


PUBLICACIÓ DE ROSA SENSAT

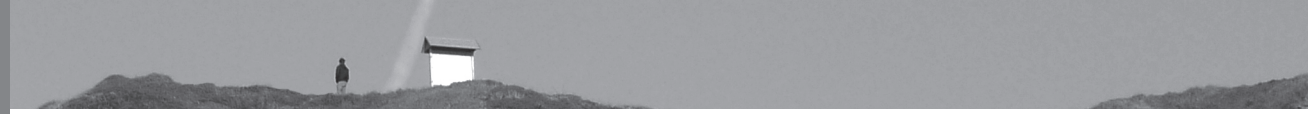
Núm. 361 - Gener / Febrer 2012

# PERSPECTIVA ESCOLAR

## CAP A UNA NOVA PERSPECTIVA



*Bandes fora!  
Projecte Llegim  
Tallers de lectoescriptura*



# S

SUMARI  
gener-febrer 12 361

## EDITORIAL 2

Mestres amb veu fora de l'aula 2

## MONOGRÀFIC 4

Cap a l'escola falta gent. *Antoni Poch i Comas* 6

Titulars d'una nova perspectiva de la Secundària... molt antiga.

*Equip de PERSPECTIVA ESCOLAR* 15

Aprendre a fer de mestre avui. *Joan Pagès* 19

El professorat novell. Els ets i uts de la pràctica docent, avui.

*Aurora Reyes* 24

Cap a una perspectiva col·laborativa en l'escenari tecnològic.

*Elena Noguera Pigem* 28

La diversitat al cor. *Miquel Àngel Essomba* 33

Anar contra el món..., per salvar el món. *Josep Callís i Franco* 38

## ESCOLA 48

Bandes fora! *Gemma Castro i Gemma Montoya* 48

Un projecte de centre anomenat Llegim. *Mercè López Cobo i Roser Arenós Balsells* 52

Els tallers de lectoescriptura com a eina d'acollida: l'experiència de la

Biblioteca Districte 2 de Terrassa. *Montse Llobera* 58

## MIRADES 64

Elogi de Núria López i Rebol·la. *Jaume Cela* 65

## RESSENYES I NOVETATS 68

Salomó Marquès i Sureda: "en Mon". *Josep Callís i Franco* 68

Novetats bibliogràfiques. Biblioteca Rosa Sensat 70

## CARTELLERA 74

**EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ:** Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel. 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org) **CONSELL DE REDACCIÓ:** Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Aurora Reyes **DIRECTOR:** Miquel Àngel Essomba **DIRECTORA ADJUNTA:** Mercè Comas **SECRETÀRIA DE REDACCIÓ:** Mercè Marlès **DISSENY GRÀFIC:** Clitrac, sccl **MAQUETACIÓ I FOTOGRAFIA ORIGINAL (p. coberta, 1, 2, 5, 7, 8, 11, 14, 16, 17, 19, 21, 24, 27, 31, 34, 35, 36, 38, 41, 42, 45, 48, 53, 57, 64):** Aniol Macau **IMPRESSIÓ:** Romanyà-Valls **SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES:** Associació de Mestres Rosa Sensat

**DIPÒSIT LEGAL:** B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331

**SUBSCRIPCIÓ ANUAL:** Preu soci: 47€. Preu no soci: 52€. - PVP 9€

Amb el suport de:

Ajuntament  de Barcelona  
Institut d'Educació

 Diputació  
Barcelona  
xarxa de municipis  
Àrea d'Educació

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





# Editorial

Primer, fa poc més d'un any, va ser un suplement setmanal d'un diari en català qui va començar a parlar dels mestres de manera massiva i regular. Representava tota una novetat en el panorama de la premsa diària escrita en la nostra llengua. Després va venir un cicle de conferències amb mestres i personalitats socials de reconegut prestigi al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona per reflexionar sobre la tasca docent. I recentment la televisió pública del país està emetent un programa en *prime time*, el vespre dels dimarts, sobre el professorat, signe definitiu que no som davant de fets aïllats sinó d'un fenomen social: per fi s'ha normalitzat la presència positiva dels educadors dels nostres infants i joves de manera generalitzada.

Sembla, doncs, que la vella reivindicació dels mestres de ser més coneguts i, sobretot, més reconeguts, ha agafat embranzida en els darrers temps i ha anat forjant productes des dels quals aquests professionals poden sentir la complicitat d'una societat que els dóna veu fora de l'aula. Ningú podrà dir que parlar dels mestres, de la seva formació inicial, de les seves dificultats actuals, és un tema menor. A Catalunya som més de 80.000 professionals que dediquem la nostra vida laboral —i personal, en la majoria dels casos— a educar els infants i joves de la nostra societat, i de la qualitat de la nostra feina depèn la creació d'espais rics en estímuls per a l'aprenentatge.

# MESTRES AMB VEU FORA DE L'AULA

Que els mestres i la seva tasca siguin objecte d'anàlisi i debat social ens ha d'alegrar. Ja era hora que un col·lectiu clau per a la construcció de la societat gaudís d'un reconeixement ajustat a la importància de la seva significació. Amb tot, hem de seguir vetllant perquè la flor d'estiu que representa un programa televisiu, o la pluja fina d'un suplement setmanal, no deixin enrere altres espais de comunicació, també necessaris i complementaris dels esmentats, per seguir fent forat en aquesta estratègia de major presència, com ara la nostra revista.

PERSPECTIVA ESCOLAR fa gairebé quaranta anys que existeix, ha mantingut la seva funció d'espai de comunicació i d'aprenentatge per als mestres molt abans que existissin aquests suplementos, cicles o programes televisius, i continua tenint un sentit prou nítid i singular en el panorama català. Això sí, des d'una funció pròpia associada a la profunditat dels arguments o la novetat de les experiències que els altres formats esmentats no permeten tan fàcilment.

**"LA VELLA REIVINDICACIÓ DELS MESTRES DE SER MÉS CONEGUTS I, SOBRETOT, MÉS RECONEGUTS, HA AGAFAT EMBRANZIDA EN ELS DARRERS TEMPS"**

No obstant això, PERSPECTIVA ESCOLAR no s'adorm sobre els llores, i per això procura també renovar els formats, envaint l'espai virtual a partir de textos de producció de mestres joves i millorant el disseny i la fotografia que fins ara havíem anat realitzant. Celebrem que la veu dels mestres depassi les parets dels centres escolars i ocupi el lloc que li correspon a la societat, i nosaltres hi seguirem essent allà, sempre, per garantir un enfocament de rigor i qualitat que permeti un reconeixement social creixent de la professió. Així doncs, us convidem a gaudir d'una nova PERSPECTIVA!





# Monogràfic

La sensació de crisi és profunda. Ja no es tracta només de l'economia. El factor econòmic potser n'ha estat el detonant, però l'explosió ha afectat fortament altres dimensions de la vida col·lectiva: la social, la cultural, l'ètica, l'educativa. Quan el terrabastall d'emocions diverses ens ho permet, tenim consciència que som davant d'un món vell que no acaba de desaparèixer, i d'un món nou que no acaba de néixer.

El món nou, però, no serà fruit de forces invisibles que generin una societat alternativa, sinó el resultat de les posicions diverses que cada subjecte i cada grup anirà construint en uns moments com els actuals, en clara interacció amb els altres. És temps, doncs, de recollir el bo i millor de la tradició consolidada, però per anar més enllà, molt més enllà.

Tanmateix, si som honestos, no sembla gaire clar cap a on anirà a parar l'educació d'ara endavant. Amb prou feines tenim capacitat per comprendre els fenòmens nous que a poc a poc es van consolidant com a estructurals i que desmunten amb precisió totes les certeses educatives conegudes fins al moment. L'educació sembla que es debati entre dos pols extrems: ser-ho i ocupar-ho tot, o reduir-se a la mínima expressió per no ser res.

La crisi farà emergir una educació mai vista fins aleshores. Ara com ara, però, allò que tenim entre mans, més que les respostes, són les preguntes. Amb esforç podem anar dibuixant la geografia dels interrogants que la crisi global ha fet aparèixer, i tot apunta que més aviat no som davant del moment de respondre-les, sinó d'aprofundir-les.

PERSPECTIVA ESCOLAR vol aprofitar l'ocasió del canvi formal (disseny, tipografia, fotografia) per aportar reflexions sobre quina pot ser l'educació emergent dels propers temps, i ho vol fer precisament a partir de les preguntes que sorgeixen al voltant dels elements fonamentals del sistema educatiu. En primer lloc, hem volgut deixar constància dels principals interrogants i problemàtiques que giren al voltant dels primers protagonistes: l'alumnat. Un primer article sobre la Primària, i un altre sobre la Secundària, ens aporten matèria sobre els debats de present i de futur immediat respecte d'aquestes etapes educatives.

# CAP A UNA NOVA PERSPECTIVA

**M**  
MONOGRÀFIC  
gener-febrer '12 361

En segon lloc, complementem aquestes reflexions inicials amb els altres protagonistes: el professorat. D'una banda, la formació inicial es veu seriosament sacsejada per nous plans d'estudi, i la formació permanent afronta reptes de gran complexitat. D'altra banda, un article sobre el professorat novell ens proporciona pistes sobre les esperances i els riscos que afecten els qui hauran de sostenir el sistema durant les properes tres o quatre dècades.

Per últim, comptem amb tres textos que aborden alguns temes de fons, transversals, que fa temps que sonen, però que ara requereixen més definició com una aposta per l'educació d'avui i de demà. La tecnologia de la informació i la comunicació al servei de l'educació, l'atenció a la diversitat i la dimensió comunitària de l'educació procuren satisfer aquests aspectes.

Es tracta d'un monogràfic molt especial, en el qual els membres del consell de redacció hem gosat prendre la paraula i compartir amb les lectores i els lectors de la revista moltes de les discussions i propostes que apareixen sovint en les nostres reunions mensuals, amb la finalitat –humil i agosarada a la vegada– de traçar un camí blanc en el cel blau, bo i tocant de peus a terra, que assenyali les passes que cal fer cap a una nova PERSPECTIVA.





*Un mestre d'Educació Primària amb molts anys d'ofici a l'esquena, que ha gosat també dedicar-se a tasques de formació permanent, reflexiona en veu alta sobre tres qüestions en el marc de les múltiples crisis d'aquests temps: la necessitat d'estar ben informat per ubicar el propi ofici; quines són les possibilitats i dificultats d'exercir de forma personal i en equip una veritable autonomia professional i, en darrer terme, respondre a "educar, per fer què?"*

## Cap a l'escola falta gent

ANTONI POCH

I COMAS

Mestre. Membre del

Consell de Redacció

Quin enrenou cada dia a l'hora d'anar a l'escola, sobretot a les ciutats. Al món rural s'imposa encara el ritme més assossegat que marca la natura. Recordeu aquella cançó amb lletra d'en Josep Maria Espinàs i música d'en Francesc Burull? "Cap a l'escola falta gent, anem-hi tots corrent, corrent. Que ningú no es deixi la cartera, que ningú no es deixi l'esmorzar, cap a l'escola la-ra-là..." Pertany a l'àlbum *Cançons per encarrilar criatures*, editat el 1968. La revista *Cavall Fort* i la seva gent hi van tenir molt a veure. Vivíem encara sota el règim franquista, però el món educatiu lluitava, amb altres sectors socials, per aconseguir una escola ben diferent, que de mica en mica s'ha anat i es va construint.

