional quan qualifica la *laïcitat* com a *positiva*.

Decididament la Constitució espanyola és laica sense traves ni zigzagues. En la resta de l'ordenament continuen vius vestigis i róssecs del nostre passat confessional i intolerant, la depuració constitucional dels quals no sembla possible mentre continuïn vigents els acords de caràcter internacional amb la Santa Seu, de complicada revisió. Però aquesta és una altra història, que –si se'm permet parafrasejar Michael Ende– algun dia mereixerà ser contada.

*Adoptant la forma d'entrevista, l'autor desgrana com va sorgir la idea de pensar, ara fa trenta anys, en una alternativa a l'ensenyament, com es van dur a terme els documents de les escoles d'estiu de 1975 i 1976, com es van abordar alguns punts del seu contingut (la llibertat d'ensenyament, el pluralisme i la aconfessionalitat), com van ser les relacions amb sectors de l'Església i la participació de pares i mares i, finalment, quina valoració en fa al cap de trenta anys.*

## **La laïcitat en les Declaracions de les Escoles d'Estiu dels anys 1975 i 1976<sup>1</sup>**

***Pregunta.**— Com sorgeix la idea de pensar en una alternativa a l'ensenyament, de debatre-la públicament i d'oferir a la societat aquesta alternativa? Ho recordes? Va tenir alguna relació amb l'aparició de la Llei d'Educació?*

**Josep M. Masjuan Codina**

Professor de Sociologia. UAB

**Josep M. Masjuan.**— En primer lloc, cal tenir en compte que a Rosa Sensat s'han treballat sempre temes relacionats amb la política educativa. El Tema general ha estat una pràctica ininterrompuda en les escoles d'estiu seguint una tradició d'abans de la guerra civil.

D'altra banda, el final del franquisme es va caracteritzar per la presa de posició de molts agents socials davant del futur democràtic que es podia obrir i per tant les declaracions van ser un fet corrent.

És veritat que durant aquests anys es començava a aplicar la Llei d'Educació de 1970, d'una manera molt peculiar, atès que molt aviat s'inicià una contrareforma conservadora de la Llei, per exemple en el tema de les subvencions a l'escola privada, cosa que alterava el contingut de la mateixa Llei.

1. *Perspectiva Escolar* em va demanar un article sobre els documents de les escoles d'estiu de 1975 i 1976 pel que fa al tema de d'escola laica, atès que vaig participar en la seva gestació. M'he acollit a la forma d'entrevista, falsa perquè me l'he muntada jo mateix, perquè el lector tingui més la sensació que es tracta del record d'una persona i per tant d'una perspectiva subjectiva sobre els fets.

L'Escola d'Estiu de 1970 va treballar justament sobre aquesta Llei i recordo que dintre del nucli dirigent de Rosa Sensat hi havia posicions més o menys crítiques sobre la llei en discussió. Un sector accentuava més els seus aspectes negatius lligats a les limitacions d'una llei feta en un context no democràtic i amb uns llastos ideològics lligats al franquisme; un altre sector es fixava més en els aspectes més igualitaris de la llei, com ara l'ampliació i la unificació de l'escola bàsica, la limitació de les subvencions només a alguns centres privats que atenguessin nens i nenes socialment desafavorits, la incorporació de la formació professional, etc. El fet és que l'aplicació de la llei, tal com he dit abans que es va fer, lamentablement, per a l'escola del país, ens va fer confluïr fàcilment a tots i posicionar-nos-hi en contra.

Finalment, la meua impressió d'aquell moment és que també hi va tenir influència alguna decisió política presa fora de Rosa Sensat, en el marc dels partits polítics més influents en el món de l'ensenyament (Bandera Roja, PSUC, Moviment Socialista de Catalunya).

*P.— Tots aquests grups pertanyen a l'arc polític de l'esquerra, com vau tenir en compte els altres sectors?*

*J. M. M.—* L'Església catòlica tenia un gran pes en l'ensenyament a Catalunya i, per tant, vàrem ser conscients de seguida que calia comptar-hi. Per una part, consideràvem que era un sector preocupat per la igualtat, el respecte i altres valors humans al qual se li podia pressuposar bona voluntat. No cal dir que molta de la gent del nucli de Rosa Sensat eren creients o ho havien estat. Probablement, les idees del PSUC sobre el pacte per la llibertat amb amplis sectors socials per arribar a la democràcia van influir també en aquesta concepció. El fet és que ens proposàrem aglutinar el màxim de sectors possibles de la societat i per tant que les propostes del moviment de mestres havien de ser negociades i no podien ser radicals.

*P.— Com ho vau fer?*

*J. M. M.—* Recordo unes reunions, prèvies a l'Escola d'Estiu 1975, on Biel Dalmau, que va representar un paper molt important per organitzar-les, convidava militants de partits i sindicats diferents, sense mai dir que els convidava com a tals, sinó que partia dels mestres actius en diferents grups lligats a l'ensenyament i intentava que hi fossin tots representats.

També hi havia sectors d'Església amb qui es va connectar de manera molt estreta. Recordo en concret algun escolapi. En treballar amb aquest sector progressista, vàrem arribar a pensar que seria possible una proposta conjunta, però quan es va fer la Declaració de 1975 ens vàrem adonar que no era tan fàcil. De seguida va sortir el Consell Català d'Ensenyament vinculat a partits de centre i a l'Església, i van sortir publicats a *La Vanguardia* alguns articles d'Octavi Fullat, escolapi, on criticava durament el moviment lligat a Rosa Sensat i etiquetant-lo de marxista, la qual cosa, a parer meu, es podia fer en tant que algunes persones estaven relacionades amb partits d'orientació marxista, però no pel que es defensava, que sempre ha estat lluny de les tesis clàssiques del marxisme.

*P.— Els continguts que van portar més debat a Rosa Sensat i després a les escoles d'estiu, pel que fa l'escola pública, quins eren? La llibertat d'ensenyament, en va ser un?*

*J. M. M.—* La idea que es va anar fabricant era la del pluralisme. No es tractava, doncs, de fer desaparèixer els centres privats per decret, sinó que es produís un procés de convergència entre l'escola estatal i l'escola privada i que els diners públics es donessin només a les escoles que acceptaven aquest procés de convergència cap a l'escola pública, entesa com una escola on poguessin conviure tots els infants, al marge de les seves idees i dels recursos econòmics de les famílies. Això després només va ser possible amb algunes escoles del CEPEPC.

Sota la pressió de l'escola privada i principalment de l'Església, el que va fer després la LODE va ser posar condicions a les subvencions, però va donar per fet que havien de persistir els centres públics i els privats, cosa que potser no es podia fer d'altra manera en el context en què vivíem, però el que n'ha resultat és la consolidació d'una doble xarxa escolar, que era el que nosaltres volíem evitar de totes passades. Potser no teníem tota la raó però no ens faltaven raons per defensar-ho si mirem les conseqüències negatives de la doble xarxa escolar.

*P.— Què implicava el pluralisme a dintre d'una classe?*

*J. M. M.—* Defensàvem que l'escola no havia de ser adoctrinadora en cap ideologia ni política ni religiosa, sinó que havia de respectar tots els nens i nenes i ensenyar-los a respectar l'altre més enllà de les seves

creences personals. Aquesta escola havia de cercar la seva coherència justament en aquesta convivència democràtica i en els valors humans, altrament era per força discriminatòria.

Recordo una conversa amb un sacerdot responsable de les Escoles cristianes sobre aquest tema que va acabar amb un fracàs estrepitos i amb una gran decepció per la meua part. Ell centrava el seu discurs en el fet que la coherència necessitava el cristianisme quan es tractava d'infants de pares cristians. Jo argumentava que l'escola pública havia de ser un espai de convivència entre tots els nens i nenes a banda d'aquestes qüestions i que em semblava que fins i tot el cristianisme es fonamentava en aquests valors. La veritat és que no ens vàrem entendre i vaig comprendre que el nostre plantejament era políticament idealista.

*P.- Per què no us vaau pronunciar per l'escola laica?*

*J. M. M.-* El concepte d'escola laica era viscut amb connotacions anticlericals i d'exclusió i això es volia evitar. Per aquesta raó vàrem preferir parlar d'aconfessionalitat i de pluralisme, i de compromís més que de neutralitat. Érem conscients que els mestres i les mestres no podien ni havien de ser neutrals a la classe, atès que sovint s'haurien de comprometre en diferents idees o pràctiques, però que això no havia de significar mai adoctrinar. Donàvem per descomptat que totes les escoles havien de basar el seu ensenyament en les aportacions del coneixement científic i, a partir d'aquest punt de partida, quan es tractés de coses opinables o del món dels valors, els mestres, segons l'edat dels infants, podien dir més o menys explícitament «Jo veig això d'aquesta manera, però altres ho veuen d'aquesta altra....», per posar un exemple. No volíem parlar d'escola laica per no caure en el laïcisme que ens allunyaria dels sectors cristians i que, fet i fet, era excloent en aquell context social.

*P.- Veient la història de les escoles d'estiu, no sembla que tothom ho veiés igual?*

*J. M. M.-* És veritat, i això es pot veure clarament si es comparen els documents de l'Escola d'Estiu de 1975 i els de l'Escola d'Estiu de 1976. El primer reflecteix més el pensament del nucli dirigent de Rosa Sensat que no pas el segon i va ser acceptat en l'assemblea de l'Escola d'Estiu sense retocs en un context d'eufòria predemocràtica. El



segon, en canvi, va rebre una forta contestació en alguns punts per part de grups polítics més radicals.

Una de les diferències apareix quan es parla d'escola única. Tot i que no canvià massa el redactat inicial, es redactà d'una manera més taxativa i sense donar cabuda a un procés de convergència més o menys llarg. A més, quedà explicitat el terme «escola única» que ens semblava que tenia connotacions uniformitzadores. L'assemblea es va dividir per la meitat, però va guanyar l'esmena. Prou maldecaps va portar tot plegat a la gestora de Rosa Sensat, que va explicitar la seva posició amb una nota subtil i una mica ambigua a peu de pàgina de la declaració de 1976.

*P.— Quin paper tenien els pares i les mares dels infants en aquest disseny d'escola?*

*J. M. M.—* La participació dels pares era un aspecte fonamental de la democràcia escolar per vetllar justament per aquests aspectes de respecte als nens i nenes i de pluralisme escolar que abans hem indicat.

També podien col·laborar amb els mestres en altres qüestions de l'escola, però sempre respectant la professionalitat dels educadors i, per tant, les seves competències com a responsables davant la societat no només davant dels pares. En aquest mateix sentit s'incloué en la primera declaració la participació de les associacions de veïns, en aquell moment molt actives, justament per compensar la tendència a la privatització dels fills per part dels seus pares. Les escoles havien d'estar vinculades a les comunitats pròximes a la seva localització.

En el document de 1976, em sembla que ho vàrem complicar una mica massa amb la introducció de delegats dels sindicats que van voler garantir la seva presència.

*P.- Com veus aquests documents després de trenta anys?*

Me'n guardaré prou de fer amb quatre ratlles un judici d'un període històric tan complex i interessant. Em penso que els documents hi han fet un paper, sobretot perquè hi ha hagut un moviment de mestres actiu que els ha anat adaptant i actuant en conseqüència tant en l'àmbit d'escola com en un àmbit més general. Els discursos són poc rellevants sense les pràctiques.

• • •

Situat ara als discursos i a l'actualitat, no sembla que les coses siguin gaire diferents.

D'una banda, en la declaració de l'Escola d'Estiu de 2005 «Per una nova educació pública, Declaració de la 40a Escola d'Estiu de Rosa Sensat», s'hi recullen d'una manera semblant els temes lligats a la laïcitat. Us dono la paraula que no surt ni una sola vegada en el text i es manté el mateix pensament del document de 1975:

«L'heterogeneïtat en les maneres d'agrupar els infants és un dels seus pilars... Això significa que les escoles no poden separar els infants per cap concepte, ètnia, gènere, llengua, família, religió o creença. Cal que totes elles aprenguin a conèixer, respectar i conviure amb totes les religions i creences. Des de la perspectiva democràtica ha de ser inclusiva; la diferència, el pluralisme, hi esdevenen valors essencials.»<sup>2</sup>

2. *Perspectiva Escolar*, n. 297, setembre 2005, p. 78-86



Val a dir que el document de l'Escola d'Estiu d'enguany el trobo molt ric per la gran quantitat d'elements d'actualitat que conté, però poc situat en la realitat concreta del país. Està una mica per sobre del bé i del mal, no afronta els problemes pràctics de les polítiques concretes i, si se m'accepta la ironia, el trobo poc laic, massa aferrat a conceptes poc útils, com ara el d'emancipació, que sonen a final feliç.

Pel que fa a l'Església catòlica tampoc sembla que les coses hagin canviat gaire. Com a exemple significatiu tenim la prèdica del bisbe de Girona amb motiu de la festa de Sant Narcís, patró de la ciutat, en la qual, tot criticant la proposta de nou Estatut de Catalunya i la nova Llei d'Educació (LOE) del govern central, ens recorda la posició del Concili Vaticà II, d'ara fa quaranta anys:

«[E]l dret dels pares d'escollir amb autèntica llibertat les escoles i els altres mitjans de formació.»

I després continua amb la seva pròpia veu:

«Aquesta llibertat d'elecció no ha de servir de pretext per imposar-los directament o indirectament càrregues injustes. I seria violar el dret primari i indeclinable dels pares si els fills són obligats a assistir a lliçons escolars que no corresponen a les conviccions religioses dels pares o sempre que s'imposa una sola norma d'educació de la qual s'exclou tota formació religiosa.»<sup>3</sup>

Som joves per a segons què. Aquests trenta anys no han passat.

3. *El Punt*. 30 d'octubre 2005. p. 3

*A la pregunta que planteja el títol de l'article, l'autor situa la seva resposta en el marc d'una reflexió sobre què entenem per nous valors, què per escola pública i com és la societat actual, i conclou amb l'enunciat dels tres factors que ell considera bàsics.*

## **Quins nous valors hauria de tenir en consideració l'escola pública actual?**

**Nacho García  
de la Barrera**  
Cap de Programes  
Educatius  
Consorci d'Educa-  
ció de Barcelona

És evident que aquesta pregunta tanca uns dels temes cabdals del debat educatiu actual. L'altre dia, l'escriptor José Saramago encetava la polèmica en plantejar el dilema sobre si el paper de l'escola ha de ser educar o instruir. Dubtava Saramago sobre la capacitat de l'escola per educar. Deia: educa la família, el carrer... L'escola no pot educar encara que vulgui: no té les eines necessàries, ni la suficient autoritat moral. Tanmateix, l'escola ha de ser capaç d'instruir democràticament, proporcionar les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tothom (és clar que la paraula instrucció l'hem d'entendre adaptada als continguts escolars actuals). L'administració educativa ha de vetllar perquè no es produeixin diferents vies d'instrucció segons l'origen social de l'alumnat. Potser Saramago no s'adonava que dient això ja estava prenent partit per un tipus d'escola educadora –i molt educadora.

Respondre a la pregunta: «Quins nous valors hauria de tenir en consideració l'escola pública actual?» ens posa davant de tres qüestions de gran complexitat: 1. Què vol dir «nous valors»? 2. Què entenem per «escola pública»? i 3. Com és la societat actual? De la reflexió sobre aquestes tres qüestions, potser n' emergeixi alguna llum.

• • •

Mai no he cregut que el gènere humà hagi canviat els seus valors al llarg dels temps. Més aviat penso que els valors romanen constants, altrament no seria possible reconèixer-nos en les expressions artístiques i literàries del passat. Els valors –siguin ètics o estètics– són una mena de fil conductor de la història de la humanitat.

Els pensadors grecs més antics ja parlaven de dos únics valors: respecte mutu i amor propi. Respecta els altres i respecta't a tu mateix; no humilis ningú i no t'humilis a tu mateix. Quin parell de coses més difícils! Tan vàlides en l'antiguitat com avui: aplicables a qualsevol situació i contingut escolar. Els valors recullen la condició humana, i no és fàcil, en les diferents manifestacions d'aquesta condició, trobar valors nous. Sigui davant de les muralles de Troia, a l'oficina o a classe, no és ètic utilitzar els altres per a finalitats que desconeixen o posarte al servei d'objectius degradants per a l'ésser humà.