Quatre llargues dècades més tard, les escoles ja fan força goig. Però avui sonen sirenes d'alarma, engegades per una crisi, per diverses crisis, les conseqüències de la qual ningú gosa predir. Ai, la democràcia grinyola i l'escola se'n ressent! Ha costat massa començar a tenir l'escola que tenim per desmantellar-la en quatre dies! El primer que en aquestes greus circumstàncies econòmiques cal preservar i fins i tot mimar és justament l'escola. Perquè ens hi va el futur. Que tots i cadascun dels infants del nostre país puguin seguir cantant feliços, cada matí, "Cap a l'escola, la-ra-là".

**"EL PRIMER QUE EN AQUESTES  
GREUS CIRCUMSTÀNCIES  
ECONÒMIQUES CAL PRESERVAR  
I FINS I TOT MIMAR ÉS JUSTAMENT  
L'ESCOLA."**

## En quina societat vivim? És possible estar ben informats?

La *meva* quiosquera habitual, que fa la seva feina gairebé a l'aire lliure, avui s'ha abrigat de debò. Ho comenta amb una clienta amiga, que diu: "Recordes aquells hiverns d'abans?" I afegeix, seriosa, pontificant: "Tot està trasbalsat!"

En aquests dies de finals de gener ha començat a fer una mica més de fred, tot i que, de moment, no tant com n'havien pronosticat els homes del temps. Però el meu problema

d'aquestes primeres hores del matí no està relacionat amb màximes i mínimes termomètriques. Només intento comprar un diari amb la pretensió d'estar mínimament informat; tot i que m'he confeccionat un *planning* setmanal raonat, com qui va al supermercat amb la llista estricta del que cal comprar —els temps no estan per a segons quins capricis—, gairebé cada dia, després d'analitzar les portades, surto més carregat del compte. Sí, ja sé que puc recórrer a les edicions digitals; també ho faig. Però, des de ben petit vaig veure com a casa es comprava el diari i ara, que ja sóc grandet, no me'n sé estar.







**"TOT ESTÀ  
INTERCONNECTAT"**

Per exercir dignament l'ofici de ciutadà o ciutadana és convenient estar ben informat; per exercir dignament l'ofici de mestre és del tot necessari estar-ne. Quan m'he dirigit a joves interessats per la formació bàsica que capacita o hauria de capacitar per exercir la professió de mestre d'Educació Primària, o quan he gosat dedicar-me a tasques de formació permanent, ho he fet amb un parell o tres de diaris sobre la taula i la pregunta retòrica pertinent: "Ja llegiu el diari?" No són pocs els que queden sorpresos.

Sense cap criteri conscient, selecciono els titulars d'alguns discursos i d'alguns silencis en la premsa escrita d'aquests primers dies de la setmana, amb petits afegitons espontanis: una manifestació (en dos blocs) a les quatre capitals catalanes contra la dictadura financera (lluita de xifres pel que fa al nombre de manifestants, sembla que anem fluixos de *mates*); escasses notícies de les conxorxes generades en la trobada de les grans fortunes a Davos (era d'esperar); molt poc ressò de la nova edició del Fòrum Social Mundial de Porto Alegre (va de capa caiguda?); cap referència a la sessió anual de l'OIE, l'Oficina Internacional d'Educació amb seu a Ginebra (algú n'ha sentit a parlar?); vint-i-cinquè aniversari del traspàs de J. V. Foix (el coneix gaire gent?); Spanair no s'enlaira i deixa penjats a les terminals milers i milers d'usuaris i de treballadors; rècord de morts violentes a Catalunya (una qüestió d'atzar); rècord de persones a l'atur (una cosa és llegir xifres i l'altra ser una d'aquestes xifres); insostenibilitat del planeta de cara al 2030 segons l'ONU (això va *en sèrio?*); noves esperances en la cimera europea (et sents ciutadà europeu?); el Barça fa un mal partit (amb percentatge alt de pàgines a tots els diaris) i els comentaris del senyor Rajoy "robats" amb habilitat i bona tecnologia: "Ahora viene lo más duro. La reforma laboral me va a costar una huelga general!"... (a resistir s'ha dit!). I la cirereta de darrera hora: desapareix *Educació per a la Ciutadania* i s'implanta "*Educación Cívica y Constitucional*" (per evitar l'adoctrinament!).

En el món, de persones honorades n'hi ha moltíssimes més que de trapelles; de fets i actituds que honoren la nostra espècie n'hi ha moltíssims més que els que la degraden, però

aquestes proporcions no es tenen en compte en els mitjans de comunicació que, a més a més, no volen ni poden deixar d'estar inscrits a uns o altres interessos i ideologies, cosa que fa de l'estar ben informat una empresa tan necessària com titànica. En aquest sentit és bona la confrontació dialògica amb els altres, la participació en grups de debat per dur a bon terme l'anàlisi de les diferents propostes i argumentacions, la descoberta de fal·làcies més que interessades, la discriminació de bones raons, les excuses de mal pagador o, ras i curt, detectar i denunciar allà on impera la pura i dura mala fe. I procurar no limitar els temes d'interès als que són estrictament professionals, anant força més enllà en la mesura de les possibilitats.

Un parell de diaris sota el braç, procurar que no ens aixequin la camisa, l'esmorzar a la carterera i cap a l'escola falta gent.

### **Quina és i quina ha de ser la relació de l'escola amb el seu entorn?**

Ningú no és una illa. Tot està interconnectat. Heu sentit parlar de l'"efecte papallona", oi? I de la teoria del caos, que no és altra cosa que un nou ordre? Els sistemes educatius, l'escola, es troba immersa en aquest entramat de projectes, d'interessos, de conflictes, de correlacions de forces que els mitjans de comunicació reflecteixen, cadascun a la seva manera. I l'escola sempre ha estat cobejada per totes les instàncies de poder, d'aquí la necessitat d'estar ben informat i de no caminar sol en aquesta empresa. La informació i el debat ens poden ajudar a comprendre la funció de l'escola en les actuals societats desenvolupades, i en concret en la nostra, en un marc de crisi econòmica de molta envergadura i grans repercussions — som conscients del que representa l'altíssim índex d'atur juvenil? —, així com a esbrinar el paper que hi juguen els seus professionals, els mestres, i temptejar si hi poden arribar a exercir-ne un de millor.

A inicis dels anys setanta del segle passat, els sociòlegs Christian Baudelot i Roger Establet denunciaven en la seva obra *L'École capitaliste en France* la funció reproductora de l'escola



en el manteniment de les desigualtats socials de l'època. Van tenir un gran ressò. Aquesta i altres obres també van actuar d'estímul en el món educatiu català per emprendre iniciatives de democratització i de renovació pedagògica. Des d'aleshores han canviat moltes coses i per bé. Però en temes d'educació tot és provisional i tot està sotmès a tot tipus de contingències. El neoliberalisme imperant que, segons sembla, està fent aigües, ha imposat amb molta subtilesa les seves directrius en el món educatiu; desemascarar-les no és fàcil. Cal estar sempre, i molt, a l'aguait.

## “OBRIR PORTES I FINESTRES DE L'AULA I PERMETRE QUE HI CIRCULI LA VIDA DELS MATEIXOS INFANTS I LA VIDA QUE BULL AL NOSTRE ENTORN PROPER O NO TAN PROPER...”

La funció de l'escola en una societat democràtica consisteix a facilitar la vivència de situacions reals que promoguin en els infants, des de ben petits, justament l'aprenentatge d'aquesta forma de ser i de convida plegats tots els membres d'una col·lectivitat, per tal que esdevingui una comunitat on aflorin i es cultivin l'equitat, la justícia i la solidaritat.

Aquesta concreció anterior ve de molt lluny. No cal remuntar-nos al pobre Sòcrates. El paràgraf<sup>1</sup> que segueix és de mitjans dels anys setantes i és molt probable que més d'un lector o lectora d'aquests pensaments en veu alta hagués participat, en el seu dia, a la redacció i debat del document de què forma part:

“L'Escola ha d'introduir els alumnes a la realitat social. En una societat democràtica els ha de fer conèixer les diverses opcions i els ha de donar progressivament la metodologia per analitzar aquesta realitat social i transformar-la cada cop de forma més autònoma, començant ja de des de l'escola.”

1. *Per una nova escola pública catalana*. XI Escola d'Estiu Rosa Sensat, 1976.

Per a algunes persones aquestes consideracions, repetides mil vegades, que estableixen una determinada concepció de la interacció escola / societat, potser resultaran, de tanta obvietat, del tot innecessàries, però al meu parer, i per dir un exemple, la dependència dels llibres de text, sigui en format paper o digital, és encara avui gairebé absoluta a molts i molts centres educatius d'Educació Primària. A d'altres persones potser la citació els semblarà del tot obsoleta i pròpia de somiatruïtes.<sup>2</sup>

Obrir portes i finestres de l'aula i permetre que hi circuli la vida dels mateixos infants i la vida que bull al nostre entorn proper o no tan proper —el terme *entorn* ha esdevingut molt relatiu gràcies als enginyers tecnològics—, és més que suficient per farcir un currículum fonamentat en l'experiència, en la vivència personal i col·lectiva, que ajudi els infants a créixer de debò en totes les facetes i dimensions possibles, digueu-ne competències si voleu. Primer —l'ús d'aquest ordinal és una simple manera de dir— caldrà que els infants aprenguin a afinar bé tots els seus sentits per tal que la informació no se'ls escapi o els sigui enganyosa, i d'això se n'aprèn fent-los servir. Com d'anar amb bicicleta se n'aprèn anant-hi. En segon lloc, caldrà compartir aquesta informació i convertir-la en objecte de conversa, recollint tots els interrogants, totes les interpretacions, totes les preguntes que es generin. I en tercer lloc, caldrà seleccionar prioritats per interessos o necessitats, arramangar-se —gairebé tots els infants sempre hi estan a punt— i posar mans a l'obra segons les propostes o projectes que hagin sorgit del procés. I visca la pluralitat! Célestin Freinet ens va sorprendre amb aquella invariant pedagògica<sup>3</sup> que deia: “No és pas el joc, que és natural a l'infant, sinó el treball”.

A ningú no se li escapa —no caldria dir-ho— que al costat d'aquests infants, d'aquests nens i nenes, hi ha uns homes i unes dones, equips de mestres i altres professionals, creatius, emprenedors, amb esperit de recerca,

2. Somiatruïtes. m. i f. *POP*. Persona visionària o que s'illusiona fàcilment amb coses impossibles o estranyes. (*Diccionari de la Llengua Catalana*. IEC, 1995.)

3. FREINET, Célestin. *Les invariants pedagògiques*. Barcelona: Editorial Estela, 1971. [L'original francès és de 1964.]





**“QUATRE IDEES CLARES, UN PETIT EQUIP, ARREMANGAR-SE, ENCOMANAR IL·LUSIÓ I CAP A L’ESCOLA FALTA GENT.”**

que saben cap a on volen anar i coneixen els mitjans més adequats que avui tenim a l’abast per arribar-hi. A més a més d’extreure i aplicar els coneixements i les habilitats de i a situacions de la vida quotidiana, de dintre i de fora de l’escola, uns i altres s’interrelacionen de forma transversal recorrent a metodologies proactives tals com els projectes de treball, la resolució de problemes, l’estudi de casos, els jocs de simulació, les petites investigacions, el treball cooperatiu o l’aprenentatge servei. Aquestes metodologies prioritzen la reflexió, la interpretació, la construcció personal i col·lectiva de coneixement, la presa de consciència del propi procés d’aprenentatge —l’anomenada metacognició— i fomenten la participació activa, real, dels infants, dels nens i les nenes, en la dinàmica de l’aula i de l’escola, tot començant a exercir els drets i els deures com a ciutadans i ciutadanes que ja són amb relació a la societat de la qual formen part. Un dels eslògans carregat de significat i utilitzat a l’Argentina en la promoció de les propostes d’aprenentatge servei diu: “Aprender sirve y sirviendo se aprende”.

Aquesta manera d’entendre la convivència, el joc / el treball a l’aula, està presidida per un canvi dels anomenats paradigmàtics: si en la concepció de l’escola caracteritzada sobretot com a ens transmissor de coneixements i de pautes de conducta, l’atenció es focalitza en els mestres i en la manera com s’ensenya, en aquesta concepció que dóna confiança als infants en la construcció dels seus coneixements i en el saber espavilar-se, l’atenció es focalitza en els mateixos infants i en la manera o maneres d’aprendre. Es reconeix als infants la seva dignitat de ciutadans i de ciutadanes, donant-los veu i vot, i fent-los viure els seus drets i deures com a tals. Donar la paraula és compromès. Vol dir saber practicar l’escolta activa i el respecte més exquisit, jugar net i ser escrupolós amb els propis compromisos ètics.

Però per què se sap recitar tan bé la teoria i, en canvi, costa tant dur-la a la pràctica? Per què hi ha centres educatius que fan pensar en una franquícia<sup>4</sup> de l’Administració? És aques-

4. Franquícia. Autorització donada per un fabricant a un distribuïdor o comerciant de vendre els seus productes i



ta la seva funció? Quan hi ha hàbits adquirits i refermats durant anys, el canvi és molt més difícil; però no impossible. Sempre s'hi és a temps, si tenim la sort de trobar persones amb qui pots establir bones complicitats, o les anem a buscar. I és obvi que un futur millor per a l'escola i per al país, no pot deixar de banda la bona formació, selecció i promoció del professorat. L'anomenada administració educativa també sovint fa de les seves: en força ocasions els preàmbuls de les lleis es contradueixen amb el desenvolupament de les disposicions posteriors o les demandes i actuacions dels seus agents. L'autonomia, per exemple, com la llibertat, mai no ha estat un do, un regal; sempre ha estat el resultat d'una conquesta, tant en l'àmbit personal com en el col·lectiu. Quan en una escola, en l'exercici responsable de la professionalitat es detecten unes necessitats i s'estableixen unes vies de resposta, cal tirar pel dret i, quan calgui, donar totes les explicacions que facin falta.

Malament aniria que cada vegada que entra un pacient al servei d'urgències d'un hospital calgués el vistiplau previ del ministre del ram per poder aplicar un o altre tractament. I en una sola aula, cada dia, s'ha de donar resposta a centenars d'urgències amb la millor presa de decisions possible.

Quatre idees clares, un petit equip, arremangar-se, encomanar il·lusió i cap a l'escola falta gent.

### Quines opcions radicals hi ha en tot plegat? Aprendre, per fer què?

Quan una televisió o una entitat promou una gran campanya solidària, amb un desplegament publicitari enorme, com una gota malaia, tot s'ha de dir, hi ha respostes espectaculars per part de la ciutadania. Benvingudes siguin, res a dir. Sort n'hi ha. Però des d'un punt de vista educatiu, les aspiracions haurien d'anar una mica més enllà. Perquè, diguem-ho clar,<sup>5</sup> quina és la finalitat última de

l'educació? Millorar la competència i el currículum personal? O fomentar la solidaritat per transformar el món? Martha Nussbaum<sup>6</sup> diu: "Hem de resistir l'intent de reduir l'educació a una eina del producte nacional brut". Quan la premsa dóna notícia dels informes PISA, amb els desafortunats rànquings comparatius, sembla que contemplem les cotitzacions de borsa. Entrem en la mercantilització del fet educatiu propiciada pels interessos dels qui remenen les cireres del món econòmic, que cada vegada té més subjugat el poder polític. Els experts diuen que els informes PISA estan molt ben fets; bé deu ser veritat. Però, després de tants anys, no fóra ja hora de centrar l'atenció, posem per cas, en la competència social i ciutadana o en la competència artística i cultural? O és que hi ha aspectes del dret a una bona educació que no cal que tinguin conseqüències pràctiques?

## "...ELS INFANTS ENS PLANTEGEN DESAFIAMENTS PROPIS DELS TEMPS QUE VIVIM."

No hi ha cap dubte que els infants d'avui són diferents dels de fa unes dècades. Els canvis de tot ordre que s'han esdevingut en les nostres societats desenvolupades bé han d'haver conformat nous trets característics en el món de la infància o, millor dit, de les infàncies. Perquè, perdoneu l'expressió, n'hi ha que han nascut amb una flor al cul i d'altres que tot just han vist de lluny l'anomenada societat de consum o han viscut de les seves deixalles. Contemplar un marrec, que no puja tres pams de terra, com fa anar una maquineta d'aquestes que creen addicció amb tanta facilitat, és tot un espectacle, o veure com un altre resol en un tres i no res els problemes que el seu pare té amb la connexió del mòbil a la TV, et deixa amb un pam de nas. I et quedés gelat

d'usar certes patents o marques. (*Diccionari de la Llengua Catalana*. IEC, 1995.)

5. Així de clar s'expressa la Roser Batlle quan presenta la proposta educativa d'Aprentatge Servei. Recomanem els materials que es poden trobar en el seu blog ([roserratlle.net](http://roserratlle.net)). Recomanem igualment la part monogràfica que

PERSPECTIVA ESCOLAR va dedicar a aquesta metodologia en el número 315, corresponent al maig de 2007, i la pàgina web del Centre Promotor d'APS ([aprenentatgeservei.cat](http://aprenentatgeservei.cat)).

6. Martha Nussbaum, nascuda a Nova York el 1947, està considerada la filòsofa més important dels últims anys als Estats Units. Ha estat reconeguda pel món acadèmic del nostre país, atesos la qualitat i el rigor del seu pensament.

quan una criatura fa anar de bòlit els seus pares exercint un veritable despotisme. O quan una colla de brètols apedreguen sàdicament una cria de cangur al parc zoològic. Ep, també hi ha mil i un actes de generositat infantil que ens donen una bona lliçó a la gent gran! Sí, la infància té la seva pròpia història.

Carta dels Drets dels Infants el 1923, en successius redactats i fins a la versió vigent, es va perdre en el procés un dels articles que estava simplement redactat tal com segueix: “L’infant ha de ser educat en el sentiment que ha de posar les seves millors qualitats al servei dels seus germans”. L’article fa notar el caràcter potent de la idea que misteriosament va quedar sepultada i que segons el parer de



#### NEN DE TRES ANYS JUGANT AMB L'ORDINADOR

Sí, els infants ens plantegen desafiaments propis dels temps que vivim. Però tanmateix penso que els infants de tots els temps i d'arreu del món necessiten i desitgen ser estimats; que els infants de tots els temps i d'arreu del món necessiten i desitgen que els altres, especialment els adults, creguin en les seves possibilitats de desenvolupament personal i social; que els infants de tots els temps i d'arreu del món necessiten i desitgen conèixer-se a si mateixos, posar a prova les seves potencialitats i acceptar les seves limitacions i descobrir el seu entorn sobretot a través de les seves emocions, de les seves experiències, accions i projectes, amb el suport dels altres i tenint la seguretat que hi ha uns adults que estan incondicionalment al seu costat.

Gràcies també a un text de Roser Batlle, publicat a la premsa<sup>7</sup> el 2009 arran del vintè aniversari de la Convenció dels Drets de l'Infant, tractat internacional aprovat per l'Assemblea de les Nacions Unides, m'assabento que des que es va publicar la primera

l'autora, que faig ben meu, expressa el concepte més noble de participació: el dret que tenen els nens i les nenes de poder contribuir a millorar la societat, a fer d'aquest món un indret més fraternal i més habitable.

Ens diuen els paleoantropòlegs que la nostra espècie va sobreviure a altres homínids per la major capacitat de comunicació, de cooperació i de democratització de la incipient tecnologia. Algun<sup>8</sup> gosa, però, afirmar que encara no som del tot humans. Aquesta és justament una interpel·lació que ens afecta de forma molt directa, com a professionals dedicats al desenvolupament dels cadells d'*Homo sapiens sapiens*. Què és el que ens fa humans?

Sembla ser que un dia d'aquests podem tenir neu a cotes molt baixes i molt fred. I no ho dic en sentit metafòric —com a fenòmens que sovint porten maldecaps, també hi escauria—. Doncs, amb la voluntat de defensar el dret dels infants a ser educats en la generositat, pugem al trineu de la utopia i *cap a l'escola falta gent, la-la-rà!*

7. El text complet es pot trobar a <<http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/el-dret-a-a-ser-educat-en-la-generositat.pdf>>.

8. CARBONELL, Eudald; SALA, Robert. *Encara no som humans*. Barcelona: Editorial Empúries, 2002.

*L'article exposa les repercussions que poden tenir els canvis que anuncia el govern espanyol: el trencament definitiu del model d'Educació Secundària Obligatòria, el Batxillerat de tres anys, l'atac directe al català com a llengua vehicular en l'ensenyament, la instauració de la revàlida, la supressió de la selectivitat i la substitució d'Educació per a la Ciutadania per Educació Cívica i Constitucional.*

## Titulars d'una nova perspectiva de la Secundària... molt antiga

**EQUIP DE  
PERSPECTIVA ESCOLAR**

Parlar sobre noves perspectives en l'Educació Secundària, avui, ens remet a valorar amb inquietud les primeres intencions del govern de l'Estat per a aquestes etapes, les quals tindran conseqüències determinants almenys durant els propers quatre anys. Diem "amb inquietud" perquè sembla que som a l'avant-sala d'una profunda involució sobre el concepte de Secundària que s'ha volgut construir durant les dues darreres dècades.