Els valors no han canviat –o a mi no m'ho sembla. Tanmateix, sí que han canviat els costums: la manera de portar a la pràctica els valors associats a ells. També ha canviat la manera d'educar en els esmentats valors. No és el mateix parlar de respecte mutu en una societat esclavista, en la Itàlia del Renaixement o en l'Anglaterra victoriana. Els costums dels pobles varien d'acord amb l'organització de la vida quotidiana i amb el fet que l'accés a la cultura afecti uns pocs, una majoria o la totalitat.

Més que discutir sobre quins són els valors del segle XXI, em sembla més pràctic aclarir com podem educar avui en el respecte mutu i en l'amor propi. Què hem de fer? En tot cas, el televisor no ens ho posa fàcil.

Convé recordar que identificar una persona bona o dolenta, o una persona maca o lletja, no és tan senzill com identificar una persona rossa, o amb barba, o amb els ulls marrons. Els valors, no els capten els sentits, no tenen una marca que els destaquï. El problema de l'ètica és que està sotmesa a l'opinió; i, per tant, és fa molt complicat distingir entre necessitats i conveniències.

El valent filòsof Immanuel Kant, ni més ni menys que a les portes del capitalisme, va dir que l'ètica de cada persona és una construcció, un procés: a mig camí entre els valors –que ens acompanyen

necessàriament per la simple raó que som humans— i els condicionaments de l'època que ens ha tocat viure. A cadascú el que és seu d'acord amb les seves capacitats i possibilitats, però amb un condicionament: que es parteixi d'on es parteixi, arribar a una certa excel·lència ètica demana esforç.

No és un acte simple trobar equilibri entre el fet de valorar el respecte mutu i estendre aquest valor mes enllà dels nostres iguals; per exemple, a l'hora de reconèixer drets de ciutadania als immigrants. L'estat de la consciència —feliç o dissortada— delata el grau d'equilibri entre el que hauria de fer i el que puc fer.

Kant ens posa en alerta davant de dos grans enemics de la moral —dels bons costums, entesos com aquells que s'ajusten a valors—: l'utilitarisme i les religions; ambdós tenen en comú anteposar els fins als mitjans. (Amb això ja tenim unes pistes aplicables a la nostra realitat present.)

Dir que és bo tot allò que és útil condueix a un seguit de fórmules d'egoisme més o menys matisat. Es pot ser civilitzat i plantejar que és bo allò que és útil per al meu país, o per a la meua ciutat, sense caure en egoismes radicals com és bo allò que és útil per a mi, o per als meus amics, o per a la meua família. Però, hem de frenar la immigració subsahariana per preservar els interessos dels europeus? Hem de segregar determinats alumnes per preservar...? L'utilitarisme convida a l'egoisme, encara que de vegades s'oculta sota la capa dels interessos socials.

I, quant a les religions, què n'hem de dir: en el fons, són maneres d'utilitarisme tamisat. Doncs per a totes les religions, els valors, la vàlua de les accions humanes, resten determinades a la seva capacitat de vida eterna.

En síntesi, el grau de valor de les conductes humanes no depèn només de factor individuals, sinó també de factors familiars, ambientals i també de les circumstàncies del moment històric. Per tant, l'escola que fonamentalment educa individus, disposa de molt pocs recursos per canviar tendències que la superen. De totes maneres, res pitjor que restar plegats de braços. Dues propostes:



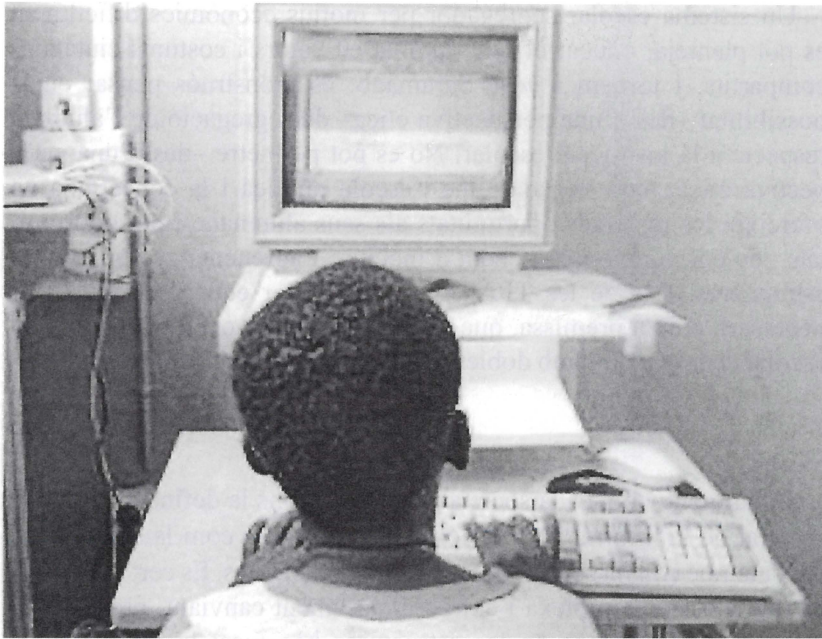
1. És molt important que les administracions educatives tinguin clara la diferència entre valors i costums. La transmissió de valors ha de programar-se al llarg de tot l'ensenyament bàsic, de manera clara i constant, adequant-la a cada edat. En aquest sentit, em sembla una iniciativa interessant la proposta del Ministeri d'establir una nova matèria en l'ensenyament obligatori amb el nom d'«Educació per a la ciutadania». Penso que el respecte mutu i l'amor propi han de ser els fils conductors d'aquesta matèria, atès que aquests dos valors són el fonament de la ciutadania com a categoria ètica. La transmissió de costums i hàbits és més transversal, afecta totes les matèries, tots els mestres. Podríem dir que els valors es transmeten dient-los, explicant-los mitjançant exemples; mentre que els costums es transmeten fent-los, convertint-se el mestre en referent moral. En canvi, la transmissió de valors és més institucional. (Diuen que a la porta de l'Acadèmia de Plató hi havia un rètol que deia: «Que no entri aquí ningú que no sàpiga geometria». Potser a les aules de les escoles hauríem de penjar-ne uns altres que diguin: «Que no entri aquí ningú que no sàpiga respectar els altres ni a si mateix», convenientment dissenyats pels nenes i nenes, perquè ningú no ens tingui per anacrònics.)

2. L'altra proposta és superar la situació actual de ser una escola sense referents. Quan jo estudiava, hi havia un conjunt de científics, escriptors i artistes que ens servien de referents en el procés de construcció de la consciència ètica. Algú pot contestar dient: sí, sí, referents, però no per a tothom, només per als que estudiàveu. D'acord, sí, és veritat, però és que avui resulta que l'escolarització fins allò que, en els meus temps era el batxillerat superior, està universalitzada (6è de batxillerat correspon a 4t d'ESO), i molt generalitzat el que per a mi va ser el 1r curs universitari (equivalent, per edat, al 2n de batxillerat o al 2n del cicle superior de FP). Tampoc jo no vaig llegir Einstein i, fins molt més tard, no vaig llegir Bertrand Russell. No estem parlant de les seves teories i aportacions a la ciència: el que interessava, com a referents, era el seu compromís amb la realitat present (encara és una icona la imatge de Einstein traient la llengua; malauradament, tenim més oblidat el tribunal Russell que va començar a desvetllar els crims de la guerra del Vietnam). Avui, poc sabem què pensen sobre la guerra de l'Iraq, la catàstrofe de Nova Orleans o la tanca de Melilla, els premis Nobel d'aquest any, els científics més internacionals del nostre país o l'autora de Harry Potter. És molt difícil crear pautes de conducta col·lectives quan es manca de referents compartits (o aquests referents són tan efímers com un personatge pintoresc que pugui sortir en un debat de TV, o el punt de vista d'un futbolista de moda). La construcció de referents que ajudin a modificar conductes ha de ser el resultat d'un compromís intencionat, de gran complexitat, per la gran quantitat d'agents socials que afecta (de totes maneres, a la societat de la informació això és més possible, fins i tot via SMS).

Deia al començament que donar resposta a la pregunta: quins nous valors hauria de tenir en compte l'escola pública actual? ens posa davant de tres qüestions complexes. Fins ara m'he referit a la primera, anem ara a la segona: què entenem per escola pública?

Per complicar una mica més les coses, he de dir que avui no sabem si el debat important és saber com ha de ser l'escola pública o com ha de ser l'escola com a servei públic. I sembla que aquesta última qüestió agafa cada vegada més força.

El nostre model educatiu, per raons que vénen de lluny, és dual, públic i privat (i aquest últim convertit, majoritàriament, en privat concertat). La pregunta clau és què han de tenir en comú l'escola



pública i la concertada per formar un servei públic. Només és possible plantejar un servei públic –de primera necessitat– que combini la iniciativa pública i la privada, finançades totes dues amb fons públics, definint molt bé què s’entén per gratuïtat del servei. I què entenem per gratuïtat des de la normativa, des d’una perspectiva ètica, des d’una social... Parlar de gratuïtat a l’ensenyament significa donar la mateixa importància a les activitats extraescolars i complementàries d’una escola, que al servei de televisió en l’habitació d’una clínica concertada?

La normativa escolar –des de fa molts anys– diu que les escoles no poden cobrar quotes per aquells serveis definits com a obligatoris. En la lògica escolar, la línia entre obligatori i voluntari és molt prima; fins al punt que el projecte educatiu d’una escola, la seva cultura identitària, pot estar a cavall entre l’un i l’altre. Això afecta tant l’escola pública com la privada concertada –a aquesta última en un grau molt més alt. Pot ser tan segregadora la quota que, en una escola concertada, paguen les famílies a una fundació, com l’establerta per l’AMPA en una pública. I és que la segregació, a banda de la titularitat de l’escola, també és territorial.

Un sistema escolar segregador per motius econòmics difícilment es pot plantejar educar el seu alumnat en valors i costums ciutadans compartits. I tornem a José Saramago: és monstruós pensar en la possibilitat –des d’una perspectiva ètica– de segregació de l’alumnat respecte a la instrucció escolar. No es pot permetre –des d’una perspectiva ètica, altra vegada– que l’escola pública i la concertada no ofereixin les mateixes oportunitats als seus alumns. I per oportunitats –no ens equivoquem– hem d’incloure l’aprenentatge de llengües estrangeres, l’ús de les TIC, els esports... Per educar en valors és necessari, com a premissa, que l’escola sigui democràtica. Un model escolar segregador –amb dobles i triples vies– no pot educar en valors.

• • •

I finalment: com és la societat actual? Alguns la defineixen com la societat de la informació i la comunicació, altres com la societat del risc, i també com la societat de les noves ciutadanes. És cert que vivim en una societat complexa i extraordinàriament canviant, producte de grans transformacions en les estructures bàsiques: la família, l’organització del treball, l’habitatge, l’oci...

El curs escolar 1996-97 va ser el primer d’implantació generalitzada de l’ESO i, per tant, d’inici de la universalització de l’ensenyament obligatori fins als setze anys. Per primera vegada, tots els nois i noies de dotze anys estaven escolaritzats en centres de secundària. Una mica després, el fenomen de la immigració començava a agafar volada, fins arribar al milió d’habitants d’origen estranger que tenim avui a Catalunya. Això té una repercussió a les escoles del 12 % de l’alumnat estranger; en alguns casos –no tan pocs, a la pública– aquest percentatge d’alumnat s’apropa, i fins i tot supera, el d’origen espanyol.

El projecte d’ensenyament obligatori que es va començar a dissenyar al final dels anys vuitanta es veu clarament que no s’adapta a les necessitats de la nostra societat en aquest començament del segle XXI. Llavors es tractava de realitzar un vell somni procedent de la Il·lustració: accelerar el progrés social mitjançant l’escolarització de tothom. Avui això continua sent vàlid, però necessita matisacions perquè continuï essent significatiu. Vull destacar-ne tres:



1. El concepte de treball flexible ha canviat substancialment el valor de l'educació. Les demandes i propostes del món productiu no poden ser alienes als objectius de l'escoles. L'èxit escolar per a tothom no és només un imperatiu pedagògic i ètic, sinó una necessitat laboral. Des d'un posicionament productiu, tenir un 25 % d'alumnat que no obté el graduat de secundària obligatòria és un malbaratament de recursos que no ens podem permetre. Només amb fracàs escolar zero a l'ensenyament obligatori podrem apropar-nos a les necessitats laborals previstes per a l'any 2010, que són disposar de joves que, com a mínim, hagin assolit el batxillerat o el cicle superior de FP. Per cert, una formació professional que ja ha iniciat la seva modernització fent seves demandes de l'entorn productiu, com la integració dels tres subsistemes: la formació reglada, la formació ocupacional i la formació contínua.

2. L'escola avui no es pot entendre com una institució tancada que no dona explicacions a ningú. L'escola de la societat de la informació és un nus d'una xarxa que va més enllà dels plantejaments nacionals. Els informes internacionals que avaluen i comparen els diferents sistemes educatius –com l'Informe PISA de l'OCDE– incideixen en la pràctica educativa. Fa quinze anys, conceptes com «competències bàsiques» o «àrees instrumentals» encara no formaven part del llenguatge comú dels mestres. La cultura de l'avaluació és una exigència de la societat actual; moltes de les propostes més innovadores en el camp de l'educació han estat induïdes pels resultats procedents d'informes d'avaluació. I poso un exemple derivat de l'Informe PISA 2003 que, difícilment, estaríem debatent d'una altra manera: no estan ben posicionats en el rànquing els països: 1. partidaris de la repetició de curs a l'ensenyament obligatori, 2. amb separació de l'alumnat en edats primerenques, i 3. amb més hores lectives, amb llargues jornades escolars.

3. La societat demana avui a l'escola aspectes que van més enllà de la instrucció en els aprenentatges tradicionals: fer dels joves bons ciutadans i bones ciutadanes; incrementar la igualtat de gènere; fer-los respectuosos amb l'entorn natural... Contràriament al que plantejava Josè Saramago, la societat exigeix a l'escola que sigui educadora, que eduqui en bons costums, en hàbits responsables.

En definitiva, la societat actual demana a l'escola que prepari els

joves per a l'aprenentatge al llarg de la vida –tal com exigeix la lògica del treball flexible–; també li demana que garanteixi nivells competitiu d'aprenentatge; i, en tercer lloc, que prepari els joves per ser ciutadans i ciutadanes responsables. Com pot assolir l'escola aquest conjunt de demandes? Penso que només a partir de pautes de conducta fermes.

I tornem al començament d'aquest article. Plantejava que els valors no canvien en el transcurs del temps, i que, per tant, el seu aprenentatge pot ser organitzat per l'Administració educativa. Tanmateix, les normes de conducta són més transversals, afecten el conjunt de cada comunitat educativa i és molt important que no caiguin en contradiccions. Per pautes de conducta fermes vull dir que siguin compartides per tot el professorat, que hi hagi el compromís de les famílies de fer-les seves, i que tinguin continuïtat –com a normes– al llarg de tot l'ensenyament obligatori. Res més contrari a l'educació que el relativisme moral. L'encàrrec social que té l'escola no és la formació de l'artista –amb tots els respectes per Flaubert, Mann o Sartre–, sinó la formació de ciutadans i ciutadanes responsables.

• • •

Feta l'anàlisi, potser n'emergirà alguna llum. Ara toca afrontar la pregunta de l'inici: «Quins nous valors hauria de tenir en consideració l'escola pública actual?».

1. *L'escola ha de tenir clara la distinció entre valors i bons costums.* Els valors han de ser pocs i compartits pel conjunt de la societat. Les conductes són més transversals, producte de la planificació i els compromisos de cada comunitat educativa.

2. *Només l'escola democràtica pot educar en valors.* És fonamental arribar a una definició clara i aplicable del que significa la gratuïtat de l'ensenyament obligatori. L'educació en valors ètics només és possible on la llibertat i la igualtat estiguin garantides.

3. *L'escola del segle XXI ha de tenir pautes de conducta fermes.* Educar ciutadans i ciutadanes responsables és un doble procés d'acceptació i renúncia, perquè l'escola ha deixat de ser un instrument al servei de reduïdes elits socials.

*El panorama de canvis constants del nostre temps comporta unes problemàtiques educatives i per afrontar-les cal comprendre l'escola com a àmbit comunitari i cooperatiu, fer una construcció cultural del currículum i l'adopció de l'autonomia intel·lectual, etc., factors que són també els eixos bàsics d'una formació dels docents, la qual demana una reorientació i un canvi en les seves prioritats.*

## **La formació del professorat en la societat plural**

Les problemàtiques educatives del nostre temps formen part d'un panorama de canvis constants que fa difícil la presa en consideració de referents segurs. Estem en un període, explica el sociòleg Giddens, en el qual la producció intensa i accelerada de coneixement «empeny la vida social fora dels ancoratges de la tradició i les relacions socials se situen en contextos d'espai i temps tan diversos que fan difícil tenir una visió de conjunt». Tot plegat planteja seriosos interrogants al paper que han de fer les institucions socials, entre les quals l'escola i l'institut. El mestre, la professora, com a ciutadans que són, però també com a professionals que exerceixen la seva tasca en una d'aquestes institucions socials viuen aquesta situació sovint amb dificultats.

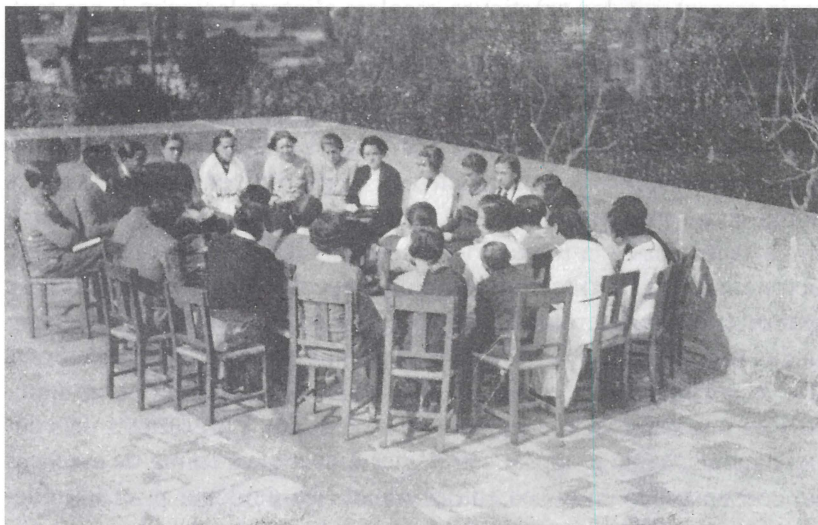
**Antoni Tort  
i Bardolet**

Els canvis generen sempre incerteses, però també, possibilitats. Vivim una transformació considerable del subjecte cognitiu, de la ciència objectiva i de la cultura col·lectiva i necessitem esmolar les nostres capacitats per comprendre i per transmetre. I avui, com assenyala Pilar Benejam, ensenyar de manera conforme amb el que s'entén per coneixement «no implica únicament la formació d'una ment ordenada i pensant, sinó que entra clarament i de manera inseparable en el camp dels valors. Entenem la llibertat com a capacitat de consciència, com a capacitat de pensar per un mateix, com a capacitat d'escollir. Entenem la igualtat com a capacitat de dubte i de

reconeixement de la necessitat de comunicació amb els altres [...] Ningú no es pot construir sense la idea de conflicte, si no arriba a sentir la intranquil·litat que dona la distància entre el que “és” i el que “hauria de ser”, i aquesta inquietud és el principi de la cooperació».

I en l'aula d'un centre escolar, hi cristal·litzen els conflictes que posen a prova la qualitat del professorat, com també les seves condicions de treball. Tanmateix, les aules continuen essent un espai necessari socialment davant la desaparició d'altres espais públics en benefici d'un difús individualisme de massa. És evident que la societat s'encamina cap a un món on tenen cada vegada més incidència les xarxes virtuals que difuminen els paràmetres d'espai i temps presencials en les relacions personals, i que distribueixen els fluxos informatius en detriment del protagonisme que fins ara tenien les institucions. Aquesta evolució social, positiva en molts aspectes, posa en qüestió algunes funcions de l'escola, una institució situada en una cruïlla significativa, entre l'esfera pública i l'esfera privada dels individus. Però també en remarca la seva transcendència. Perquè l'interès de l'educació escolar contemporània rau, justament, en el fet que alumnes diferents s'escolaritzin junts i la funció del professorat es troba en la recerca d'estratègies que converteixin les aules en llocs propicis per a l'ensenyament i per a l'aprenentatge. El caràcter comunitari de l'escola és més rellevant que mai perquè l'escola té la possibilitat de convertir-se en un àmbit on es pugui practicar una racionalitat basada en el diàleg, en l'acceptació del conflicte i en la seva superació mitjançant la negociació. La formació del docent, doncs, ha de tenir com un dels eixos centrals aquesta concepció comunitària, cooperativa i inclusiva de l'educació. L'ensenyament, en les seves diferents etapes, té el desafiament de situar l'aprenentatge dels nois i de les noies en un procés obert a partir de les pròpies biografies amb l'objectiu de millorar la seva habilitat davant les inseguretats i per tal que pugui comprendre millor els fenòmens socials contemporanis. Perquè, com apunta Ulrich Beck, quan una quantitat cada vegada més gran de persones és arrossegada per relacions que no és capaç d'entendre, dominar o ignorar pels seus propis mitjans, augmenta la conflictivitat social.

Així, doncs, allò que succeeix a l'aula deixa d'explicar-se en termes d'una causalitat lineal i apareix com un conjunt complex en el qual les explicacions són provisionals i plurals amb la qual cosa els models



*Reunió de mestres de l'Institut-Escola, 1932.*

psicopedagògics –molt arrelats en el pensament implícit de molts docents– basats en un automatisme causa-efecte són insuficients. L'adopció d'una perspectiva cultural i comunicativa de l'aprenentatge escolar ha de tenir en compte tant la col·lectivitat com la individualitat. El grup-classe tampoc no té sentit si no acull les especificitats i les diferències individuals, a partir de les quals i no sense elles es pot progressar conjuntament. Avui, els mecanismes que empenyen cap a la conformitat són forts a totes les edats. Encara que la retòrica general, els discursos oficials i els textos legals avalen una pedagogia de la diversitat, no és menys cert que hi ha menys tolerància de la que sembla; i no ens referim a grups culturals, ètnies o grups socials diferents sinó a les particularitats de personalitat, d'estil de cada individu. Així, doncs, i d'acord amb Joan Rué, «el veritable repte del treball cooperatiu no es troba en les formes de control del grup o en l'absència de conflictes interpersonals, sinó en el fet de trobar una forma d'organització de les tasques i una configuració de recursos que porti els alumnes a modificar els punts de vista i a arribar a compromisos.» És a dir, construir un context raonable per al desenvolupament de la comprensió compartida entre alumnes i entre els alumnes i el professorat que provenen de cultures diferents.

L'organització d'un context plural, és a dir, laic, no pot fer-se sense

tenir present que les pràctiques escolars s'interrelacionen i, per tant, amb les influències diverses i contradictòries que hi ha a la societat, i és per això que la construcció del currículum escolar es desenvolupa en un terreny de conflicte més que no pas en un àmbit estable de relacions, perquè això va lligat a la manera com es distribueixen els béns i els serveis dins d'una societat. I és per això que la necessitat de comprendre el currículum com una qüestió cultural és un element importantíssim en la formació dels docents. I no és una qüestió fàcil, perquè implica localitzar el currículum escolar dins la dinàmica d'un entorn cultural determinat, per no caure en l'assumpció indiscriminada i mimètica de totes les demandes, moltes d'elles contradictòries, que la societat fa a l'escola. L'educació contemporània ha de moure's en una oscil·lació constant entre estabilitat i precarietat dels coneixements, ha de proposar estratègies didàctiques enmig de creences no consensuades en el seu entorn social i ha de donar prioritat a determinades informacions enmig de contradiccions culturals evidents.

És per aquesta «manca de visibilitat» que la tasca docent s'ha fet més complexa i exigeix la posada en joc d'una autonomia professional per tal que l'acció individual pugui ser compartida amb els col·legues en una construcció progressiva d'una cultura professional encara feble. I una autonomia professional des de la qual pugui relacionar-se amb la comunitat; perquè el docent dirigeix un aprenentatge contextualitzat d'acord amb unes tasques acadèmiques, però també d'acord amb un clima lligat amb l'exterior de la institució escolar amb la finalitat de vincular l'ensenyament a la vida de la gent que hi està implicada. L'autonomia implica, doncs, trencar també amb una excessiva dependència administrativa que, de fet, comporta una dependència moral. És per això també que la discrepància ha de tenir un lloc destacat, si acceptem la pluralitat i la laïcitat com a valors centrals de l'educació pública.

### **Una formació renovada**

Ara que a les universitats i als governs es discuteix una nova formació per al professorat de tots els nivells educatius, val la pena recordar l'impuls extraordinari que va representar l'assoliment del nivell universitari al començament de la dècada de 1970: va ser un factor, no l'únic –no hi ha causes unilaterals en educació– de millora



del sistema educatiu i va permetre l'arribada a la professió docent de persones joves, amb aspiracions de fer avançar l'escola tot connectant amb grans mestres que havien sostingut amb fermesa les millors virtuts de l'ensenyament en temps extremadament durs. La formació inicial, avui, ha de fer un salt endavant. Les dimensions i la durada d'aquesta formació inicial assenyalaran nítidament la importància que la societat dóna a la feina del professorat, més enllà de les declaracions retòriques i, per què no dir-ho, una certa hipocresia. També esperem que les diferències de formació entre el professorat de les diferents etapes educatives siguin diferències només de modalitat, d'especialització, però que tots els docents siguin valorats a l'alça i de manera equivalent, més enllà de l'etapa educativa en la qual treballin.

Alguns dels factors essencials en la definició de la professionalitat docent que hem apuntat fins ara: l'escola com a àmbit comunitari i cooperatiu, la construcció cultural del currículum, l'adopció de l'autonomia intel·lectual i d'altres, són també els eixos bàsics d'una formació dels docents que no compta, malauradament, amb una estruc-

tura adequada i coherent que serveixi a aquestes realitats. La formació dels docents necessita reorientar les seves prioritats i ja no es pot fonamentar en una concepció que equipara la pràctica a la mera aplicació. La docència contemporània ha d'incloure una considerable capacitat per tolerar la incertesa. Això pot originar problemes i, de fet, n'origina a una part del professorat. I per això, els estudis sobre l'evolució de les professions en general i de la professió docent en particular insisteixen en el fet que aquesta professió no s'adquireix de cop, sinó que es desplega progressivament mitjançant una formació que s'ha d'integrar en l'itinerari biogràfic de la persona i mitjançant una evolució de la professionalitat entesa en un sentit ampli: «Hauria de ser una qüestió prioritària en la formació docent comprendre la vida emocional dels professors, els seus sentiments envers el seu treball, tenir en compte la seva vida emocional i els contextos en què es desenvolupa de manera que la cultivin positivament, evitant espatllar-la», escriu Hargreaves; però s'ha de reconèixer que, tot i els avenços dels últims anys, la formació dels docents està més a prop de les necessitats administratives dels sistemes que no pas de la formació de persones disposades a afrontar les incerteses del canvi, capaces d'entomar el *reality shock*, el contacte amb la realitat, i receptives a un entorn educatiu que és el resultat i el mirall d'una societat contradictòria i heterogènia. Una formació inicial, en què amb poc més de vint anys un jove o una jove ja poden exercir com a docents, necessita aprofundir, més que mai, en quines són les estratègies més eficaces per «sacsejar» les seves opinions i aprofundir en la comprensió de la professionalitat docent. Facilitar-ne l'aprenentatge, que vol dir posar-li obstacles i no pas dissimular-los; abordar la qüestió del respecte i el pluralisme posant el conflicte com a element indispensable per créixer col·lectivament. «Els problemes són els nostres amics...», escriu el professor Michael Fullan. I, òbviament, la formació inicial necessita una formació permanent, constant i variada, pel que fa a les seves estratègies, que continuï reforçant una professionalitat novella.

La formació inicial, doncs, haurà d'aprofundir en totes aquelles activitats en les quals el futur docent pugui tenir l'ocasió d'avaluar directament conflictes de caràcter cultural, d'intercanviar punts de vista amb els seus companys, d'enfrontar-se amb dilemes morals, d'intercanviar contactes i experiències, de fer pràctiques d'aprenentatge en entorns socioculturals diversificats, etc. Perquè una de les



primeres tasques del professorat és la d'educar-se en les condicions en què ha d'educar. És a partir del coneixement de les condicions en què es desenvolupa la tasca docent que els canvis podran anar en la direcció desitjada. És per això també que la reformulació de la formació inicial passa per reforçar un itinerari bidireccional, de mútua interlocució entre la universitat i els centres educatius. Les institucions de formació inicial han de fomentar una pràctica i una recerca educatives de doble direcció; d'una banda dirigida a augmentar el seu protagonisme, així com l'interès per la formació, al si de les universitats; de l'altra, dirigida als centres d'ensenyament no universitari: facilitant que els futurs mestres estiguin en contacte amb professorat experimentat i amb investigadors de les diferents disciplines dels dos àmbits, universitari i no universitari. En aquesta línia, les administracions educatives dels estats, seguint les recomanacions de la Unió Europea, haurien de reconèixer amb més claredat l'estatus dels centres educatius no universitaris –d'infantil al batxillerat– en tant que centres capacitats per a la innovació i la recerca. A les escoles i instituts, s'hi produeix teoria i s'hi recrea la pràctica: les valuoses experiències que molts centres escolars duen a terme, en el camp de l'educació en valors, posem per cas, en serien un magnífic exemple.

En definitiva, una educació plural obliga necessàriament a revisar el caràcter de la formació inicial del professorat i el paper de la universitat en aquest camp. No n'hi ha prou amb demanar o desitjar que el professorat estigui capacitat per resoldre els conflictes que l'exercici de la pràctica docent comporta, sinó que s'han implementar modificacions de fons en l'estructura, l'organització i els continguts de la formació del professorat. Una formació inicial renovada ha de passar per una formació científica i acadèmica tan rigorosa com sigui possible al costat d'una necessària formació pedagògica, en la línia del que assenyala l'informe Delors: «L'equilibri entre la competència en la disciplina ensenyada i la competència pedagògica s'ha de respectar amb molta cura. En alguns països es critica que el sistema negligeixi la pedagogia; en d'altres, en canvi, que se la privilegiï excessivament. Totes dues competències són necessàries, i ni la formació inicial ni la formació permanent no s'han de sacrificar l'una per l'altra.» Una formació des d'una perspectiva globalitzadora que permeti més endavant l'especialització. I una formació oberta a nous procediments no convencionals d'aprenentatge mitjançant l'exemple, l'entrenament, la reflexió i la discussió de la pràctica en un itinerari que basculi

constantment de la pràctica a la teoria i tornant a la pràctica Una formació amb suport emocional. Una formació que inclogui el disseny d'experiències d'aprenentatge, els estudis de casos i les petites recerques sobre realitats específiques. Una formació que no només ensenyi els alumnes, futurs mestres, com ensenyar, sinó que, a la vegada, ensenyi a continuar aprenent en contextos escolars diferents i en el marc d'una societat plural.

### Referències

- BECK, U. *Qué es la globalización?* Barcelona: Ed. Paidós, 1998.
- BENEJAM, P. «Una reflexió sobre educació i algunes experiències», dins: DD.AA. *Mirades al segle XX*. Vic: EUMO, 2005.
- DELORS, J. et al. (Informe UNESCO) *Hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: UNESCO, 1996.
- GIDDENS, A. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Ed., 1996.
- HARGREAVES, A. «Hacia una geografía social de la formación docente», dins DD.AA. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal eds., 1999.
- RUÉ, J. *El treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova, 1991.