Les noves autoritats volen capgirar a fons l'orientació de l'educació, i saben que si es vol tocar os en el sistema educatiu, cal tocar la Secundària, una etapa clau per a les finalitats generals d'un sistema al servei de la selecció social en un país encara meritocràtic. La societat té molt clar, perquè els adults que la formem vam créixer en un entorn en el qual així ho vam aprendre, que la Primària és la responsable de l'aprendre a llegir i a fer les operacions bàsiques per moure's amb desimboltura en la vida quotidiana. L'escola primària és l'encarregada de reduir, tant com es pugui, l'índex d'analfabetisme, un indicador educatiu que, si és gaire elevat, fa quedar molt malament els estats durant el transcurs de les conferències ministerials internacionals. I la universitat és una altra cosa; aquí pocs gosen posar-hi els peus o alçar-hi la veu, a causa de l'autonomia i del prestigi social dels quals gaudeix encara.

Per tant, qui té la clau de pas al temple universitari, i hi traça el camí amb llambordes i llambordes de continguts acadèmics —molts d'ells prou prescindibles per a la vida quotidiana— és la Secundària. A Espanya està molt arrelada la idea que la Secundària ha de tenir més d'ensenyament que d'educació i que cal veure-la com el vestíbul de l'ensenyament superior. Per això els estudis de Batxillerat són cursats pels estudiants elegits, destinats a traspasar la porta que els conduirà a l'àgora del saber, i la Formació Professional serà sempre el premi de consolació per a aquells altres estudiants que, arran de les seves característiques personals i familiars —mai responsabilitat del sistema— no donen més de si i cal que es quedin al marge de la via considerada com la normal i socialment acceptada.

Tan profunda és aquesta perspectiva, que la mutació que s'anuncia des del govern espanyol —parlar de "reforma" seria quedar-se curt— es basa ideològicament en aquests principis i valors, i dibuixa un ensenyament secundari que trenca de soca-rel amb l'Educació Secundària que la LOGSE va dibuixar en el seu dia. De res ha servit el tímid intent del govern estatal anterior de fer retocs al quart d'ESO. L'ansia de retornar les coses "al seu lloc" és tan gran, que d'allò que coneixem ara com a Secundària en quedarà ben poca cosa. Repassem quins en són els titulars.

El primer d'ells té a veure amb el trencament definitiu del model d'Educació Secundària Obligatòria. Sembla que el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport ja té coll avall que s'ha

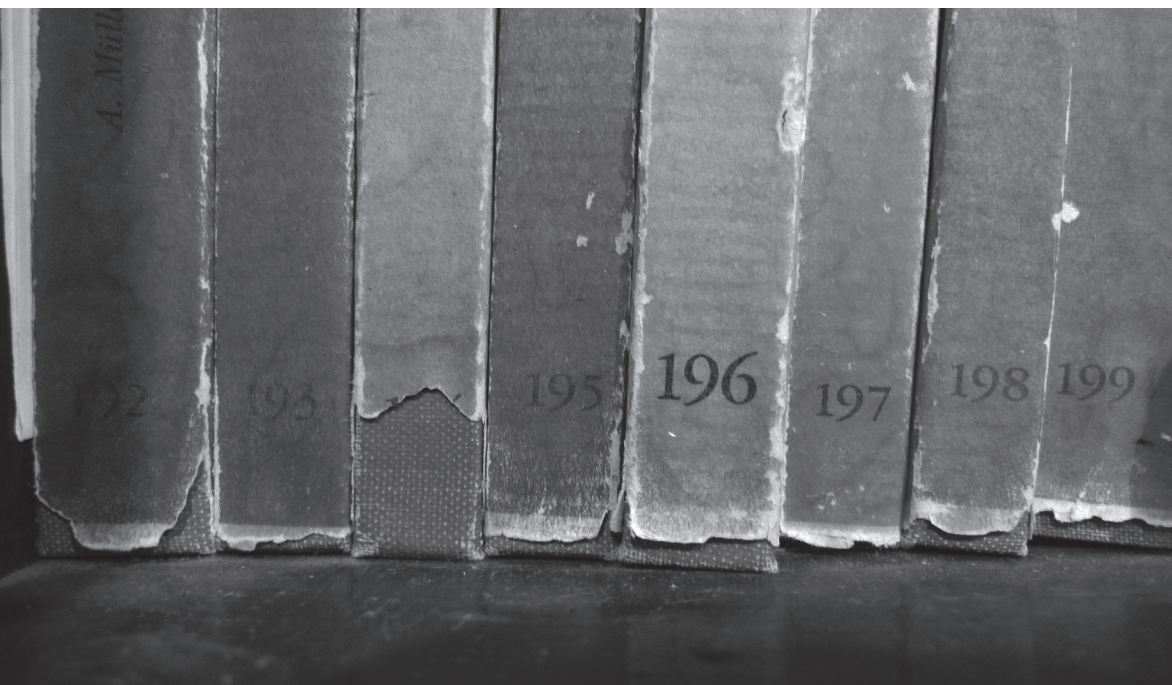


d'acabar amb el quart d'ESO, un curs en el qual el moment evolutiu dels adolescents, així com les trajectòries de fracàs acadèmic acumulat que arrossega un terç dels estudiants, fan inviable que se'n tregui cap profit en un marc de comprensivitat on tots, sense distinció, comparteixen aula. L'últim any de l'ensenyament obligatori serà, per tant, concebut des de la segregació, un fet que no havia succeït ni amb la Llei general d'educació. Serà tot un experiment social observar què passarà quan el pas entre l'ensenyament obligatori i el postobligatori es faci al bell mig d'una etapa.

**“L'ÚLTIM ANY DE L'ENSENYAMENT OBLIGATORI SERÀ, PER TANT, CONCEBUT DES DE LA SEGREGACIÓ, UN FET QUE NO HAVIA SUCCEÏT NI AMB LA LLEI GENERAL D'EDUCACIÓ.”**

En conseqüència, el segon titular té a veure amb el que ve després de l'ESO escapçada. I tot apunta que serà la conformació d'un Batxillerat de tres anys, llarga reivindicació d'alguns sectors de professorat de Secundària i d'universitat, a causa de la necessitat d'apujar el baix nivell acadèmic que ha generat el sistema actual. No existeixen explicacions causals sobre els motius d'aquesta presumpta rebaixa de continguts, i pocs pensen que els factors socials (familiars, mitjans de comunicació, valors juvenils) hi poden tenir alguna cosa a veure: el boc expiatori del baix nivell és una postobligatòria que amb sols dos anys queda camacurta, i la solució que s'hi vol aplicar no és qualitativa (de transformació del currículum i les metodologies) sinó quantitativa: molts pensen que amb més temps d'acadèmia obtindrem nivells més alts. Això sí, guardant les formes i sense menystenir la Formació Professional, que també la farem de tres anys, i amb aquest perllongament ningú gosarà dir que no existeix una intenció política de dignificar-la.

Tercer titular: atac directe al cor del sistema, és a dir la llengua vehicular de l'ensenyament. Augurem que durant els propers mesos



escoltarem, gràcies als mitjans de comunicació, un “mantra” perseverant sobre el dret individual que cal garantir als pares a l’hora d’escollir la llengua de l’escola dels fills, un dret que no apareix reconegut en cap tractat internacional signat per l’Estat ni en cap llei pròpiament espanyola. Caldrà inventar-lo, i reforçar-lo protegit amb la capa d’obertura i modernitat que representa l’ensenyament bilingüe en castellà i anglès, deixant a la banqueta de segona divisió les llengües pròpies de països com el nostre. Per si amb l’excusa del dret dels pares no n’hi ha prou, pronostiquem que no hi haurà esculpols a l’hora de fer passar bou per bèstia grossa i dir que l’única manera que els estudiants de Secundària dominin dues llengües al final de l’ensenyament obligatori —insistim, castellà i anglès— sigui ensenyant les matèries del currículum proporcionalment a la meitat en cada llengua.

El quart titular se l’endú la instauració de la revàlida i la supressió de la selectivitat. Se’n parla poc, però ambdues mesures són a la ment dels qui ara governaran el sistema. Per baix, a l’ESO es trenca la comprensivitat, i per dalt, en la transició a l’ensenyament superior es trenca la igualtat d’oportunitats. Tots els estudiants de Batxillerat de l’estat, visquin on visquin, hauran de sotmetre’s a una prova comuna. Alhora, es deixarà la selecció d’aquells que superin la prova en mans de les mateixes universitats, cosa que *a priori* pot generar situacions de greuge comparatiu poc sostenibles. Es vol invertir l’ordre preestablert actual perquè imperi la igualtat en els criteris d’avaluació a l’hora d’accedir a la titulació del Batxillerat i la diferenciació en criteris d’avaluació per accedir als estudis superiors.

Per últim, dediquem el darrer titular a l’espinna clavada al cor de les forces polítiques conservadores: l’Educació per a la Ciutadania. Es tracta d’una assignatura maleïda des del principi, contra la qual l’Església catòlica, en un exercici d’ingerència en la vida pública sense precedents, ha dedicat grans esforços a eradicar-la, i que en alguna comunitat autònoma s’ha arribat a ensenyar en llengua anglesa per part de professors monolingües castellans. La intenció és que aquesta assignatura passi a



ser “Educació Cívica i Constitucional”. Sens dubte, les facultats de Ciències de l’Educació ja poden arrencar a córrer per tal d’inventar una nova disciplina, l’“Educació Constitucional”, amb la dificultat que no existeix cap corpus teòric ni pràctic similar enlloc del món on poder emmirallar-se, i les editorials suaran la gota negra per mirar d’oferir manuals escassos al currículum que es proposi. Tot es fa, segons es diu, per afavorir la llibertat de les famílies i el no-adoctrinament dels estudiants.

Només que una desena part del que acabem de relatar acabi essent una realitat, hi haurà prou motius perquè calgui respondre amb caràcter d'urgència alguns dels interrogants que, redactant aquest text, ens aclaparen. Pensant, per exemple, en la formació del professorat, ens qüestionem com quedarà la ja fràgil formació inicial dels de Secundària davant d'aquest panorama. Quina serà la formació permanent que rebran, de manera generalitzada, els que ja són en actiu, per tal de fer les Socials o les Matemàtiques en anglès? Les famílies que reclamaven objecció de consciència contra l'Educació per a la Ciutadania, seguiran reclamant la mateixa objecció contra l'Educació Constitucional?