*Després de fer uns breus apunts històrics, l'autor defineix l'ètica laica com aquella que assumeix com a eix bàsic de moralitat la llibertat de consciència i el seu correlat la tolerància, afirma la seva diversitat, que l'escola ha de respectar, de manera que aquesta ha de ser pública i laica i fomentar la formació de la consciència ciutadana.*

## **Ètica laica i educació**

### **I. Existeix una ètica laica?**

*Luis Gómez  
Llorente*

En sentit estricte no existeix una ètica laica, sinó més d'una, com tampoc no existeix una moral religiosa, sinó tantes com religions hi ha.

El laïcisme és un moviment teoricopràctic molt ampli que propugna l'organització de la societat sobre bases de racionalitat secular. Són molts els corrents filosòfics i polítics que des de la modernitat estan batallant per la secularització del poder civil, condició necessària per evitar el control teològic i la puixança eclesiàstica sobre la ciència, l'educació, la creació estètica o els costums.

Se sol dir que el laïcisme prové de la Il·lustració, però jo crec que les seves arrels ideològiques procedeixen de molt abans: el procés de secularització de la cultura comença en el capvespre de la filosofia escolàstica. Tot el Renaixement significa un desvetllament de l'autonomia de l'individu incompatible amb el sotmetiment a l'autoritat espiritual i temporal del papat.

Maquiavel representa sobretot la secularització de la política. Molt abans, per tant, que es plantegés formalment la separació Església-Estat, l'agut escriptor florentí ja havia distingit radicalment entre la

temporalitat dels fins de l'Estat i el sentit transcendent que haurien de tenir els fins de l'Església. Encomanava, doncs, al govern civil l'exclusivitat dels afers temporals i feia veure al governant que el seu fi no era altre que l'engrandiment, la seguretat i el benestar de la república.

Da Vinci, o Galileu, més enllà dels seus respectius descobriments, aporten una nova forma de mirar el món, la qual després conduirà a una altra manera d'estar en el món. L'experimentalisme i la hipòtesi de racionalitat exclouïen categòricament tota mentalitat supersticiosa: davant un fenomen que no sapiguem explicar per les seves causes naturals, racionalment verificables, val més abstenir-se i no suplir el desconeixement apel·lant al dogma, a la tradició o la màgia.

Des de la mateixa religiositat reformada, el missatge luterà del «lliure examen» dels textos bíblics constitueix una altra fita decisiva en la línia de proclamar l'autonomia de la consciència individual, negant la funció mediatadora de l'Església i, sobretot, el valor subjugant que es donava a la tradició, com també a l'autoritat papal.

Tot això va anar preparant el camí perquè el racionalisme cartesià pogués acabar proclamant el segle XVII que per a l'ésser intel·ligent no existeix cap més veritat que l'evidència racional, les idees clares i distintes.

Des del concili de Trento, l'Església catòlica es posà a la defensiva davant dels nous moviments culturals que anaven configurant la modernitat. Amb tot, va sobreviure la confessionalitat de l'Estat, el maridatge entre el tron i l'altar, tal com va dir Unamuno, per tal com els reis no cessaven d'instrumentalitzar la religiositat popular al servei dels seus propis fins. Cosa amb la qual, les esglésies (ara en plural, no solament la catòlica) esdevenen un fre per a la lliure investigació, filosòfica, científica i juridicopolítica. El filòsof empirista britànic David Hume no pogué impartir docència en la Universitat en ser vetat per l'Església d'Anglaterra, i el mateix Kant salvà la seva càtedra gràcies a la protecció que li atorgà Frederic de Prússia, rei il·lustrat, el qual per aquest motiu és elogiat en el famós article de l'*Encyclopédie*. També en el XVIII, Jovellanos i el P. Isla se les van haver amb la Inquisició a Espanya.

Després de la Reforma protestant, el conflicte religiós s'aguditzà com a problema polític intern de primera magnitud en les potències europees on havien de coexistir reformats i papistes. No és el cas d'Espanya, on fou pràcticament anorreat el luteranisme.



*Centenari de la Llei de 1905 sobre la separació de les Esglésies i l'Estat a França.*

A Anglaterra, des d'Enric VIII que trenca amb Roma, fins a la revolució liberal de 1688, la religió va ser constantment un factor de desestabilització política que posà fi a les vides del canceller Tomàs Moro, del rei Carles I i de les innombrables víctimes de les persecucions, tant si era sota monarques catòlics, com si era sota la dictadura republicanocalvinista d'Oliver Cromwell.

De les persecucions religioses a França, n'hi ha prou que recordem no solament la tristament famosa Nit de Sant Bartomeu, sinó tota l'acció persecutòria del Calvinisme (hugonots) duta a terme després de la revocació de l'edicte de Nantes sota el regnat de Lluís XIV, de la qual tenim un testimoni atemoridor en l'obra de Bayle (*La catòlica França sota el regnat de Lluís el Gran*), així com en el *Tractat de la tolerància*, de Voltaire.

Foren tants sofriments i suplicis allò que dugué a buscar la pau religiosa amb la proclamació de la llibertat de cultes i la neutralitat religiosa de l'Estat (separació de l'Església i de l'Estat), tesis fonamentals del laïcisme. Així, J. Locke, veritable inspirador teòric de la citada revolució anglesa de 1688, afirma en la seva cèlebre *Carta sobre la tolerància* que: «... el magistrat no hauria de prohibir la prèdica ni la professió d'opinions especulatives de cap Església. / Si un pagà dubta dels dos Testaments, no per això ha de ser castigat com un ciutadà pernicios. / El paper de les lleis no és vigilar la veritat de les opinions, sinó la seguretat de l'Estat i els béns de la persona de cada home en particular.»

«L'Estat és, al meu parer, una societat d'homes constituïda solament per procurar, preservar i fer avançar els seus interessos d'índole civil. / Tota la jurisdicció del magistrat s'estén únicament a aquests interessos civils (...) i no pot estendre's, ni ha de fer-ho, fins a la salvació de les ànimes.»

Per succinta que hagi estat la referència històrica, ens permet adonar-nos que les tesis més essencials del laïcisme no tenen cap més objecte que no sigui la defensa de la llibertat de consciència, de la qual forma part la llibertat religiosa, llibertat igual per a totes les confessions, per a la creença i per a la increença.

Una ètica laica és, doncs, aquella que assumeix com a eix bàsic de moralitat la llibertat de consciència i el seu correlat, la tolerància.

La tolerància no és, per tant, sinó el reconeixement de l'autonomia moral com un valor universal, que pertany a tot ésser humà, i de la qual jo no seria creditor si no estigués disposat a concedir-la igualment a tots els meus conciutadans.

A partir d'aquí, es poden situar tots els valors que poden aprofundir l'exercici de l'autonomia moral de l'individu, i de manera molt especial l'educació i l'alliberament de les condicions alienants que redueixen a la insignificança el potencial de llibertat que resideix en la consciència humana. Perquè tant l'extrema pobresa involuntària, com la summa ignorància, subordinen la condició humana al mer instint de supervivència.

## II. Diversitat de codis i convergència de valors

Hem dit que no hi ha una moral laica, sinó diverses. Citem-ne algunes: qui pot negar la laïcitat de la moral positivista, tan arrelada en els valors del progressisme burgès? Què es pot dir sobre la laïcitat de l'ètica de la revolució, que amb valors molt semblants entre ells han defensat tant l'acràcia com el marxisme? No és igualment laica la moral hedonista que procura la felicitat mitjançant la moderació dels plaers? És menys laica, potser, la moral existencialista, defensora de l'autenticitat de totes passades que propugnà Sartre? Totes són fruit de la racionalitat secular; com també ho és prendre com a referent de

valor moral el respecte dels drets humans, i la lluita per fer-los efectivament extensius a tots els pobles de la terra.

Davant d'aquesta diversitat de codis, l'escola laica no pot sinó mostrar-se igualment respectuosa davant tots ells, precisament perquè laïcitat significa sobretot llibertat de consciència i actitud tolerant. Encara més, l'escola laica ha de ser, per la mateixa raó, respectuosa amb la moral religiosa.

Segons les nostres idees, aquest respecte escolar envers totes les creences –que veda absolutament tota pretensió d'adoctrinament en cap creença– no es basa tant en el respecte a la voluntat dels pares (tot i que també) com en el respecte a la consciència del nen, a la gradual formació i evolució de la seva consciència moral, a fi que, quan s'escaigui, pugui elegir conforme al dictat de la seva raó, sense prejudicis, sense fílies ni fòbies inculcades i preestablertes. En un país lliure, l'escola pública no s'hi institueix per fer prosèlits.

En això rau precisament la diferència entre l'escola laica i l'escola confessional. L'escola confessional està concebuda per modelar els sentiments i creences des de la primera infància emmotllant-los dintre d'una determinada dogmàtica, aquella que els seus fundadors i rectors considerin com a veritat infal·lible pel fet d'haver estat revelada per la divinitat. *A contrario sensu*, per a l'educació laica no existeixen dogmes, ni veritats infal·libles, ni principis indiscutibles. Tot ha de ser justificat racionalment; el laïcisme assumeix la historicitat dels valors, conscient que els valors formen part d'un fenomen tan històric com són les cultures.

Ara bé, tot això no implica que l'educació laica incorri en aquest tipus de relativisme deliquescent que tan obsessivament denuncia Ratzinger, davant el qual ofereix com a única taula de salvació possible la fe religiosa. Però no cal apel·lar a Déu, a un decàleg revelat, ni a la transcendència ultraterrena, sinó que n'hi ha prou amb la mera raó per saber que l'opinió majoritària no és criteri de veracitat, o que les majories parlamentàries poden fer lleis profundament injustes. Fa temps que Kant ens ensenyà a distingir amb nitidesa entre legalitat i moralitat; avui sabem interpretar les lleis permissives i la flexibilitat de costums pròpia d'una societat pluralista, simplement com l'àmbit més adequat perquè cadascú pugui obrar amb conformitat amb el

dictat de la seva consciència, és a dir, no per coacció legal, ni ambiental, sinó per la mera consciència del deure.

Potser un dels aspectes més importants de l'educació moral adequada a una societat tan heterogènia com la nostra sigui precisament aquest saber distingir entre allò consentit per la societat (legalitat, costums hegemònics), i allò moralment autoexigible per la consciència de cadascú de conformitat amb les pròpies conviccions. És a dir, aprendre a reconèixer i valorar la capacitat de ser un mateix, encara que dissidència impliqui a vegades ser «rar» o distint, i anar a contracorrent dels *idola fori*, com deia Francis Bacon.

L'important, doncs, és crear les condicions intel·lectuals i volitives que possibilitin l'exercici responsable de la llibertat.

El control racional de les pulsions somàtiques i de les passions, ser capaços de preferir en cada cas el bé més gran, més estable i durador, aquell que al mateix temps concebem com el més coherent entre la pròpia realització de l'individu i el benestar general; el gust per la recerca de la veritat, cosa que implica l'actitud crítica i l'autocrítica; la laboriositat, la moderació; el domini dels sabers instrumentals; el coneixement científic, tecnològic i humanístic, aquests són els valors comuns sobre els quals s'assenta la cultura secular, els quals l'escola pretén fer accessibles per a tots, a fi que cadascú pugui integrar-se de manera activa en la vida social. En aquesta zona de valors compartits o convergents és on ha de situar-se l'escola aconfessional.

Una menció especial requereix, pel seu actual caràcter polèmic, l'educació eticocívica, de la qual ara es discuteixen tant els continguts com els procediments.

### III. Laïcitat i civisme

És característic del laïcisme concedir especial rellevància a l'educació eticocívica. Això es comprèn de seguida, si recordem que el laïcisme recull els ideals de la Il·lustració i que s'han anat implantant al pas de la revolució liberal. En aquest sentit, el laïcisme pren de la Il·lustració el convenciment ferm que és l'educació allò que configura la personalitat de l'ésser humà, i que per tant l'escola constitueix un instrument privilegiat per transformar perfectivament la societat.

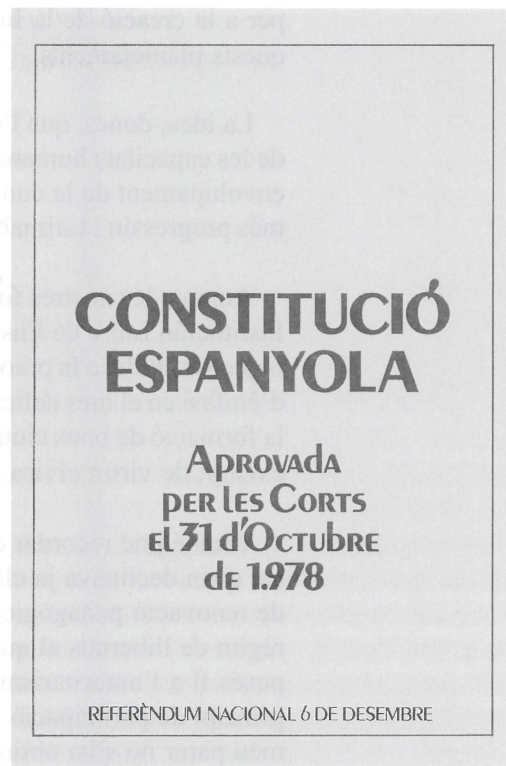


D'aquí ve que per a l'il·luminisme tingués tanta importància la lliure investigació (elits), com la difusió de la nova cultura (Enciclopèdia; projectes d'instrucció pública, universal i gratuïta).

Als postulats més característics del laïcisme, com la separació de l'Església i l'Estat, neutralitat religiosa i independència del poder civil, s'hi uneix des del principi un altre: escola pública i laica. Trencada la unitat religiosa en el si del cristianisme, i obrint-se pas noves conviccions no religioses, l'escola de tots [pública] no podia ser sinó neutra en matèria de religió, és a dir, laica. L'ensenyament de la religió no es prohibeix, però es deixa en l'àmbit de la família i dels establiments erigits per les esglésies.

De la revolució liberal, executora pràctica en major o menor grau d'aquestes idees, li ve al laïcisme el convenciment que l'escola ha de contribuir a la formació de la consciència ciutadana. La revolució liberal no és només un canvi radical en l'organització del poder de l'Estat; sinó que significa més aviat un canvi radical en la condició social de l'individu, el qual passa de súbdit [obediència] a ciutadà [col·legislador]. La nova organització de l'Estat té per objecte precisament fer possible l'autogovern. A l'autogovern individual (consciència autolegisladora), li correspon simètricament en el terreny col·lectiu l'autogovern del poble (sobirania nacional i govern representatiu). La Declaració de Drets és la carcassa jurídica que empara i garanteix aquesta nova concepció de la societat inspirada en una nova antropologia.

Ara bé, tot això no podia funcionar sense que canviés la mentalitat del poble; ni tampoc sense que els ciutadans es capacitessin –mitjançant la difusió de les llums– per poder exercitar lúcidament i encertadament els drets que es donaven a si mateixos. El famós Informe de Condorcet a l'Assemblea Nacional (1792) en defensa del Decret



per a la creació de la Instrucció Pública és un compendi clàssic d'aquests plantejaments.

La idea, doncs, que l'escola no contribueix al ple desenvolupament de les capacitats humanes si no contribueix també a la formació i desenvolupament de la consciència cívica enfonsa les arrels en l'aspecte més progressiu i estimable del liberalisme polític.

Anem a les nostres fonts més preclares i rellegim els Estatuts de la Institución Libre de Enseñanza. S'hi reflecteix bé l'equilibri dels seus objectius. Fidel a la preocupació regeneracionista de l'època, posa tant d'èmfasi en el més delicat cultiu de totes les facultats humanes com en la formació de bons ciutadans, perquè no pot donar-se un home honrat exempt de virtut cívica.

També puc recordar que en els primers anys de la transició política, quan declinava ja clarament la dictadura, en el si dels moviments de renovació pedagògica batejava una preocupació semblant: el nou règim de llibertats al qual aspiràvem requeriria un model escolar que posés fi a l'autoritarisme a les aules. I vam aconseguir incorporar el principi de participació en l'article 27,7 de la Constitució, del qual al meu parer no s'ha obtingut prou fruit.