Un altre plec d'interrogants girarà al voltant de la política curricular: quin serà el posicionament del govern del nostre país davant la imposició d'una estructura curricular que "es ventila" de cop l'autonomia en matèria d'educació? I anant a temes que poden angoixar més el professorat de les etapes secundàries: com acabaran formalitzant-se els canvis organitzatius que una transformació d'aquest abast implica? Retornarem als instituts segregats de Batxillerat i de Formació Professional? Qui pagarà els costos en obres i infraestructures que, amb tota seguretat, caldrà invertir per fer realitat el model, enmig d'un temps de profunda crisi econòmica? O potser es pretindrà dur a terme el canvi a cost zero?

l'accés universitari, la introducció de criteris de mercat a l'hora de configurar l'Educació Secundària serà definitiva.

Volem acabar dient, amb pesantor, que mai una nova perspectiva de la Secundària havia estat... tan antiga. Serà qüestió, doncs, que tinguem oportunitat de continuar-ne parlant a mesura que els esdeveniments vagin prenent forma, i que ningú posi en dubte que aquesta revista dedicarà tant espai com calgui perquè els professionals de la Secundària puguin dur a terme una part d'aquest necessari debat a través d'aquestes pàgines.

**“...MAI UNA NOVA PERSPECTIVA  
DE LA SECUNDÀRIA  
HAVIA ESTAT... TAN ANTIGA.”**

No volem acabar aquest article sense fer esment als interrogants que també s'obren quan pensem des d'una perspectiva d'educació pública. Que un any de Batxillerat o de Formació Professional sigui obligatori conduirà, per força, a concertar els dos anys restants de l'etapa postobligatòria, el somni amagat d'alguns per concertar totes les etapes i dualitzar així definitivament el sistema. Si a aquesta realitat hi afegim la liberalització de



*L'article fa un repàs dels nous estudis de grau de les titulacions de mestre d'Educació Infantil i de mestre d'Educació Primària i del mestratge de formació de Secundària. L'autor es planteja si el currículum d'aquests estudis és el que avui necessiten els professionals de l'educació per treballar a les aules i si la relació entre teoria i pràctica en la formació està ben resolta.*

## Aprendre a fer de mestre avui

JOAN PAGÈS

Des del curs 2009-2010 estan en funcionament els nous estudis de grau de les titulacions de mestre d'Educació Infantil i de mestre d'Educació Primària. Amb el grau els estudis de mestre s'igualen quantitativament a la majoria d'estudis universitaris, tant en la seva durada —quatre anys— com en la ti-

tulació final. A partir del curs 2012-13, tots els estudis atorgaran el títol de grau als seus titulats: seran graduats en comptes de llicenciats o diplomats. Aquest canvi és una de les primeres manifestacions del cos únic d'ensenyants i, en principi, s'ha de valorar positivament. Falta, però, encara un curs per a la seva finalització, i és obvi que una valoració s'ha de basar en dades més qualitatives i no només en la durada.



MANIFESTACIÓ CONTRA EL  
PLA BOLONYA, 2009 (BARCELONA)

Per altra banda, i també des del curs 2009-2010, ha començat a funcionar el mestratge de formació del professorat de Secundària. També aquest mestratge ha suposat un canvi en la durada dels estudis. S'ha passat d'un semestre, que era la durada més o menys oficial del CAP, a un any de durada en el cas del màster. I això és positiu, encara que sigui en un format de mestratge i per tant no de formació inicial. La concepció que hi ha darrere d'aquesta mesura és deutora, però, d'una racionalitat que considera que primer és el saber, el grau en una titulació universitària, i després és la formació com a professor o professora, una formació que torna a marcar distàncies en relació amb la durada de la formació dels mestres.

De tota manera cal valorar positivament aquestes dues mesures. I esperar una mica més de temps per fer una valoració més aprofundida i amb més elements dels graus de mestre. Del mestratge de Secundària ja han acabat els seus estudis tres promocions.

Mentre, però, es pot començar a pensar si el currículum d'aquests estudis és el que avui necessiten els professionals de l'educació per treballar a les aules d'Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat, i si la relació entre teoria i pràctica en la seva formació està ben resolta i és un dels aspectes fonamentals de la seva professionalització.

## El currículum de la formació dels i de les docents

La darrera reforma dels plans d'estudi de totes les titulacions universitàries —Bolonya, per entendre'ns— es basa en l'assoliment de competències, és a dir d'allò que els professionals de qualsevol camp han de saber i ser capaços de dur a la pràctica. En línies generals, i en el cas dels i de les docents, han de saber els continguts que hauran d'ensenyar i han de saber ensenyar-los, i a més a més han de saber tot el que es relaciona amb la gestió de l'aula i del centre. Així de simple i així de complicat alhora.

Un repàs ràpid a les competències de les titulacions de mestra graduada o mestre graduat en Educació Infantil i de mestra graduada o mestre graduat en Educació Primària i una

revisió de les assignatures que es desenvolupen durant els anys d'estudi permet una primera anàlisi de possibles punts forts i de possibles punts dèbils. Això no suposa, però, l'anàlisi i la valoració de la seva implementació real, que hauria de ser, en la meua opinió, objecte de rigoroses investigacions en les quals s'escoltés tant la paraula dels docents com de l'alumnat.

Segons els documents oficials,<sup>1</sup> les competències que els futurs docents d'Educació Infantil, Primària, Secundària i Batxillerat hauran de desenvolupar i assolir durant els estudis de grau i de màster, assenyalen un tipus de professional més aviat clàssic, ja que al final dels estudis se'ls demana, entre altres coses:

- que coneguin els continguts curriculars de les etapes o de les disciplines que hauran d'ensenyar;
- que promoguin, facilitin, planifiquin, desenvolupin i avaluin processos d'ensenyament i aprenentatge;
- que reflexionin sobre les pràctiques d'aula per innovar i millorar la pràctica docent, o
- que comprenguin la funció, les possibilitats i els límits de l'educació en la societat actual o les característiques històriques de la professió docent i de la seva situació actual.

1. Per a la realització d'aquesta reflexió he tingut en compte les tres ordres publicades pel Ministeri d'Educació i Ciència l'any 2007: Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación infantil, Orden ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria i Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Totes són publicades al BOE del 29 de desembre de 2007.



UN MÓN CADA VEGADA MÉS COMPLEX

No s'apunta cap competència que aposti clarament per una formació d'un professional reflexiu, crític, capaç de prendre decisions en un món cada vegada més complex i on els canvis es produeixen a una gran velocitat. Tampoc no s'apunta cap a un professional amb capacitat per prendre decisions adequades a un alumnat inserit en un món i en una societat cada vegada més diversos i heterogenis.

Els continguts prescrits en els documents oficials intenten guardar un cert equilibri entre la formació que anomenen bàsica en el cas d'Infantil i Primària i que es pot considerar com una formació de caràcter sociopsicològic i pedagògic, la formació didàctica i disciplinària també en els dos graus de mestre, i el pràcticum. I, en el cas del màster, entre un coneixement anomenat genèric, també de naturalesa sociopsicològica i pedagògica, l'específic de tipus disciplinari i didàctic, i el pràcticum. Sembla que els continguts bàsics o genèrics estan ben resolts i permeten cobrir força bé una part del desenvolupament de les competències professionals, almenys en els estudis de grau de mestre, perquè en el cas del màster de Secundària la formació sociopsicològica i pedagògica tradicionalment han generat, i generen, problemes derivats de la vella confrontació entre el saber i el saber ensenyar.

Els continguts didàctics i disciplinaris són *un totum revolutum* on no sembla que quedin clares les diferències entre el saber que ha

d'aprendre un docent com a universitari i el saber que ha d'aprendre per poder ensenyar a nens i nenes o joves. La situació és, en la meua opinió, molt complicada en el cas de la formació de mestres generalistes d'Infantil i de Primària, i arriba gairebé a l'absurd en la formació del professorat de Secundària. En la formació de docents d'Infantil i Primària és molt difícil poder aprofundir en totes i cadascuna de les disciplines que formen el currículum de cada etapa a un nivell universitari. Sembla més oportú fer una proposta d'opcionalitat entre dues o tres disciplines dels àmbits científic, matemàtic, lingüístic, humanista i artístic com a obligatòries per a tothom i una opcionalitat al darrer curs del màster entre les diferents àrees de coneixement que formen part del currículum escolar, i no només, com sembla que finalment serà, entre determinades àrees, com llengües estrangeres, educació física o educació musical, per exemple.

**“LA PROFESSIONALITZACIÓ DELS DOCENTS EXIGEIX CADA VEGADA MÉS LA FORMACIÓ D'UN PROFESSIONAL REFLEXIU, CRÍTIC, AMB UNA GRAN CAPACITAT D'ADAPTACIÓ A SITUACIONS MOLT HETEROGÈNIES I CANVIANTS...”**



Sembla assenyat pensar que a Infantil i Primària tots els docents hagin de tenir uns bons coneixements sociopsicològics, pedagògics i didàctics, i que hi hagi d'haver professorat especialitzat en àrees concretes que pugui

**“...EL CONEIXEMENT DIDACTIC TE COM A FINALITAT FORMAR DOCENTS CAPAÇOS DE PRENDRE DECISIONS SOBRE EL CONTINGUT A ENSENYAR —QUÈ S’HA D’ENSENYAR I PER A QUÈ— I LA MANERA D’ENSENYAR-LO, AIXÍ COM DE GESTIONAR ELS APRENTATGES I AVALUAR-LOS.”**

assumir-ne la coordinació en tots els cicles educatius amb la finalitat de garantir una coherència en els sabers i una bona seqüència o jerarquització d'aquests, tant des de la perspectiva del saber mateix com de l'aprenentatge. D'altra banda, sembla que ja no és justificable la identificació entre l'aprenentatge d'un saber disciplinari i l'aprenentatge de la didàctica d'una disciplina. Els coneixements que es deriven d'un i altre són de naturalesa diferent i haurien de respondre a propòsits diferents. Mentre que l'aprofundiment disciplinari s'ha de fer des de l'òptica de la formació d'un intel·lectual o universitari, i ha d'anar destinat a conèixer, a analitzar i a valorar la complexitat del coneixement científic, el coneixement didàctic té com a finalitat formar docents capaços de prendre decisions sobre el contingut a ensenyar —què s'ha d'ensenyar i per a què— i la manera d'ensenyar-lo, així com de gestionar els aprenentatges i avaluar-los.

L'absurd de pretendre que el futur professorat de Secundària i Batxillerat que ha cursat durant quatre anys els estudis de grau en un àmbit del saber concret hagi de compatibilitzar durant el màster la seva

formació professional amb els anomenats “complements per a la formació disciplinària” sembla més l'evidència del desconeixement de la universitat sobre la formació dels docents d'aquestes etapes educatives que una possible manera de “tapar” buits culturals. L'excessiva superespecialització a què arriben molts graduats al màster obliga a l'absurd de creure que el problema se soluciona amb més continguts durant l'etapa de la seva professionalització. Tot un exemple del que podríem considerar el gremialisme universitari!