Sembla evident que la formació de la consciència cívica té com a base el reconeixement d'un mateix com a subjecte de drets i deures, i el comprendre que el seu significat real i no quimèric depèn del context polític i econòmic en què es desplega la nostra existència.

Sense entendre no es pot valorar ni, en conseqüència, sentir íntima i profunda estimació i respecte per les llibertats i per les institucions que les emparen. D'aquí ve que sigui tan important conèixer la seva dimensió històrica. Saber que no són fruit de l'atzar, ni quelcom connatural a l'espècie, sinó fruits costosament adquirits. Que tant els drets polítics com els drets economicosocials són reversibles, i que no subsisteixen sense una clara voluntat generalitzada de defensar-los.

Ara es diu, i amb infausta raó, que la consciència cívica decau, devorada per un individualisme competitiu ferotge, cosa que debilita la democràcia, o almenys rebaixa al mínim la seva qualitat. Davant d'aquest fenomen ressorgeix el concepte de ciutadania activa, de

democràcia participativa. Doncs bé, això requereix certa capacitat per interpretar racionalment els problemes més greus del nostre temps, les causes veritables dels conflictes, així com les possibles alternatives en debat. Tot això és també formació de la consciència cívica.

Però, a més a més dels elements cognitius, no hi ha educació cívica eficient i operativa sense l'adquisició de les destreses que la participació requereix. Sempre repeteixo sobre aquest punt que la participació activa en el treball de l'aula, en la vida del centre i en l'associacionisme escolar són a l'educació èticocívica el que el laboratori és a la classe de química, o el que és el gimnàs a l'educació física.

La mateixa organització del centre, així com el tipus d'atenció que es dedica als menys capacitats, és en si mateix educatiu. Un ensenyament hipercompetitiu que glorifiqui els triomfadors i postergui o margini els menys aptes inculca tot el contrari de la solidaritat. La disciplina o ordre escolar entès com a pura obediència basada en el temor al càstig inculca la concepció jeràrquica de l'ordre social.

De tots aquests elements als quals hom ha convingut a anomenar «currículum ocult» o implícit, s'hauria de preocupar un laïcisme conseqüent, tant o més que del règim d'ensenyament de la religió, i del fet que si aquest ensenyament existeix en les escoles públiques, sigui estrictament i absolutament voluntària.

Renovar i actualitzar el laïcisme implica assumir i superar els errors d'aquell primer liberalisme que és subjacent als seus orígens: així és, la revolució liberal es concebé per protegir la llibertat de l'individu davant el poder de l'Estat (absolutisme) i de la puixança eclesiàstica (confessionalitat de l'Estat). Com si no hi hagués altres poders en la societat que manipulin la consciència i que redueixin al sotmetiment i a l'obediència.

Cal reconèixer que els principals adversaris de la llibertat de consciència i de l'autonomia moral ja no són les esglésies, en una altra època dominants i dominadores, sinó l'alienació de la cultura, la pobresa, el bel·licisme i les desigualtats que impliquen relacions de dominació. Aquests són actualment els contravalors més greus de l'ètica laica, i davant d'aquests contravalors una educació alliberadora hi té molt a fer i molt a dir.



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «Lliga de la laïcitat: manifest». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 280 (desembre 2003), p. 72-74
- «Religió a l'escola?» (Diversos articles). A: *Perspectiva Escolar*, núm. 212 (febrer 1997), p. 2-43

### Llibres i revistes

- ABELLÓ, Lola. «La religió a l'escola». A: *Guix*, núm. 298 (octubre, 2003), p. 80-81
- APPLE, Michael W. *Educar «como Dios manda»: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona [etc]: Paidós, 2002
- BENEJAM, Pilar. «Una reflexió sobre educació i algunes experiències». A: *Mirades al segle XXI*. Vic: Eumo, 2005
- CASALS, Judith. «Francia debate la presencia religiosa en la escuela». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 331 (gener 2004), p. 12
- CHAIB, Mohamed. «Laïcitat a l'educació: convivència amb les diferents religions». A: *Senderi*, núm 18, <http://www.senderi.org> [Consulta: 28 de febrer de 2005]
- ENCUENTRO POR LA LAICIDAD EN ESPAÑA (2N: 2002: Barcelona). *Laicidad y derecho al espacio público*. Coord.: Vicenç Molina. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, 2003

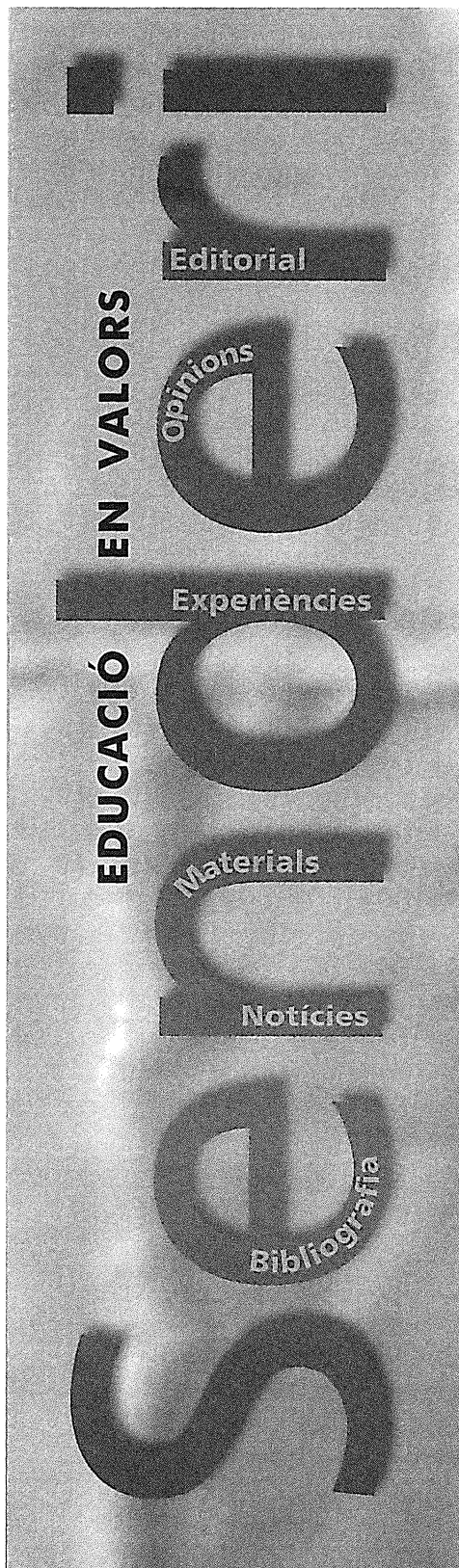
\* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- «Enseigner les religions à l'école laïque?» [Número dedicat]. En: *Cahiers pédagogiques*, núm. 323 (Avril 1994) p. 7-56
- GONZÁLEZ FAUS, José Ignacio. *La difícil laïcitat*. Barcelona: Cristianisme i Justícia, 2005 (Cristianisme i Justícia; 131)
- Laicidad, educación y democracia*. Patricio de Blas (coord.). Madrid: Biblioteca Nueva, 2005 (Biblioteca de la Nueva Educación)
- «La laïcité contestée» [Diversos articles]. En: *Le Monde de l'éducation*, núm. 321 (janvier 2004), p. 24-45
- Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversidad*. Miquel Martínez, Carlota Bujons (coords.). Barcelona: Ariel, 2001
- MIRET MAGDALENA, Enrique. «¿Religión sí, religión no?». A: *Aula de innovación educativa*, núm. 91 (mayo 2000), p. 73-75
- MOLINA, Vicenç. *La respuesta europea: una ética laica para el progreso de la juventud*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, 2003
- OTAOLA, Javier. *Laicidad: una estrategia para la libertad*. Barcelona: Bellaterra, 1999 (La biblioteca del ciudadano)
- PUIG I ROVIRA, Joseph M. «Pensar de nuevo la educación civil-moral». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 335 (mayo 2004), p. 86-90
- «¿Religión en la escuela?» (Diversos articles). En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 239 (septiembre, 1995), p. 71-73
- TOLOSANA CIDÓN, Carme. «Escola laica, escola per a tothom». A: *Barcelona educació*, núm. 41 (setembre-octubre 2004), p. 12-14
- «Religión y laicidad» [Diversos articles]. A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 334 (abril 2004), p. 49-79
- YUS RAMOS, Rafael. «¿Se debe educar la espiritualidad en la escuela laica?». En: *Aula de innovación educativa, instrumento para la innovación educativa*, núm. 125 (octubre, 2003), p. 73-77

## Fe d'errates

A l'article titulat *Totes les pors..., la por*, d'Asun López i Pablo Rivarola, publicat a la revista *Perspectiva Escolar* 299 (novembre de 2005), ha quedat incomplet el darrer paràgraf. Ha de dir:

«Creiem que la bona acollida que han rebut –s'estan duent a terme en la majoria de districtes de Barcelona– és precisament perquè pares i mares s'hi senten protagonistes i alhora acompanyats i reconeguts en aquesta tasca d'educar. I és que educar es juga en les distàncies petites, en la vida real, que és on es va perfilant aquesta relació amb nosaltres mateixos, amb els altres i, en definitiva, amb el món. Cada època té els seus conflictes, però també l'aposta pels joves ens compromet amb ells en la creació d'un món millor.»



Associació de Mestres Rosa Sensat

Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres  
i en Ciències de Catalunya

EPISCIS (Blanquerna-URL)

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica

Fundació Jaume Bofill

Fundació Catalana de l'Esplai

Grup de Valors (ICE-UAB)

Grup de Recerca d'Educació Intercultural (UB)

Fundació Pere Tarrés

Grup de Valors (Blanquerna-URL)

Intermón-Oxfam

Lliga dels Drets dels Pobles

Mans Unides

Programa de valors (ICE-UB)

Grup de Recerca d'Educació Moral. (UB)

Sedupaz. Edualter

Xarxa Temàtica sobre l'Educació en valors (2002/xt/00005)

Grup de Recerca Educativa. (UV)

Grup de Recerca Valors en l'educació física  
i l'esport. Valors en joc. (UAB)

Fundació Ferrer i Guàrdia

**Senderi**, Educació en valors és una comunitat virtual especialitzada en educació en valors promoguda per una xarxa d'entitats i institucions interessades per aquest àmbit. En aquest recurs trobareu espais de reflexió, articles d'opinió, experiències pràctiques, materials didàctics, documents en línia, mediateca (llibres, filmografies, pàgines webs)...

Senderi, és un recurs editat en català i castellà, d'accés i subscripció gratuïta.

Subscripció gratuïta a través del web

**[www.senderi.org](http://www.senderi.org)**

**Coordinació tècnica i Centre de documentació:**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel. 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50

A/e: [butlleti@senderi.org](mailto:butlleti@senderi.org)

*L'autor de l'article, que ha passat mig any a l'escola Summerhill, fa d'una manera vivencial un repàs de les experiències d'alguns dels nois i noies que hi viuen, explica el funcionament actual i planteja els encerts i els dubtes d'aquest internat, que ja fa més de vuitanta anys que es va fundar.*

## Summerhill és ben viu

*Dani Rius Sabaté*

He estat sis mesos a Summerhill, l'escola autogestionada que va fundar A. S. Neill fa més de vuitanta anys. Hi he fet de *houseparent*, que ve a ser una mena de tutor que té cura d'un grup de nens i nenes. La figura del *houseparent* és difícil d'explicar perquè Summerhill és un internat i nosaltres no estem gaire habituats als internats. Jo resolía problemes mèdics, observava comportaments i mentalitats, ajudava a organitzar sortides al cinema o excursions, participava en gairebé tots els partits de futbol i rebia i ofería una companyia espontània. El meu grup, sens dubte, era el millor. La Daisy, el Jolyan, la Tegan, la Pera, el Silas, el Matteo..., els meus amics, tenien entre deu i onze anys.

«M'has d'explicar com funciona aquesta escola en què tothom pot fer el que li doni la gana», em demanen ara que ja he tornat. «De vegades penso que aquí hi ha massa

lleis», em va dir, en canvi, un dia, la Ruby, una de les meves nenes. Un visitant que no sap què hi trobarà potser arrenca a córrer després del primer contacte. O s'hi troba tan bé que pateix una reacció radical contra tot el que havia vist fins aleshores. Els infants deixen de banda les formalitats. N'hi ha que són una mena de Tom Sawyer: duen els cabells llargs, la samarreta bruta, els pantalons estripats. Els de fora es pregunten on han deixat les convencions. O relativitzen el sentit de les bones formes. Jo, que sabia que m'hi estaria més temps i m'ho podia prendre amb més calma, des del primer instant vaig començar a analitzar la situació, a qüestionar-me tots els sistemes educatius, si calia, i no vaig deixar de fer-ho fins l'últim dia.

Summerhill és una escola lliure, autogestionada, democràtica. Que no ho són, de democràtiques, les altres escoles? Més que antiautoritària, ells diuen que funcionen amb una autoritat compartida. El *meeting*, l'assemblea que es convoca tres cops per setmana, hi fa un paper central, fonamental. Serveix per resoldre conflictes i per proposar lleis que facilitin la convivència. N'hi ha més de dues-centes, de lleis. El vot de la Phoebe o el Joshua, els més petits, que tenien quatre anys quan jo vaig arribar, té el mateix valor que el de la Zöe, la directora i filla del Neill, el fundador. Els nens i nenes de Summerhill no diuen «aniràs a la *senyu*», sinó «aniràs al *meeting*».

Sorpren, sobretot, que a Summerhill les classes no siguin obligatòries. A l'estiu, el Joachim o el Matteo es passen el dia al jardí, corrent amunt i avall, enfilant-se als

arbres, anant amb bicicleta o amb patins, banyant-se a la piscina. Si fa bon temps, l'entorn és molt atractiu. Jo també triaria gaudir de l'aire lliure. Gairebé cada vespre, el Julius i la Ruby fan olor de foc de camp. Però el Silas prefereix els espais interiors. Juga a *Warhammer* o a *Dragons and Dungeons*, que són una mena de jocs de rol, o es cruspeix tota la col·lecció del *Harry Potter* o del *Senyor dels anells*. La cara del Silas, quan llegeix o mira una pel·lícula, o quan et parla o quan truca a la mare, és impressionant perquè reflecteix totes les seves emocions. És clar, pot ser que ningú no aparegui per la classe de matemàtiques o de llengua. Però els infants tenen els seus propis interessos i motivacions, i no els amaguen, i cadascú té la seva manera de gestionar-los. «Has ensenyat a llegir a la Pera?», em va preguntar el Leonard, el seu professor. «Ja llegia quan vaig arribar, és fàcil veure-la amb un llibre a les mans», vaig contestar. Encara no sabem com en va aprendre.

Tots els sistemes democràtics es basen en la confiança. Cal que forcem els infants a complir un horari estricte, tancats entre quatre parets i acceptant un silenci dirigit? Al començament de trimestre, cada classe proposa els seus tallers: art, música, matemàtiques, teatre, fusteria, llengua anglesa, jardineria, japonès, cuina, ciències, escacs... S'accepten suggeriments de totes bandes i de tots els colors. Cadascú s'apunta a les activitats que més li atrauen. Després, l'assistència continua sent lliure. No hi ha cap excepció. Però en el cas de teatre, per exemple, tothom sap que si un actor no apareix pels assaigs no es pot





*La classe és oberta.*

representar la funció. Em sembla un bon principi de convivència.

El que més amoïna, des de fora, és el que passa quan deixen l'escola. La pressió externa és tan forta, que a Summerhill es veuen arrossegats a recordar que per allí hi han passat advocats de prestigi, fotògrafs consagrats, artistes coneguts, actors de Hollywood, científics entusiastes, empleats de magatzem orgullosos, fusters creatius, grangers vocacionals... Com a qualsevol altre centre educatiu. Però Summerhill no s'avé amb les estadístiques. Ningú no hi va per esdevenir un profes-

sional d'èxit. Ells diuen que prefereixen un escombriaire feliç que un primer ministre neuròtic, però no sé si això ho explica tot.

Summerhill és un concepte d'escola completament diferent. «Ens hem oblidat de la convivència!», haurien de dir, des del meu punt de vista, algunes de les altres escoles. Com s'aprèn la democràcia si no és exercint-la? En canvi, allí el nivell acadèmic és secundari o arriba a partir de la motivació personal. Quantes persones forçades a anar a classe no han avorrit per sempre les matemàtiques, per posar un

exemple típic? A Summerhill, és clar, només s'avorreix qui no sap triar. Un dia em vaig trobar el Silas sol a la sala d'estar. Semblava preocupat. «Que et passa alguna cosa?», li vaig dir. «No, estic jugant», va respondre, decidit. No hi havia ningú pels voltants i no tenia res a les mans. Però ell va entendre la meua cara de sorpresa. «Jugo a un joc mental», va aclarir, de seguida. És possible que en hora de classe li haguéssim recriminat que estava distret. No us heu sentit mai desconcertats perquè no sabíeu què s'esperava de vosaltres? O perquè els vostres sentiments no eren gens convencionals? Podem afirmar que en altres escoles la convivència es fonamenta en l'autoritat que hi exerceixen els adults. És com seguir un full d'instruccions. Hi ha una manera de comportar-se que rep una gratificació, encara que només sigui en forma de somriure, i una altra que desemboca en esbrucades, mals humors i no en parlem més. En aquestes circumstàncies, és cert que no hi ha res més a dir. Temo que s'estableix una mena de xantatge emocional, que també es dona entre pares i fills, que es basa en la por a no agradar.

A Summerhill, les assemblees sovint són massa ràpides, però la teoria ens ofereix l'oportunitat de discutir les lleis o justificar els comportaments. I el més important: el marc sempre és la comunitat. Tot caprici injustificat queda diluït. Ningú no se sent estrany, o aïllat, perquè gairebé tota proposta amb cara i ulls té suport, tot i que de moment només sigui minoritari, o perquè pot ser defensada. Si s'ha aprovat una llei que diu que en una hora determinada s'han d'apagar els llums i hi ha d'haver silenci a

les habitacions és perquè algú devia voler descansar. Tot es fa per harmonitzar la convivència. Per això, a Summerhill, la relació entre grans i petits no té per què desencadenar tensions. Diuen que quan es va fundar l'escola, el 1921, els pares anglesos resolien els conflictes a bufetades. Els nens i nenes arribaven a Summerhill cohibits, però de seguida descobrien que podien parlar i que eren escoltats. Ara, en el segle XXI, en moltes famílies els infants manen més que els seus pares. Arriben a l'escola autoritaris, consentits, però de seguida descobreixen que la seva opinió ha de ser compartida i que pot ser posada en dubte.

En un règim de llibertat és més fàcil ser com un realment vol ser, i atrevir-se a pensar, a opinar, a discrepar, a compartir. «Entenc que els nens i les nenes gaudeixin d'una escola com aquesta, però com a pare ho veig molt arriscat», opinava un amic. Per això insisteixo que els sistemes democràtics es basen en la confiança. Quin risc hi ha que un infant a qui no corregim contínuament es quedi analfabet o es torni un delinqüent? Coneixem les capacitats creatives, d'imaginació i d'aprendre de les experiències dels infants? Qui endevina com va aprendre a llegir i a escriure la Pera, que no fa classes de música però sap tocar el piano, que no va a art però dibuixa amb entusiasme? Diuen que les escoles s'adapten als models de societat. A Summerhill defensen que els nens i les nenes han de desenvolupar la personalitat pròpia, que per aconseguir-ho no han d'estar pendents del que s'espera que facin, i que la seva presència és enriquidora perquè



*La Pera i l'Ellie juguen al big beech, que és l'arbre més gran de l'escola.*

aporten idees. Però potser preferim persones que compleixin rigorosament un horari, que segueixin convencions i no discuteixin la jerarquia?

La inquietud final, definitiva, és si els nens i nenes són feliços a Summerhill. Hi ha de tot, és clar. La Freya, una de les nenes del meu grup, va haver de deixar l'escola a mitjan trimestre passat perquè enyorava la família. La Freya té onze anys i és la petita de casa; els seus germans en tenen més de vint. A l'escola, en canvi, l'atenció que rebia es dividia entre més de

vuitanta alumnes. De vegades obria la porta de la meua habitació, i si veia que era plena, cosa força habitual, se n'anava sense dir res. Si només hi era jo, em demanava estar a soles amb mi, que no hi deixés entrar a ningú més. És clar, Summerhill és un internat i això ens costa d'entendre. Bé, hi ha cinc o sis infants que només hi passen el dia, que van a dormir a casa, però ells no estan tan integrats perquè no comparteixen totes les hores. A més, a l'escola tothom pot trobar algú amb qui jugar: els que hi són poden presumir de tenir vuitanta germans i germanes.

La Chae-Young va aterrar a Summerhill sense parlar un mot d'anglès. Al principi era molt difícil comunicar-s'hi. Es quedava tancada a l'habitació, llegint o pensant. Després era encoratjador veure-la al jardí, participant de totes les activitats. La Kannon és del grup dels petits. Va entrar a l'escola amb set anys i tampoc no sabia anglès. Però de seguida es va mostrar la nena més desinhibida i somrient del món. La Pera, després de tres anys d'estar-se a Summerhill, va arribar trista al principi de l'últim trimestre perquè a casa havien decidit canviar-la d'escola. La Pera és taiwanesa, de manera que la seva família és a quilòmetres de distància. Als asiàtics ni els passa pel cap aprofitar un cap de setmana lliure per fer un viatge llampec. Tres mesos és molt temps per a una nena de deu anys. Però ara que tenia l'oportunitat de tornar al seu país i viure amb els seus familiars estava trista. A mitjan trimestre, la seva mare va poder fer una escapada i ens va visitar a l'escola. És una

dona molt afectuosa, encomana una serenitat i un bon rotllo impressionants. La Pera estava entusiasmada de la seva companyia. Però també estava contenta perquè la mare va poder resoldre els seus problemes i van decidir que la nena es quedaria a Summerhill sis anys més. Al cap d'uns dies organitzàvem una excursió. «Vindràs?», vaig preguntar a la Pera. «És clar que vindré!», va respondre, convençuda, i de seguida va afegir: «Només tinc sis anys més per gaudir de totes les activitats que es proposen a Summerhill!».

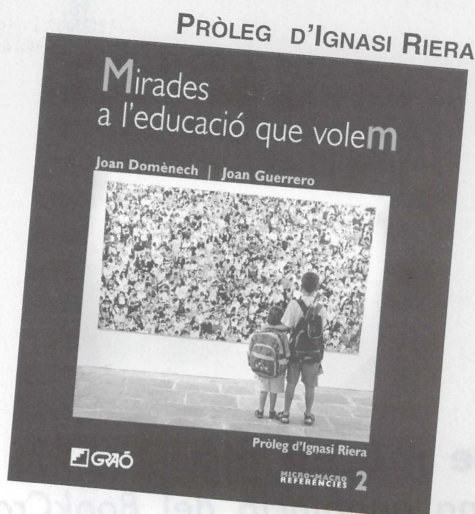
També em demanen si Summerhill és una experiència única o encara aïllada. De les anomenades escoles lliures, n'hi ha moltes arreu del món. Fins i tot a Catalunya s'emprenen experiències en aquest sentit. En tot cas, des de la fundació de Summerhill les escoles han canviat força. Podem dir que Summerhill és una idea que ja s'ha exportat i que encara té coses per exportar.

## MIRADES A L'EDUCACIÓ QUE VOLEM

JOAN DOMÈNECH / JOAN GUERRERO

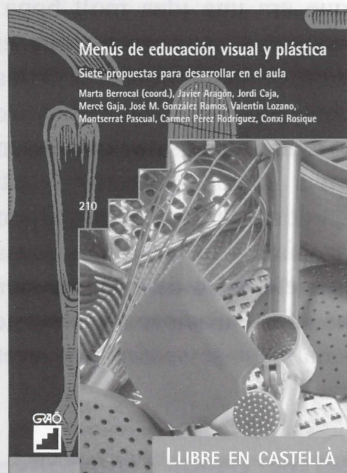
Una mirada calidoscòpica al món de l'escola i de l'educació, a partir d'una tria suggeridora de paraules i de fotografies. Una reflexió sobre l'escola i l'educació que necessita la nostra societat.

120 pàg. 18,00 €



## MENÚS DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA

Siete propuestas para desarrollar en el aula



MARTA BERROCAL (COORD.),  
JAVIER ARAGÓN, JORDI CAJA, MERCÈ GAJA, JOSÉ M.  
GONZÁLEZ RAMOS, VALENTÍN LOZANO, MONTSERRAT  
PASCUAL, CARMEN PÉREZ RODRÍGUEZ, CONXI ROSIQUE

Concebut a base de menús com fan algunes cultures orientals que incorporen deu plats o més a la taula, aquest llibre presenta idees i recursos pràctics a l'àrea d'educació visual i plàstica. Després d'un capítol inicial sobre orientacions didàctiques i metodològiques generals, apareixen set capítols ordenats segons el curs o cicle al qual van dirigits, des d'educació infantil fins a primer curs de secundària. Cada menú presenta una proposta en forma de seqüència, amb un punt de partida diferent.

165 pàg. 13,50 €



C/ Francesc Tàrraga, 32-34  
08027 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

Tel.: 93 408 04 64  
[graoeditorial@grao.com](mailto:graoeditorial@grao.com)

*El CEIP Àngels Garriga és una escola d'una sola línia situada al districte d'Horta-Guinardó de Barcelona. Des de fa uns quants anys hem aconseguit que una mestra pugui dedicar una petita part del seu horari a la biblioteca i a muntar activitats d'invitació a la lectura, activitats que sovint deixen l'espai de la biblioteca i es viuen per tots els espais comuns de l'escola.*

## **De mà en mà**

### **Una adaptació del BookCrossing a l'escola**

*Magalí Serra i Batiste*

Quan vam conèixer l'existència del *BookCrossing*, un joc que circula per Internet i que proposa «alliberar» llibres a llocs públics per tal de compartir-los, vam considerar que era una idea molt bona i vam voler adaptar-la a l'escola: que els llibres sortissin de la biblioteca a buscar els lectors, que els nens i les nenes trobessin llibres a llocs de pas de l'escola, ens va semblar una manera diferent, divertida i engrescadora de recomanar alguns llibres que trobàvem interessants. Pensàvem que l'aspecte lúdic del plantejament podia animar i fer participar a nens i nenes que normalment se senten poc atrets per la lectura.

#### **L'anunci del joc: creem expectatives**

Vam posar nom al joc, *De mà en mà*, i vam començar a preparar l'ambient.

El primer que vam fer va ser enganxar al tauler de suro de totes les classes aquesta notícia i l'explicació del joc:

## NOTÍCIA

**CEIP Àngels Garriga.** Barcelona.  
Nou llibres impacients s'han escapat de la biblioteca (i sembla que n'hi ha d'altres que també pensen fer-ho). Diuen que tenen tantes ganes que algun nen o alguna nena els llegeixi que han decidit sortir a buscar-los escampats per diferents llocs de pas de l'escola. La Paperona\* i el Blanquet\* han decidit ajudar-los muntant el joc *DE MÀ EN MÀ*.

## DE MÀ EN MÀ: EXPLICACIÓ DEL JOC

El joc consisteix a trobar algun dels nou llibres impacients, llegir-lo i tornar-lo a deixar al mateix lloc.

### Normes

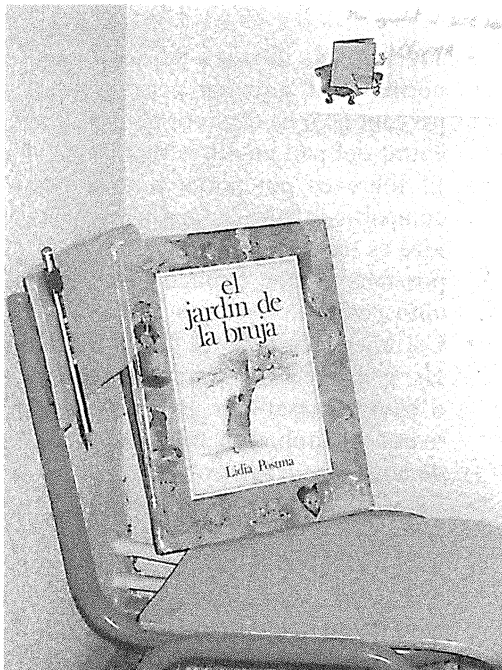
- Els llibres estaran a la vista, per tant no s'ha de remoure res per trobar-los, ni buscar-los per llocs amagats.
- Anomenarem «bancs» els nou llocs on podeu trobar aquests llibres (és com si estiguessin al banc d'un parc esperant que algú vingui a donar-los conversa).

- Trobareu els llibres a les hores que normalment circuleu per l'escola, per tant no s'ha de sortir de classe o entrar del pati en altres moments.
- El llibre es pot portar a casa per compartir-lo amb la família, però la idea és tornar-lo tan aviat com sigui possible, perquè el pugui llegir una altra persona.
- Cal tractar molt bé el llibre perquè els nens que el llegeixin després d'haver passat per unes quantes mans se'l trobin en tan bones condicions com l'has trobat tu.
- Els llibres que formen part d'aquest joc han de portar un distintiu que els diferenciï de tots els altres que han d'estar als prestatges corresponents de la biblioteca o de la classe.
- Si hi ha algun llibre, de l'escola o de casa, que t'ha agradat molt, una bona manera de recomanar-lo i compartir-lo pot ser afegir-lo a aquest joc de volar de mà en mà: demana'ns un distintiu i deixa'l en un dels «bancs» (marcat també amb el teu nom, si és de casa), perquè altres companys o companyes de l'escola en puguin gaudir tant com tu.

A l'entrada de l'escola, també s'hi anunciava el joc en un mural amb la il·lustració i l'eslògan que, en petit, seria el distintiu que portarien tots els llibres del *De mà en mà*.

Ahora que creàvem aquestes expectatives als nens, a la biblioteca calia fer la tria dels llibres i marcar-los.

\* La Paperona i el Blanquet són personatges molt estimats dels nens que «viuen i treballen» a la biblioteca. Sovint són ells qui proposen jocs, signen missatges, conviden a la biblioteca...



### **La preparació: tria dels llibres i comunicació amb les famílies**

Els llibres que volíem fer volar de mà en mà havien de ser llibres interessants, atractius i de qualitat.

Preteníem que fossin llibres que vingués de gust compartir amb els companys o amb la família. Per això buscàvem que en el text o en la il·lustració hi hagués algun element curiós, original o sorprenent que despertés el desig de comentar-lo.

Com que ens interessava que circulessin amb certa rapidesa i agilitat, triàvem llibres amb textos poc extensos o fins i tot sense text, procurant, això sí, que n'hi hagués

amb continguts adequats per a totes les edats.

En vam triar un centenar, els vam enganxar el distintiu i en vam fer una llista per tal de portar-ne el control.

Un dels objectius del *De mà en mà* era que les famílies compartissin amb els seus fills el plaer de la lectura i també la complicitat en el joc. Per això abans d'engegar-lo vam fer arribar una circular a les famílies per tenir-los informats de tot plegat.

### **El joc en marxa**

Com s'explica a les normes del joc, hi havia nou cadires posades a llocs de pas i, a primera hora del matí, deixàvem un llibre a cada una. A la vora d'aquestes cadires hi havia una cartolina i un llapis per poder escriure-hi missatges i comentaris.

Com és fàcil imaginar, els llibres desapareixien de seguida. És per això que n'anàvem posant més en diferents moments al llarg del dia. També els nens i les nenes anaven reposant els que ja havien llegit.

Mentre preparàvem el joc, pensàvem que potser era una mica arriscat fer una activitat tan oberta pel que fa a horaris i espais. Provocaria massa rebombori, desordre, corredisses pels passadissos, baralles? Era possible, però no va ser així. Sí, en canvi, que es va desvetllar una certa picaresca: estar alerta dels moviments i dels horaris de la mestra que col·locava els





llibres, posar-se d'acord amb un amic o amiga i anar junts a deixar el llibre que un havia llegit perquè l'altre el pogués agafar de seguida, fer llistes del tipus «el seu torn»... Però tot sense trencar cap de les normes del joc!