Probablement, en un futur s'haurien de revisar els continguts d'aquest àmbit, atès que cal que els docents siguin intel·lectuals competents, crítics i reflexius, i alhora desenvolupin les seves competències didàctiques per aconseguir que les generacions del futur tinguin aquells coneixements que els permetin ser ciutadans i ciutadanes crítics, participatius, solidaris i compromesos amb el futur de la seva societat i del món.

### **La relació entre teoria i pràctica**

El pràcticum ha esdevingut un dels tres eixos de la formació docent. Les competències que han de desenvolupar els docents d'Infantil, de Primària, de Secundària i de Batxillerat consisteixen fonamentalment a adquirir un coneixement pràctic de l'aula i de la seva gestió ; a adquirir experiència en la planificació, docència i avaluació ; a relacionar teoria i pràctica amb la realitat ; a participar en l'activitat docent, i a aprendre a saber fer, actuant i reflexionant des de la pràctica. Totes aquestes competències, juntament amb les desenvolupades en la resta d'assignatures, hauran d'incorporar-se en el treball final de grau i en el de màster.

Malgrat l'important reconeixement del pràcticum, es constata que aquest encara no és la font d'on procedeixen els coneixements professionals, sinó el lloc on els coneixements adquirits es validen, s'avaluen. És a dir, el pràcticum està concebut com el lloc on es comprovarà el valor dels coneixements teòrics adquirits fonamentals en els altres dos àmbits. Aquesta situació és especialment greu en el cas de les didàctiques en què la relació

entre teoria i pràctica hauria de ser molt més estreta. De la pràctica n'haurien d'emergir els problemes didàctics i a la pràctica s'haurien de validar les innovacions o les intervencions dissenyades per donar resposta als problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts. La pràctica, a més, hauria de permetre una relació més estreta entre la formació inicial i els i les docents en actiu. Experiències com les que es van portar a terme en algunes escoles de mestres d'una formació didàctica basada en la pràctica en la qual el professor de didàctica era, alhora, mestre d'un centre i d'un curs, probablement avui haurien de recuperar-se per tal d'escurçar la distància entre una formació realitzada per un professorat universitari cada vegada més allunyat de la pràctica i els docents que acullen els futurs mestres. O potser caldria recuperar experiències com els FOPI (Formació Permanent Institucional), en què la relació entre formació inicial i continuada permetia l'establiment d'uns vincles entre teoria i pràctica que afavorien tant els futurs docents com els docents en actiu.

En un moment de crisi i de canvi generacional com el que es viu en una bona part de les facultats d'Educació de Catalunya, amb el que suposa d'incorporació d'un professorat jove que no ha tingut altra relació amb cap de les etapes educatives que la que va tenir en la seva època d'estudiant, convé més imaginació per tirar endavant plans de formació de mestres que tinguin en compte els reptes del futur. La professionalització dels i les docents exigeix cada vegada més la formació d'un professional reflexiu, crític, amb una gran capacitat d'adaptació a situacions molt heterogènies i canviants i on les veritats difícilment podran sortir d'un currículum que, necessàriament també, haurà d'adaptar-se als nous problemes i a les noves demandes socials. En qualsevol cas la imaginació no pot anar en contra del realisme ni pot consistir a fer volar coloms com els que ara es pretén fer volar amb l'anomenat Pla de Bolonya.

Mentre escric aquest article m'assabento que la TV3 començarà a emetre un nou programa titulat *Mestres*. Espero que sigui un programa que ajudi a dignificar la professió docent, una professió especialment rellevant en un temps

de crisi com els que estem vivint. Em fa patir, però, un dels seus enunciats: la vocació de docent. Per què només es parla de vocació quan es parla dels mestres? Per què no es parla de vocació quan es parla d'aquesta professió tan privilegiada i respectada com és l'economia, els professionals de la qual, els economistes, no han sabut preveure l'actual crisi econòmica, no la saben explicar a la ciutadania i no tenen ni idea de com acabarà? No seria hora que comencéssim a parlar de la professió docent com una professió que s'ensenya i s'aprèn abans de començar a exercir l'ofici i durant la seva pràctica professional? Espero que *Mestres* ens il·lustri, i il·lustri la ciutadania catalana, sobre què fan i quines decisions prenen els mestres quan ensenyen, sobre el què ensenyar, i per a què, en temps de crisi, sobre com ho fan i amb què ho fan. Quan hagi acabat la crisi, ja parlarem de la seva avaluació (un altre dels temes estrella de l'actual sistema educatiu!).



*L'autora exposa les condicions i dificultats que troba el mestre novell per la seva manca d'experiència, que li creen un sentiment de desorientació, i reclama un bon acompanyament i assessorament cap al mestre nou que comença una etapa professional en una comunitat que desconeix. El moment de retallades pressupostàries que afecten l'escola en general repercuteix en el mestre novell en particular, cosa que li provoca un estat d'ànim difícil de suportar.*

## El professorat novell

### Els ets i uts de la pràctica docent, avui

**AURORA REYES**

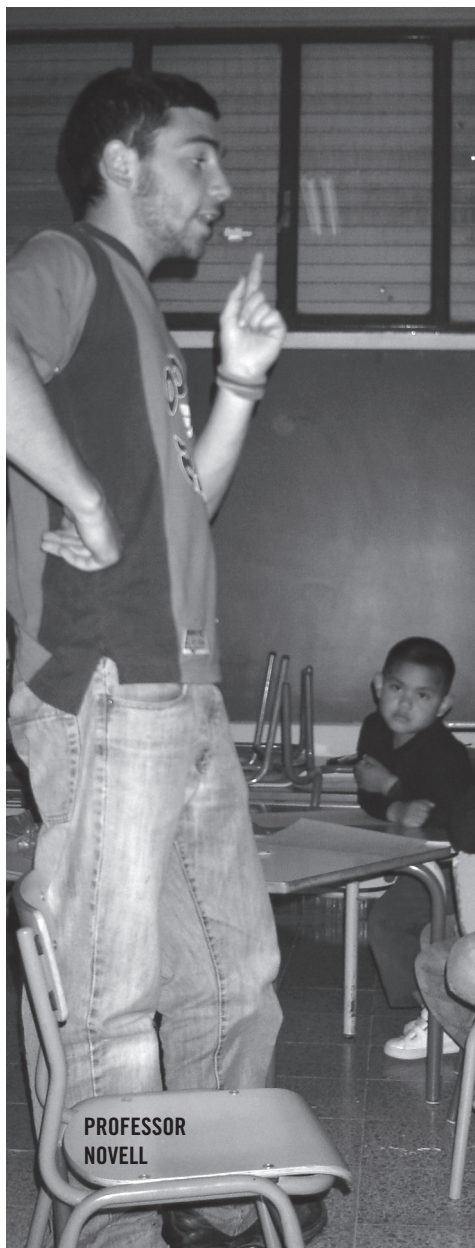
Mestra

*Ser un bon mestre no és un estat,  
sinó una aspiració.*

PILAR BENEJAM

Qualsevol persona que estigui plantejant-se formar-se per ser i fer de mestre, hauria de dedicar una estona, abans d'endinsar-se en aquest món, a reflexionar sobre què creu que és condició necessària i indispensable per exercir amb competència la professió de mestre i què creu que és necessari per arribar a ser-ho. Són qüestions ben diferents. En funció de les respostes i del valor que doni a cadascuna d'elles, trobarà el veritable motiu del perquè escull aquesta professió i podrà tenir una idea de com podrà ser la seva futura pràctica docent. Arribats a aquest punt, caldrà un darrer esforç: reflexionar sobre si aquesta concepció envers aquest col·lectiu, el compromís i la dedicació que implica, i el treball que desenvolupa, s'adequa a l'escola que com a professionals volem i si es correspon també amb l'escola que es mereixen els nostres infants.

La formació prèvia del futur docent és essencial per exercir la professió amb confiança i seguretat. Quan un mestre arriba a l'aula s'enfronta a la incertesa de com serà el grup d'alumnes que tindrà davant. La seva manca



d'experiència pot crear-li un sentiment d'insuficiència, de desorientació, fins i tot de descontrol de la situació. En funció de l'actitud i resposta del grup que tingui i de com sàpiga el docent gestionar el dia a dia, la repercussió que aquest fet tindrà sobre l'autoestima i confiança en les capacitats professionals del mestre novell serà una o una altra de ben diferent. És inqüestionable que aquestes emocions i aquests sentiments repercutiran en l'enfocament de la seva propera experiència en el camp, i així successivament.

Des d'aquesta perspectiva, és essencial que hi hagi un bon acompanyament i assessorament cap als mestres que arriben a les escoles per primera vegada o que fa poc que són en actiu. Si bé és cert que existeix el programa *Comencem Bé* des del curs 2005-06 (impulsat per l'antic Departament d'Educació), l'acompanyament i assessorament per part dels companys de feina (amb més experiència docent) fa que el mestre novell perdi més ràpidament les possibles pors i inseguretats degudes a la inexperiència: com enfrontar-se a la gestió d'una aula diversa i/o massificada, com resoldre els conflictes d'aula, com fer-se respectar, com fer front als diferents ritmes d'aprenentatge, etc.

Cal, doncs, una escola més acollidora, en aquest cas concret cap al docent nouvingut, tot i que això cal fer-ho extensible a altres tipus de relacions i situacions personals que es donen a les escoles entre tots els membres que la conformen. Un procés d'acollida que permeti treure'n profit des de totes les òptiques possibles, ja que l'escola que rep el mestre novell pot aprofitar-se de la frescor del novençà que arriba, de la seva il·lusió, de les seves ganes d'innovar, de les ganes de participar i involucrar-se, etc., i aquest, alhora, pot percebre i absorbir la seguretat que necessita, conèixer alternatives per al dia a dia, adquirir un domini sobre determinades situacions i, en definitiva, gaudir amb la satisfacció d'haver encertat amb la professió escollida.

La cohesió, el treball participatiu i col·laboratiu de tot l'equip docent que forma part d'una escola, serà definitiu. Serà allò que marcarà la diferència entre un tipus de cen-

tre i un altre. En definitiva, és la presència i l'essència de l'escola que tots desitgem.

El mestre novell, però, no només s'enfronta a les particularitats del grup que té ni de l'escola on s'ubica, sinó que comença una etapa dins d'una comunitat que desconeix. A nivell teòric pot saber, més o menys, els protocols d'actuació del sistema, els drets i deures de cadascun dels seus membres i dels òrgans de govern, però la veritat és que desconeix, per manca d'informació prèvia, temes relacionats amb el centre mateix i amb l'administració que regula la seva feina, com ara aspectes de gestió econòmica, gestió del temps, de formació permanent, etc. Li caldrà, doncs, descobrir, formar-se i conèixer a fons la gestió del propi centre i el contingut del conveni professional al qual pertany. Un conveni, a efectes de la situació actual, inestable i canviant.