Ens adonàvem de la gran importància dels aspectes lúdics: els nens i les nenes d'una classe, per exemple, hi van afegir un repte: aconseguir els nou llibres i, un cop llegits, tornar-los tots alhora.

El fet que hi hagués només nou «bancs»,

tot i que s'hi alliberessin llibres un parell o tres de vegades al dia, provocava una escassetat molt estimulante. Com que no era fàcil trobar-ne, ensepegar-ne un feia molta il·lusió.

Pel que fa a la proposta que els nens i les nenes també aportessin llibres propis que volguessin compartir, va costar una mica: «Justament els contes que més m'han agradat són els que em sabia més greu que es perdessin», va dir algú amb molt de seny i amor pels seus llibres. Amb tot i això vam tenir cinc d'aquestes col·laboracions. I tots

van poder recuperar, al final del joc, el seu llibre estimat!

### Acabar el joc?

El joc tenia èxit, però vam pensar que convenia tancar-lo, ni que fos temporalment.

- Era millor acabar-lo abans que baixés l'interès i la il·lusió.
- Calia fer un control dels llibres. Veure si se n'havien perdut, comprovar-ne l'estat i restaurar-los si s'esqueia.
- Volíem fer-ne l'avaluació i pensar si el tornàvem a llançar, com i quan.

L'avaluació va ser del tot positiva:

- Hi havien participat pràcticament tots els nens i les nenes de l'escola.
- Havien gaudit molt del joc.
- Els «poc-lectors» havien connectat amb els llibres d'una manera diferent, més atractiva.
- Havien augmentat les recomanacions espontànies de llibres.
- A moltes classes, la mestra hi va llegir alguns d'aquests llibres, ja fos acollint la demanda d'un nen, ja fos sent ella mateixa qui ho proposava. Això va provocar converses molt interessants sobre les idees i emocions que ens comuniquen els textos i les il·lustracions sobre el món dels llibres en general i sobre el fet de compartir la lectura amb amics i pares.
- Els llibres van tornar, en general, en bon estat i només en vam trobar a faltar dos (un dels perduts, s'ha trobat després).

- A l'escola es respirava un ambient alegre i il·lusionat envers la lectura que també animava les mestres.
- Els comentaris que els nens i les nenes van escriure a les cartolines que havíem posat a la vora dels «bancs» van ser molt interessants, divertits i gratificants per a les mestres que havíem organitzat el joc.

### Any del Llibre i la Lectura: rellançament del joc

Animats per l'èxit del curs passat, enguany ens ha semblat que tornar a jugar al *De mà en mà* podia ser una bona manera de viure l'Any del Llibre i la Lectura.

Hem acollit la proposta d'una mare d'alliberar també llibres per als adults i hem posat un «banc» per a ells al petit porxo de l'entrada de l'escola. Els nens i les nenes han rebut el retorn del joc amb entusiasme i animen pares i mares a participar-hi.

*L'autor exposa a bastament com apropar de manera dinàmica, participativa i interdisciplinària el món de la meteorologia als i a les alumnes. Ofereix al mateix temps un ampli ventall de recursos materials i activitats d'aprenentatge per a un bon aprofitament pedagògic.*

## **La xarxa meteorològica educativa de Catalunya**

### **El projecte Edumet a l'abast de l'alumnat**

**Jordi Escoda Manso**

Professor de llengua castellana i literatura  
Observador meteorològic de Riba-roja d'Ebre i Reus  
A/e: jescoda3@xtec.net

Quantes vegades per trencar l'incòmode silenci en un ascensor no ens hem posat a parlar del temps? «Sembla que farà calor avui!» o «Aquest matí teníem una temperatura de  $-5\text{ }^{\circ}\text{C}$ !» són comentaris que, segons l'estació de l'any, acostumen a ser habituals. El temps que ha fet, el que fa i la difícil tasca de saber el que farà formen part de la nostra societat. I les previsions condicionen en gran mesura moltes de les activitats que s'han de dur a terme. Però tothom té coneixements per parlar del temps? Des d'una tradició popular, evidentment que sí: els pagesos, els pastors i els pescadors prou que en saben, del temps, tenint en compte la forma d'un determinat núvol, per exemple; però què passa quan es comença a parlar de la pressió i els hectopascals, dels fronts de les depressions, de les isohipses i isohietes... en definitiva, de conceptes tècnics? Perquè sem-

bla que tothom sàpiga què vol dir tot aquest cabal lèxic. El 1983 naixia TV3 i des d'aleshores ençà que ens hem hagut de familiaritzar amb un grapat de paraules que eren totalment desconegudes per a molts. Però a banda de la important tasca que han fet els homes i les dones del temps de la petita pantalla, com es pot donar a conèixer tot plegat als estudiants de l'ESO i també de batxillerat?

### Les beceroles del projecte

El curs 1987-88, l'Institut Politècnic Francesc Vidal i Barraquer de Tarragona va posar en marxa l'Aula Experimental de Meteorologia i d'Educació Ambiental (AEM) ([www.vidalibarraquer.net/aem/aemct.htm](http://www.vidalibarraquer.net/aem/aemct.htm)) amb la finalitat d'apropar el món de la meteorologia i del medi ambient atmosfèric als alumnes del centre, dintre de la matèria de física i química, i de treballar-lo. Transcorreguts dos anys, es va començar un programa d'assessorament als professors que estiguessin interessats en aquest projecte.

Joan M. Maixé, un dels pares del projecte, juntament amb Josep Camps i Josep Borrut, apunta que «la idea va sortir de l'antic PIE, i com que nosaltres (AEM) feia molts anys que treballàvem la meteorologia, se'ns van adreçar per veure com podia anar l'invent. La realitat és que aquest projecte, per a nosaltres, no era més que "desenterrar" el nostre vell projecte de la Xarxa Meteorològica Escolar de Catalunya que vam proposar ja fa uns deu anys al mateix PIE i que en aquells moments no va

reeixir. Posats a la feina, l'equip de l'AEM va iniciar l'assessoria al PIE en aquest sentit i ens van passar un equip automàtic per provar-lo. Després de molts reajustaments hi vam donar el vistiplau. Es va presentar el projecte a Barcelona en una trobada de professors de secundària i la consellera d'Educació, Carme Laura Gil, va inaugurar la xarxa (amb dotze IES seleccionats) des de la nostra estació meteorològica. Actualment ja ha desaparegut el PIE i s'hi han afegit altres estacions a d'altres centres arreu del país».

### Què és Edumet i què pretén?

El portal Edumet ([www.xtèc.net/edumet](http://www.xtèc.net/edumet)), format inicialment —com s'ha dit— per dotze estacions meteorològiques automàtiques de la casa Davis, models Vantage Pro i Vantage Pro Plus, té com a objectiu apropar de manera pedagògica, dinàmica i interdisciplinària el treball amb dades meteorològiques en temps real. Aquestes dades permetran no només a l'alumnat, sinó a tothom que ho vulgui, consultar les dades actualitzades cada mitja hora a través de l'adreça citada anteriorment.

Durant el 2005 la xarxa s'ha ampliat fins a arribar a la quantitat de quaranta-cinc estacions, la ubicació de les quals s'ha fonamentat tenint en compte els diferents subtipus climàtics de Catalunya i la disponibilitat dels centres on finalment han estat instal·lades.

A la pàgina principal d'Edumet, hi po-

eduMET xarxa meteorològica educativa de Catalunya | DADES | HISTÒRICS | IMATGES | ACTIVITATS | CORREU

**Què és?**

És un projecte de l'àmbit de les ciències, dirigit a totes les escoles i a tot l'alumnat d'educació primària i secundària de Catalunya que té com a finalitat facilitar l'accés, mitjançant internet, a dades meteorològiques en temps real, així com dades acumulades de diferents punts de Catalunya, recursos didàctics per el professorat i activitats d'ensenyament/aprenentatge per a l'alumnat.

**CdA de la Vall de Boi (Barruera)**

11:05:30  
12:05:30

@ meteoCAT

drem veure un mapa de Catalunya on s'han marcat les diverses estacions que generen dades cada trenta minuts. L'hora dels registres hi és expressada en hora solar d'acord amb les normes de l'Organització Meteorològica Mundial (TU –Temps Universal– o GMT –Greenwich Mean Time). Clicant sobre d'una d'aquestes estacions es podran consultar en temps real els paràmetres meteorològics següents: temperatura, humitat relativa, pressió atmosfèrica, velocitat i direcció del vent, precipitació, intensitat de la pluja i radiació solar i ultraviolada (aquest últim paràmetre només l'enregistra el model Vantage Pro Plus). Paral·lelament, i a partir d'aquestes dades principals, les estacions generen unes altres variables com

són: la temperatura de sensació, la temperatura de xafogor, el punt de rosada i l'evapotranspiració (en el model Vantage Pro Plus).

A la consola de l'estació es mostren totes aquestes dades i en el programari (WeatherLink 5.4 o WeatherLink 5.5.1) que s'adjunta amb l'estació es poden consultar altres paràmetres com el recorregut del vent, la temperatura i humitat interiors i teletips amb missatges de previsió meteorològica.

Però a banda de mostrar aquestes dades, el portal Edumet ofereix la possibilitat de consultar els registres màxims i mínims de les variables citades, igual que els registres

històrics setmanals, mensuals i anuals, juntament amb els gràfics respectius.

### **La interdisciplinarietat de la meteorologia**

L'AEM –recordem-ho, com a pionera de tot plegat– sempre ha considerat que la meteorologia té un caràcter interdisciplinari, i que de cara a l'ESO s'hi poden treballar objectius relacionats tant de l'àrea de ciències experimentals com la de tecnologia, o les de ciències socials i matemàtiques i, fins i tot, de l'àrea de llengua. A més, els fenòmens meteorològics són uns elements prou coneguts per l'alumne perquè l'aprenentatge sigui significatiu. Tot això és el que ara vol refermar la web d'Edumet amb el treball diari, motivador, constructiu i constant per part de l'alumnat, ja que els eixos transversals que queden reflectits en el projecte abasten l'educació ambiental, l'educació en el consum, l'educació per a la salut, l'educació en la interculturalitat i l'educació en les noves tecnologies de la informació i comunicació.

### **Recursos, materials i activitats d'aprenentatge**

La decisió d'instal·lar tots aquests punts d'observació fa necessària la recollida de dades diàries per tal de conèixer el comportament dels diferents factors que componen el clima d'un municipi. La instal·lació d'una estació meteorològica automàtica que mesuri totes les variables

per ella mateixa no rendibilitza la inversió que s'ha fet si la informació capturada no es processa, divulga i va acompanyada d'un aprofitament pedagògic més complet. De poc serveix disposar d'unes dades si no se'n fa absolutament res. Serà, doncs, una informació contínua i en temps real del temps que es produeix al municipi, i es disposarà dels càlculs mensuals i anuals per tal de conèixer el comportament del clima de la zona i en el decurs dels anys establir quins paràmetres es poden considerar normals i quins valors són més excepcionals.

D'entrada, és d'obligat compliment que els alumnes que treballin la meteorologia, i sempre amb la supervisió i control del professor, anotin diàriament les dades de manera rigorosa. Amb aquest tipus d'estacions no cal patir per si no s'anoten puntualment les dades en dies no lectius, ja que l'estació disposa d'un enregistrator de dades que les emmagatzema en la seva memòria fins a un màxim de tres mesos, amb la qual cosa durant els períodes de vacances les dades estan assegurades. Un cop es tinguin totes les dades del mes, cal que siguin treballades. Però, com? Per exemple, fent gràfics de les variables més rellevants, com la temperatura, la humitat relativa, la pressió i la precipitació; o anar observant què diuen les diferents previsions del temps dels mitjans de comunicació i contrastar si coincideixen amb allò que l'alumne observa cada dia; o comparar les temperatures de dues zones properes (o molt allunyades) per veure com varien aquestes dades. Són moltes les activitats que es poden fer.

eduMET xarxa meteorològica educativa de Catalunya HISTÒRICS ESTACIÓ

**DADES ACTUALS** CORREU


**IES Narcís Oller (Valls)**

Latitud: 41° 17' 34" N — longitud: 1° 15' 31" E Altitud: 225 m

Data: 23/09/05 Hora: 8:03 Dades de l'estació en Temps Universal (T.U.) ⓘ

(Dades actualitzades cada 30 minuts)

Temperatura	Humitat
Actual: 19.6 °C	Actual: 88%
Màxima: 19.7 °C Hora: 7:16	Màxima: 91 % Hora: 5:41
Mínima: 17.4 °C Hora: 0:08	Mínima: 85 % Hora: 7:16



Però el treball de la meteorologia no consisteix únicament a recollir dades i prou. Cal tenir unes nocions d'alguns factors que componen tot el que succeeix a la troposfera. I quins recursos es podran usar per aprendre tots aquests conceptes i poder entendre com funciona tota la maquinària meteorològica? El crèdit variable *Temps de temps* de l'editorial Teide, els autors del qual són Josep M. Borrut, Joan M. Maixé, Josep Camps i Misericòrdia Planelles, és una bona guia didàctica i de treball per aprendre de manera engrescadora què és i com funciona la ciència meteorològica. Una altra eina complementària és l'ús dels mitjans informàtics; es pot treballar la matèria amb els CD-ROM: *Meteorologia a Catalunya*, *Satèl·lits i medi ambient* i *Meteorologia interactiva*, on podrem trobar una vastíssima informació tant de mapes de superfície com d'isohipses, o imatges de satèl·lit (Meteosat, Goes...),

o imatges de radars (*Xarxa de radars de Catalunya*, CD-ROM editat pel SMC), etcètera.

L'aprenentatge d'aquesta matèria es pot combinar amb una classe en què es tracti l'etimologia de les paraules pròpies d'aquesta ciència, i així l'alumne comprovarà la interdisciplinarietat amb una altra matèria i podrà treure les seves pròpies conclusions a partir d'allò que ha assimilat. No és una matèria aïllada, sinó que s'interrelaciona amb d'altres.

Una altra activitat seria la que està relacionada amb els núvols. Són difícils de distingir i pot ser feixuc estudiar-los només amb tres o quatre fotos del llibre. Una bona sessió de fotografies a l'aula on s'expliquin cadascuna de les particularitats que tenen i posteriors sortides a l'exterior de l'aula per veure com són ajudaran a classificar-los



amb més facilitat. El llibre *Els núvols. Guia de camp de l'atmosfera i previsió del temps*, d'edicions El Mèdol (autors: Francesc Mauri, Miquel Grimalt i Javier Martín Vide) és un recull magnífic i clar per conèixer els cúmulus, els altocúmulus, els nimbostratus, etc. Fixem-nos, per exemple, en les fotografies que de tant en tant ens ensenyen a la televisió. També es pot consultar la web dedicada als núvols realitzada per qui escriu aquest article ([www.xtec.net/iesnarcisoller/altres/wprofes/nuvols/index.htm](http://www.xtec.net/iesnarcisoller/altres/wprofes/nuvols/index.htm)).

Internet és actualment l'arma més poderosa per accedir a qualsevol tipus d'infor-

mació. Podem consultar les webs següents per treballar la meteorologia: InfoMet ([www.infomet.fcr.es](http://www.infomet.fcr.es)), el Servei Meteorològic de Catalunya ([www.meteocat.com](http://www.meteocat.com)), l'Institut Nacional de Meteorologia ([www.inm.es](http://www.inm.es)), l'Organització Meteorològica Mundial ([www.wmo.ch](http://www.wmo.ch)), l'Associació Catalana d'Observadors Meteorològics ([www.acom.es](http://www.acom.es)), el Servei Meteorològic alemany ([www.dwd.de](http://www.dwd.de)), la web d'Eumetsat destinada a la gestió dels satèl·lits meteorològics ([www.eumetsat.int](http://www.eumetsat.int)), el Centre europeu per a la previsió del temps a mitjà termini ([www.ecmwf.int](http://www.ecmwf.int)), el Servei Meteorològic americà ([www.noaa.gov](http://www.noaa.gov)).