**“UN PROCÉS D'ACOLLIDA QUE PERMETI TREURE'N PROFIT DES DE TOTES LES ÒPTIQUES POSSIBLES, JA QUE L'ESCOLA QUE REP EL MESTRE NOVELL POT APROFITAR-SE DE LA FRESCOR DEL NOVENÇÀ...”**

Estem davant d'una situació complicada. Les diferents retallades sobre els pressupostos atempten greument sobre una educació de qualitat. A tall d'exemple, l'eliminació de la sisena hora (per motius econòmics però amb justificacions pedagògiques) ha complicat molt tot el procés de comunicació entre els membres de qualsevol equip docent: no es troben estones per poder parlar i escoltar-se, per intercanviar propostes i aspectes de millora, per planificar sense pressió, per complir amb la burocràcia escolar, per atendre les necessitats de cada infant en la mesura que es necessita, etc. Si aquesta mesura hagués anat acompanyada d'un suport i ajuda a l'atenció a la diversitat, la qual cosa hagués estat possible per la disponibilitat de



mestres que pressuposava la mesura, s'hauria afavorit molt més el treball cooperatiu entre els mestres i l'atenció a aquells infants que necessiten d'una consideració, d'un mirament més especialitzat i individualitzat.

## “...ES NECESSITA UN CANVI EN LA SOCIETAT PERQUÈ AQUESTA TORNI A MIRAR LA PROFESSIÓ AMB BONS ULLS...”

L'eliminació de part dels dies de nomenament per cobrir baixes de companys i companyes amb tot el que això comporta (reestructuracions horàries, eliminació de reforços, etc.), la inestabilitat laboral quant a temps i destinació, la reducció de sou (acompanyada de l'augment de la despesa econòmica a causa de l'augment dels quilòmetres necessaris per poder arribar al lloc de treball que la inestabilitat laboral comporta), l'augment de les hores lectives, la poca estabilitat en el temps de les lleis educatives, la proposta d'allargar els sexennis a nou anys, el desprestigi social, etc., provoca un esgotament emocional i físic en el docent i en especial en el mestre novell difícil de suportar.

En aquests moments de greu crisi econòmica, els i les mestres lluiten perquè aquesta no s'encomani en igual proporció a l'àmbit social, és a dir a les relacions de convivència entre els diferents membres de la comunitat educativa, així com en d'altres àmbits també importants per a l'escola com són l'educació mediambiental, la sostenibilitat, els drets humans, etc. Els equips docents dediquen molts dels seus esforços a intentar reduir les desigualtats entre els nens i les nenes que acudeixen diàriament a l'escola, treballen per garantir la igualtat d'oportunitats per a tothom, s'esforcen per mantenir la cohesió social entre tots els membres de la comunitat, busquen la manera de minimitzar els efectes de la manca de recursos, de mitjans, d'espais, de personal, etc.

Amb aquest panorama, el futur d'aquesta pro-

fessió és ambigu, m'atreveria a dir que sense horitzons ni il·lusió. Quin futur universitari o universitària es decantarà per una professió gens valorada per la societat, sobrecarregada de feina, contínuament qüestionada, sense cap llei o pacte estable que la reguli, inestable laboralment parlant (sobretot per als interins), amb una gran càrrega emocional i sentimental envers els temes que procesa (tant en els aspectes negatius com en els positius), amb unes condicions laborals cada vegada més precàries, etc.

Qui estarà disposat a ser mestre 24 hores al dia, a buscar la manera de despertar la curiositat en els seus alumnes (sovint amb falta d'interès, motivació i predisposició), a dedicar el seu temps personal per preparar materials per al dia a dia, a planificar activitats motivadores, variades i amb continguts adequats per als alumnes, a treballar amb massificació d'aules, a buscar solucions per als diferents ritmes d'aprenentatge que haurà d'afrontar, a resoldre els conflictes de convivència, a reflexionar i proposar millores educatives, a seguir formant-se per millorar la seva pràctica, a compartir experiències amb altres membres del col·lectiu per enriquir-se mútuament de la pròpia pràctica, a... Qui ho farà?

El que està clar és que es necessita un canvi en la societat perquè aquesta torni a mirar la professió amb bons ulls, torni a valorar la feina d'aquells a qui confia l'ensenyament i l'educació dels seus fills i filles, que es torni a crear el vincle entre família, escola i societat que garanteixi que totes les parts comparteixen uns mateixos ideals, que les famílies tornin a ser còmplices i tornin a donar suport a la feina dels docents per tal de reconfigurar el lligam que ajudaria els mestres a recuperar l'autoritat que al llarg d'aquests anys s'ha anat perdent. En definitiva, compartir i treballar plegats per la consecució d'uns mateixos objectius.

Aquest canvi, però, costarà molt que es doni si no es fan les accions oportunes i no es dona exemple de rigor i consens des de les institucions que s'encarreguen de vetllar per aquest col·lectiu i pel sistema educatiu en general. Són els primers que haurien de proclamar i reivindicar un pacte per a una llei sobre edu-

cació que transmeti seguretat i estabilitat en el temps, una llei que pugui mantenir-se completament al marge de qualsevol canvi de color en el marc polític d'una comunitat o d'un país. Una llei que transmetria confiança a famílies i a educadors. Una llei... que deixi de ser una utopia.

En aquests moments de reajustaments i canvis, seria adequat que els docents tinguéssim l'autoritat necessària per poder traslladar aquestes accions, entre altres, a l'àmbit curricular. Tothom sap que treballem amb un currículum sobrecarregat de continguts que sovint no s'ajusten a un dels principals objectius de l'escola: formar l'infant perquè pugui desenvolupar-se amb comoditat dins la societat en què viu. Caldria, doncs, més realisme i coherència en la selecció d'aquells continguts que facilitin la integració, sense risc d'exclusió de cap mena, dels nostres infants en la societat en què viuen i viuran.

Replantegem-nos cap a on anem i cap a on volem anar. Amb l'entusiasme d'uns pocs serà molt difícil arribar-hi, però amb el compromís de tots, les coses poden canviar.



*En el context tecnològic i de complexitat informativa i comunicativa, el paper de facilitador del mestre i el professorat ens ha de fer avançar en el protagonisme de l'alumnat en la construcció del seu aprenentatge en col·laboració amb els seus companys/es utilitzant les eines tecnològiques i a partir de projectes innovadors que faciliten la construcció de coneixement i la participació activa per a la transformació i millora de l'entorn.*

## Cap a una perspectiva col·laborativa en l'escenari tecnològic

**ELENA  
NOGUERA PIGEM**

Departament de Teoria i Història de l'Educació  
Facultat de Pedagogia  
Universitat de Barcelona

### **El context tecnològic i la complexitat informativa i comunicativa**

En el continu i necessari repensar educatiu degut a l'evolució de la societat i el món, la reflexió en el context tecnològic té un pes ineludible.

Per educar en un moment tan complex, cal fer-ho reconeixent i assumint que els temps han canviat i que ens hem de moure per espais, virtuals o no, i vivències ben diferents dels mestres i uns alumnes caracteritzat, entre altres coses, per ser nadius digitals. Ens trobem en un canvi radical de l'entorn informativocomunicatiu, amb una sobrecàrrega de



**ALUMNES TREBALLANT  
AMB MITJANS DIGITALS**

fonts d'informació, de canals de comunicació i d'estímul sensorials que l'alumnat ha d'aprendre a gestionar.

La naturalesa digital de la informació ha afectat, entre altres, la tradicional estabilitat dels continguts escolars permanents en llibres de text: el text muta en hipertext i enllaça amb la imatge multimèdia i amb reclams d'interacció. La capacitat de crear i tractar digitalment la informació converteixen en inestable i incert tot el que ens envolta.

No podem pensar una bona educació per al segle XXI sense tenir en compte els mitjans digitals. La nova societat exigeix noves competències i són necessàries polítiques educatives per a aquesta alfabetització digital: perquè sense polítiques educatives públiques, les desigualtats socioeconòmiques poden suposar una desigualtat d'oportunitats en l'accés a aquestes noves experiències, capacitats i coneixement. També perquè sense intervenció pedagògica podrien crear-se problemes per entendre com condicionen i influeixen els mitjans la nostra visió del món. I perquè com totes les generacions, l'actual cal que sigui educada amb referents i criteris morals i ètics.

Cal veure les possibilitats i també els requisits d'aquestes tecnologies per tal que hi hagi una relació correcta entre tecnologies i educació. Recolzant-nos en una fonamentació pedagògica per veure com ajudar a aquesta introducció inevitable i imprescindible, veure maneres de presentar-les, millorar els usos... Les tecnologies han de poder estar presents en tot el procés d'aprenentatge, segons la consideració del mestre i l'equip de professionals en cada situació educativa. I és en aquest entorn on tots els agents ens hem de continuar carregant les piles per posar-nos d'acord sobre com ha de ser l'escola que necessitem i el paper de les tecnologies. Cal fer-ho amb tots els agents implicats i formats: des de l'alumnat, equips docents i famílies, empreses editorials i tecnològiques, universitats i administracions educatives.

Sens dubte, cal entendre les oportunitats que es generen amb la introducció d'aquestes tecnologies per fer evolucionar les nostres

aules cap a uns entorns més adequats amb els temps en què vivim. Però que les tecnologies no ens enlluernin i que les pantalles ens deixin veure l'alumnat: les seves necessitats, interessos, i el dia a dia de l'escola.

**“PERÒ QUE LES TECNOLOGIES NO ENS ENLLUERNIN I QUE LES PANTALLES ENS DEIXIN VEURE L'ALUMNAT: LES SEVES NECESSITATS, INTERESSOS, I EL DIA A DIA DE L'ESCOLA.”**

### **El professorat com a facilitador per a la construcció col·laborativa del coneixement mitjançant la tecnologia**

Optem per un model pedagògic en què l'alumne no sols es reconegui com a agent actiu del seu propi procés d'aprenentatge, sinó també del dels seus companys d'aula, o de fora l'aula, amb els quals col·labora, ja que contribueix a la construcció col·lectiva de coneixement. El professorat passa a ser el facilitador i, en tot cas, un participant més d'aquest procés de construcció de coneixement. En el marc de l'aprenentatge col·laboratiu en xarxa, més que referir-se a les funcions d'un professor en solitari, seria adequat pensar en un equip docent multidisciplinari que comparteixi la responsabilitat del procés des de diferents perspectives, com el disseny de l'entorn i l'elaboració de materials d'aprenentatge, la gestió de la interacció i els espais compartits d'accés i intercanvi d'informació, etc.

Adoptar l'enfocament de la construcció col·laborativa de coneixement com a finalitat educativa implica assumir una nova concepció de l'aula com a comunitat d'aprenentatge. El model de la comunitat de construcció de coneixement emfatitza la relació entre la qualitat del coneixement i els processos soci-



als, de tipus col·laboratiu, que tenen lloc en el si d'una comunitat, com per exemple la negociació d'objectius comuns, la discussió sobre els compromisos i les decisions a adoptar en el procés d'aprenentatge, o la planificació conjunta de l'activitat, entre altres.