La visita a diferents observatoris meteorològics és la millor activitat pràctica d'aprenentatge per veure la tasca que s'hi desenvolupa: l'observatori de Sort (Pallars Sobirà) ([www.meteosort.com](http://www.meteosort.com)), dirigit per Ramon Baylina; el Centre Meteorològic de l'Alt Camp, a Valls ([www.metacamp.net](http://www.metacamp.net)), dirigit per Joan M. Boronat; i per descomptat, les visites a l'Observatori de l'Ebre a Roquetes (Baix Ebre) i a l'Observatori Fabra a Barcelona.

La visita a la web de Meteoclimatic ([www.meteoclimatic.com](http://www.meteoclimatic.com)) ofereix les dades en temps real d'altres estacions automàtiques conduïdes per particulars, amb la qual cosa es complementen les que hi ha a Edumet i a l'SMC.



**Qui subscriu aquest article:  
professor i observador  
meteorològic**

El fet de poder publicar aquest article sobre meteorologia constitueix una bona oportunitat per aprofundir més en el tema des del vessant educatiu. La meva passió pel temps em ve de petit i sóc observador meteorològic dels observatoris de Ribarroja

d'Ebre (Ribera d'Ebre) i d'un dels que hi ha a Reus (Baix Camp). Facilito les dades cada dia a diversos mitjans de comunicació i organismes oficials. És una afició de sempre on cada dia aprens quelcom nou i observes situacions noves i, si bé sóc professor de llengua castellana i literatura, compartir tot això amb els alumnes enriqueix encara més l'esperit del docent.

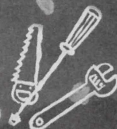
## Et proposem uns quants somnis per al proper any...



conviure

descobrir

formar-se



sentir-se acollits



créixer  
amb suport

fer amics

### Tu pots fer-los possibles



conèixer



**Casal**  
dels Infants  
del Raval

Tel. 93 317 00 13  
[www.casaldelraval.org](http://www.casaldelraval.org)



aprendre



## Va de mestres\*

*Jaume Centelles*

La lectura de *Va de mestres. Carta als mestres que comencen* m'ha fet recordar aquell vell axioma d'Emerson segons el qual «els bons llibres substitueixen la millor de les universitats», bo i sabent que l'activitat acadèmica sovint resulta profitosa i fecunda. Però una cosa és la teoria i una altra de més complicada és la pràctica diària. En aquest sentit, el *vademestres* –així tot seguit és com col·loquialment definim aquest epistolari– esdevé indispensable perquè planteja situacions habituals a les escoles, ens fa reflexionar sobre la complexitat de les relacions humanes i apunta –sempre des del positivisme– els camins, els bons camins, que permeten treure l'entrellat de les divergències més freqüents.

\* CELA OLLÉ, Jaume; PALOU SANGRÀ, Juli. *Va de mestres. Carta als mestres que comencen* (3a edició). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004 (Col·lecció Testimonis; 3).

Jaume Cella i Juli Palou dissectionen amb la delicadesa del seu ablanidor bisturí els moments dolços d'aquesta feina d'e-

ducar –el contacte amb l’infant que té nom i cognoms, les rialles, l’esforç recompensat– així com els quadres més exasperants –els mestres *cremats*, la deserció d’algunes famílies, la manca de solidaritat dels companys– i ho fan amb la subtileza que els caracteritza, implicant-se en les distàncies curtes, en el dia a dia, mostrant-nos el vial pel qual ha de discórrer el veritable acte educatiu que no és altre, com bé assenyalen, que el *d’ensenyar a viatjar* sense límits ni objectius que restringeixin el camí.

Com a lector habitual dels escrits d’aquests autors he gaudit molt amb les constants referències –seguint la línia iniciada amb el llibre *Amb veu de mestre*– als grans autors de la literatura universal, al món del cinema, als pedagogs, als pensa-

dors, als filòsofs, etc.; m’he vist obligat a rellegir Virgili, he descobert Alexandre Jollien, he recordat *Sostiene Pereira* i he tornat a veure *Ça commence aujourd’hui*.

*Va de mestres* no és només una «carta als mestres que comencen». *Va de mestres* és un llibre que hauria de llegir tothom qui tingués a veure amb la infància, ja sigui mestre experimentat, monitor de menjador, conserge o pare. És un llibre que parla de la vida, amb valentia, ras i curt, i tant Juli Palou com Jaume Cela ben bé podrien signar la resposta de Noam Chomsky quan li van preguntar: «Perdoni, vostè és un professor de lingüística, amb quina autoritat parla de política?» i ell va replicar: «Bé, sóc una persona...»

CAMPANYA PER L'ACOLLIMENT FAMILIAR

## NECESSITO UNA FAMÍLIA QUE EM LLEGEIXI UN CONTE CADA NIT

...i que m’ajudi a fer els deures cada dia, que vingui amb mi a jugar al parc, que m’acompanyi al futbol... A Catalunya hi ha infants que no poden viure amb els seus pares. L’única possibilitat que tenen de fer realitat les seves il·lusions és trobar una família que els aculli temporalment. **Fes un salt cap a l’acolliment.**



Generalitat de Catalunya  
**Institut Català  
de l'Acolliment i de l'Adopció**

Amb el suport de:

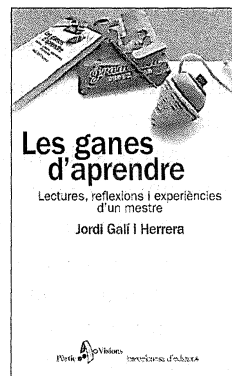
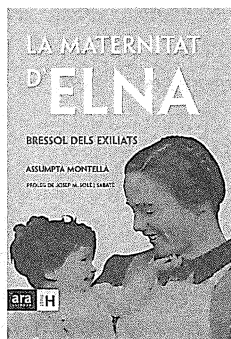
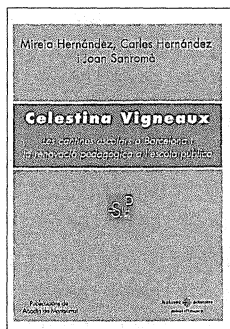


FUNDACIÓN PRIVADA  
Carmen y Mª José Godó



012  
www.gencat.net

Cost de la trucada  
2006 amb 3 minuts a  
menor (IVA inclòs)



## Altres novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

ALONSO TAPIA, Jesús. *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata, 2005 (Pedagogía)

Extracte de l'índex:

¿De qué hablamos cuando hablamos de motivación?, ¿Por dónde empezar a trabajar para conocer qué motiva a los escolares?, Condicionantes personales del interés y del esfuerzo; ¿De qué modo varía la motivación con el avance de la escolaridad?, Factores del entorno que facilitan la motivación por aprender; ¿Qué podemos hacer los profesores para favorecer la motivación?, ¿Qué podemos hacer los padres para favorecer la motivación?

*Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Anna Camps (coord.). Barcelona: Graó, 2005 (Biblioteca d'articles; Sèrie didàctica de la llengua i de la literatura; 146)

Extracte de l'índex:

L'activitat metalingüística; Els conceptes gramaticals dels estudiants; Teories lingüís-

tiques i ensenyament de la gramàtica (amb especial referència a la sintaxi); Els objectius de l'ensenyament de la gramàtica; La construcció dels constinguts gramaticals escolar; Seqüències didàctiques per treballar la gramàtica a l'escola

*Drets humans: Reflexions*. Barcelona: Federació Catalana d'Organitzacions No Governamentals pels Drets Humans, 2005. 1 vídeo, 60'

GALÍ I HERRERA, Jordi. *Les ganes d'aprendre: Lectures, reflexions i experiències d'un mestre*. Barcelona: Pòrtic: Barcelonesa d'Edicions, 2005 (Pòrtic Visions; 19)

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa, 2005 (Cla-de-ma)

Extracte de l'índex:

La cultura extraviada en sus definiciones; Diferentes, desiguales y desconectados; De cómo Clifford Geertz y Pierre Bourdieu lle-

garon al exilio; La globalización de la antropología después del posmodernismo; Norte y sur en los estudios culturales; Modelos latinoamericanos de integración y desintegración; Quién habla y en qué lugar: sujetos simulados y posconstructivismo; ¿Ser diferente es desconcertarse? Sobre las culturas juveniles; Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber; Mercados que desglobalizan: el cine latinoamericano como minoría

HERNÁNDEZ ESCRIVÀ, Celestina; HERNÁNDEZ BORREGÓN, Carles; SANROMÀ BAULÓ, Joan. *Celestina Vigneaux (1878-1964): les cantines escolars a Barcelona i la renovació pedagògica a l'escola pública*. Barcelona: Ajuntament. Institut d'Educació: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2005. Premi Leonor Serrano i Pablo d'Història de l'Educació 2003

Extracte de l'índex:

Celestina a Barcelona: l'escola d'Hostafrancs: Les cantines escolars. Funció pedagògica de les cantines. El pressupost de Cultura de 1908; La projecció social de Celestina Vigneaux; Una activitat sense descans (1911-1913): el viatge pedagògic per Europa; El Congrés d'Higiene Escolar; Celestina Vigneaux i el Mètode Montessori (1914-1915): l'interès pel mètode Montessori, les biblioteques populars circulants, Colònies i Escola d'Estiu; Les cantines (1918-1939)

MONTELLÀ I CARLOS, Assumpta. *La maternitat d'Elna, bressol dels exiliats*. Badalona: Ara llibres, 2005 (Sèrie H)

Extracte de l'índex:

L'èxode republicà; Els camps de concentració francesos; Elisabeth Eidenbenz i la Maternitat; Els nens d'Elna; Relació dels 597 nascuts a la Maternitat

MORENO OLIVER, Francesc Xavier. *Los problemas de comportamiento en el contexto*

*escolar*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005 (Documents)

Extracte de l'índex:

Los problemas de comportamiento en el contexto escolar; Factores de riesgo determinantes de los problemas de comportamiento; Psicopatología de los problemas de comportamiento; Diagnóstico psicopedagógico de los problemas de comportamiento en la educación secundaria obligatoria

*Pacte Nacional per a l'Educació: debat curricular: reflexions i propostes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2005

Extracte de l'índex:

Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural; L'educació social i cultural en la societat actual; L'educació tecnocientífica: les ciències, la tecnologia i les matemàtiques; Els llenguatges corporal, musical, i visual plàstic; Desenvolupament personal i ciutadania

PENA JOVÉ, Pere. *Generació L, els fills de la Reforma Educativa*. Barcelona: Proa, 2005 (Debat; 22)

Extracte de l'índex:

La secundària per dins, una radiografia moral; L'ESO la casa de tothom i de ningú; Els cicles formatius i el batxillerat, les anteres del desgavell; De la LOGSE a la LOCE, i tornem a començar; El pilars de càrrega: els centres, els professors i el currículum; Sobre l'estructura dels centres, realitats i propostes; Els professors a l'ull de l'huracà: ensenyar o educar, quina és la feina?; Repensar el currículum

PRATS, Lluís. *Cine para educar: guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqua, 2005

*Sistema educativo y democracia: Alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, 2005 (La escuela del nuevo siglo; 7)

## Cartellera

### RECOLLIDA DE SIGNATURES

#### Recollida d'adhesions del MUCE en defensa de l'escola pública

El Marc Unitari de la Comunitat Educativa fa públic un manifest en favor de l'escola pública i inicia una recollida de signatures d'adhesió.

Trobareu tota la informació i les adhesions a:  
<http://muce.pangea.org>

#### VII Jornades d'Escoles 0-12: Fem i construïm una nova escola pública Barcelona, 10 i 11 de març de 2006

Novament es proposen unes jornades de caràcter pràctic en les quals es podran compartir experiències, reflexions i propostes a l'entorn de dotze temes identificats en el dia a dia: els recursos i els materials, els espais, el temps, els projectes, les cultures en contacte, la formació dels i de les mestres, la gestió del centre, la participació, l'alumnat, les TIC, les emocions i la incertesa i la complexitat.

Lloc: Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona, Campus de la Vall d'Hebron

Informació i inscripcions: <http://esc3-12.pangea.org>



### JORNADES

## JORNADES

**Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya.  
«Conviure i treballar junts»  
Sabadell, 28 de gener de 2006**

L'objectiu principal d'aquesta trobada és, bàsicament, promoure el debat i la reflexió sobre temes d'actualitat i d'interès per a la dinamització i la millora del sistema educatiu.

Podeu consultar la pàgina: [www6.gencat.net/cec](http://www6.gencat.net/cec)

## PREMI

### II Premi de recerca en acció social

Aquest Premi està adreçat a alumnes de batxillerat de Catalunya matriculats durant el curs 2005-06 i promogut per les Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social (EUTSES) Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull.

*Organitza:* Fundació Pere Tarrés

*Termini de presentació:* Els treballs s'han de presentar **abans del 2 de maig de 2006**

*Informació:* Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull  
Santaló, 37 • 08021 Barcelona  
Tel.: 93 415 25 51 • Fax: 93 218 65 90  
A/e: [secretaria.eutses@peretarres.org](mailto:secretaria.eutses@peretarres.org)  
<http://peretarres.org/eutses/serveis.asp>

## EXPOSICIÓ

**Exposició «El Quixot. Un heroi de paper, els papers d'un heroi»  
Barcelona, del 27 d'octubre de 2005  
al 31 de gener de 2006**

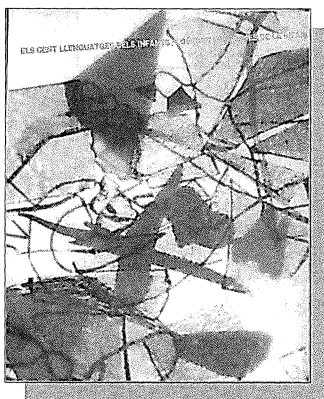
La Biblioteca de Catalunya organitza aquesta exposició per commemorar el IV Centenari de la publicació de la primera part del Quixot dins el marc de l'Any del Llibre i la Lectura.

*Lloc:* Biblioteca de Catalunya - Sala de Llevant  
Hospital, 56 • 08001 Barcelona

# novetat

## ***Els cent llenguatges dels infants***

### **Catàleg de l'exposició**



**Reggio Children i AM Rosa Sensat**

216 pàg. PVP: 20 euros

La de Reggio Emilia és una realitat tan potent que ha esdevingut referent ineludible per a tota persona que pensa i actua en i per l'educació dels infants de 0 a 6 anys.

A l'exposició ***Els 100 llenguatges dels infants*** i al catàleg corresponent, els infants de les escoles bressol i parvularis de Reggio expliquen els seus pensaments, les seves hipòtesis i solucions, sobre el món, sobre les persones, sobre els sentiments i les emocions, i mostren de què són capaços si tenen al costat un adult que confia en ells i els escolta.

R O S  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

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

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

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



# novetat



## **De viatge amb els drets de les nenes i dels nens**

**Autors, els nens**

**AM Rosa Sensat,  
Reggio Children**  
Col·lecció Escoltem-los, 3  
64 pàg. PVP: 8 euros

Edita:  
**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**  
[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

**De viatge amb els drets de les nenes i dels nens** és una petita joia de la pedagogia reggiana, en la qual els infants prenen la paraula i desgranen el seu pensament sobre els drets, els drets de les persones, sobre els afectes, sobre els problemes del món, sobre la complexitat que envolta la vida dels infants.

El fil del llibre permet fer un recorregut pel pensament de les nenes i dels nens. Perquè parlar de les escoles bressol i dels parvularis de Reggio és parlar del respecte als drets dels infants.

## **COL·LECCIÓ ESCOLTEM-LOS**

# novetat



## *Mediterrani enllà*

**Soledat Sans**  
**Marta Balada**

Col·lecció Fragments, 4  
48 pàg. PVP: 13 euros

Edita:

**Associació de Mestres**  
**Rosa Sensat**

[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

La Mediterrània ens va acollir àmplia i optimista. Pintada pel sol de llevant es definia a l'horitzó per una punta de terra, un cap de sorra amb palmeres orejant-se que limitava l'espai per un cantó i apropava l'horitzontal del mar i el cel. En primer pla, els còdols blancs, els esquitxes, l'escuma i el brogit acompanyaven l'ona amiga que ens oferia generosament tota la didàctica de la natura.

R O S A  
S E N  
S A T

**COL·LECCIÓ FRAGMENTS**