## “ELS MODELS COL·LABORATIUS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE EN XARXA ESTAN ENCARA POC DIVERSIFICATS EN L'ÀMBIT ESCOLAR.”

Els models col·laboratius d'ensenyament i aprenentatge en xarxa estan encara poc diversificats en l'àmbit escolar. Existeix un bon nombre d'experiències que ha posat en connexió centres educatius de Primària i Secundària de diferents llocs del món pel desenvolupament de projectes telemàtics de diferents característiques.<sup>1</sup>

Hem d'anar veient la forma en què la tecnologia informàtica pot millorar la interacció entre iguals i el treball en equip i com la col·laboració feta a través de la tecnologia pot facilitar els processos de compartir i distribuir el coneixement entre els membres d'una comunitat d'aprenentatge.

En general, les experiències d'integració en els sistemes educatius han obtingut bons resultats, tant pel que fa a la millora de la qualitat de l'aprenentatge de l'alumnat com del desenvolupament professional dels docents, però s'han posat de manifest múltiples problemes en el procés d'implementació: dificultats d'alternatives en el cas que algun ordinador falli, dinàmiques de grup per treballar col·laborativament, etc., i aquí és on cal actuar perquè aquestes situacions no es repeteixin.

És que el canvi que ha d'acompanyar l'adopció d'un paradigma col·laboratiu d'aprenentatge no es limita a aconseguir una infraestructura tècnica adequada, sinó que comprèn una realitat molt més complexa, que implica agents, processos i contextos organitzatius amb totes les seves particularitats. Aconseguir una infraestructura tècnica correcta té a veure amb el fet de proporcionar els equips adequats i un accés còmode a aquests per part de professorat i alumnat, així com la destresa suficient per utilitzar-los. Però a més, cal garantir una infraestructura pedagògica i social apropiada que incorpori espais d'interacció i models pedagògics que dotin de significat els usos col·laboratius de les TIC.

És evident que les eines col·laboratives per si mateixes no generen la innovació, tot i que la reestructuració organitzativa que implica el seu ús pot suggerir i catalitzar la transformació de l'escenari pedagògic.

### Participant per transformar

A l'educació, i en concret en un context escolar, hem d'articular les connexions, convertint la interactivitat i la comunicació en participació i aprenentatges significatius, sistemàtics i compromesos amb les persones i el món actual.

Aquesta cultura participativa, de molts a molts, es construeix a base d'iniciativa personal i de coneixement, d'esforç i de col·laboració, i requereix voler i saber aprofitar les extraordinàries eines d'exploració, d'expressió i de comunicació que ens brinden.

Els infants i joves volen protagonisme, elecció i afirmació. Ara en tenim les possibilitats i els estímuls. Cal donar-los l'oportunitat de fer sentir la seva veu a diferents nivells, desenvolupant l'autoconeixement i l'autoestima, de sentir que pertanyen a una comunitat, que es poden comunicar, potenciant la capacitat i les ganes d'aprendre, també incentivant la responsabilitat i la projecció cap a la societat mitjançant projectes transformadors en xarxa. Això és fonamental per a la construcció d'una societat forta i participativa.

Evidentment es tracta d'una transformació

1. Vegeu exemples a la xarxa telemàtica Internacional Education and Resource Network (IEARN), consultada el 9 de gener 2012 a <<http://www.iearn.cat/>>.



L'ÚS DE DIVERSES  
TECNOLOGIES

lenta i complexa que requereix la intervenció a molts diferents nivells: la formació del professorat, la innovació curricular i el suport de l'administració educativa, entre altres.

*Formació del professorat a nivell inicial i permanent:* sortosament el professorat novell cada vegada està més alfabetitzat digitalment, però li calen visió i estratègies pedagògiques per aprofitar el potencial de les eines que coneix. Cal oferir una panoràmica del tipus de situacions d'aprenentatge que poden combinar processos interactius i col·laboratius amb eines tecnològiques. Cal formar perquè no siguin només professorat aïllat i centres innovadors els que treballin en equip, i encara millor si ho fan en xarxa amb altres comunitats educatives. El professorat s'ha de sentir part del projecte en què se sumi tot el bo i millor de cada professional. Sens dubte aquesta formació no es transferirà en acció educativa si no va acompanyada d'iniciativa, compromís i motivació per part del col·lectiu docent.<sup>2</sup>

*Innovació curricular i ús de diverses tecnologies:* no es tracta de crear la dicotomia entre l'ordinador i el llibre, no es tracta sols d'imaginar l'ordinador, la pissarra digital,

2. Vegeu el cas d'Espurna, plataforma col·laborativa de treball en xarxa, consultada el 9 de gener de 2012 a <<http://www.esputna.cat/>>.

etc., i els seus usos de programari, tals com processament de text, buscadors d'Internet i altres. Cal també experimentar amb noves aplicacions de serveis basats en la localització i amb telèfons mòbils creant *mediascapes* com jocs de localització, rutes i contes, fent servir codis qr, aparells de GPS i geolocalització.<sup>3</sup> Introduir el component lúdic pot facilitar la motivació de l'alumnat, tan exposat a les imatges, l'acció i la immediatesa.<sup>4</sup>

**“INTRODUIR EL COMPONENT LÚDIC POT FACILITAR LA MOTIVACIÓ DE L'ALUMNAT, TAN EXPOSAT A LES IMATGES, L'ACCIÓ I LA IMMEDIATESA.”**

3. Vegeu exemples a La Fundació Itinerarium, consultada el 9 de gener de 2012 a <<http://www.fundacioitinerarium.org/>>.

4. Com és el cas del projecte Atlas de la Diversitat, que, mitjançant la creació d'una base multimèdia creada per l'alumnat mateix, ha creat una gimcana virtual. Consultat el 9 de gener 2012 a <<http://www.atlasdeladiversidad.net/>>.

La innovació no ha de venir marcada només per les possibilitats tecnològiques, sinó també per les capacitats que ens permeten desenvolupar i potenciar, per les intel·ligències que ens deixen aflorar, etc. Les eines ens permeten, entre altres coses, trobar informació i actuar immediatament, participar, interaccionar; propicien la comunicació intercultural facilitant la connexió de l'entorn proper amb el llunyà per als infants i joves que han immigrat o han sigut adoptats d'altres indrets. Fa molts anys que sortosament en el camp educatiu comptem amb experiències reeixides de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), ara anomenades més sovint "de l'aprenentatge i el coneixement" (TAC), gràcies a l'empenta i l'entusiasme de mestres i de professors pioners, voluntariosos i agosarats. Però la penetració a l'escola de les tecnologies de la informació i dels llenguatges audiovisuals presenta un balanç desigual i cal ampliar-ne el radi d'acció a diverses realitats educatives i geogràfiques.

Des de l'Administració pública s'ha de fer una política amb previsió, sense presses i amb recursos, potenciant xarxes i recursos creats per professionals per tal de facilitar l'intercanvi i la transferència.

Davant l'oportunitat que aquests entorns i eines ens brinden, és important que políticament s'actui per afavorir-ne l'ús i acompanyar els mestres i el professorat en aquest procés. Cal dir que les polítiques educatives de diferents moments i mandats, han sabut aprofitar el potencial d'aquesta realitat digital, amb encerts i també amb mancances a resoldre i aspectes a millorar.

Cal que les xarxes tecnològiques estiguin preparades i les disfuncions no manllevin la il·lusió i provoquin cansament. Per descomptat que els suports tècnics i les millores de connectivitat han de facilitar la seva implementació, però el que cal no és només assegurar una mínima formació tècnica, sinó una bona formació metodològica del professorat. I també cal continuar potenciant els que des dels inicis han apostat per les innovacions donant suport a la creació i el manteniment de xarxes de mestres i professors motivats.

Evidentment l'Administració també pot ser pionera, però el repte és assegurar que les experiències impulsades vagin més enllà de l'anècdota, la novetat i les portades de diaris i de titulars a la televisió.

En resum, doncs, en aquest context actual, el paper de facilitador del mestre i el professorat ens ha de fer avançar en el protagonisme de l'alumnat en la construcció del seu aprenentatge en col·laboració amb els seus companys/es utilitzant les eines tecnològiques i a partir de projectes innovadors que facilitin la construcció de coneixement i la participació activa per a la transformació i la millora de l'entorn.



## Bibliografia

- ESSOMBA, M. A. [coord.] (2009). *Treball en xarxa a la formació inicial dels professionals de l'educació*. Barcelona. Fundació Bofill. Consultat el 9 de gener de 2012 a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/488.pdf>>.
- MARÍN, J.; BARLAM, R.; OLIVERES, C. (2011). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: Reflexiones desde el pupitre*. Barcelona: Editorial Horsori.
- NOGUERA, E. (2003): Educació moral i en valors mitjançant projectes telemàtics. Tesi doctoral [en línia]. Consultat el 9 de gener de 2012 a: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/2895;jsessionid=098B5799A7132D3B71B6E5B95EC3C54A.tdx1>>.

"[...] quan els educadors començàvem a sortir-nos-en del repte d'atendre la diversitat a l'escola, a partir de pràctiques experimentades i que donaven bons resultats, l'escenari social esdevé més complex i ens torna a fer més difícil la tasca educativa. Un escenari que empeny l'atenció a la diversitat cap a un sentit contrari al qual s'havia estat avançant fins al moment. I s'obre un interrogant vital sobre què cal fer d'ara endavant [...]"

## La diversitat al cor

**MIQUEL ÀNGEL ESSOMBA**

Director de PERSPECTIVA ESCOLAR

La diversitat ha estat una realitat reconeguda i un valor apreciat des de fa ben poc. La gran majoria dels educadors que estem en actiu no vam rebre mai formació inicial sobre com gestionar-la des d'una lògica inclusiva. Als responsables dels sistemes educatius tampoc se'ls enrojolaven les galtes aleshores, quan aplicaven fórmules homogènies i homogeneïtzadores, i fruit d'aquestes dinàmiques elevats percentatges d'estudiants quedaven fora dels sistemes. La societat mateix, en el seu conjunt, és fruit d'allò que durant segles i segles ha estat socialment desitjable: l'aproximació a un cànon estandarditzat en comptes de procurar que cadascú fos ell mateix.

Durant tota la segona meitat del segle passat es va viure el període clau perquè aquesta forma d'entendre la diversitat anés canviant, sense aturador, i es creessin entorns socials i educatius en els quals la diversitat pogués aparèixer com a quelcom desitjable.

Les fórmules assajades per aconseguir-ho tenen noms i cognoms: educació compensatòria, coeducació, educació intercultural, zones escolars rurals, educació afectivosexual, immersió lingüística, educació antiracista, necessitats educatives especials, i d'altres. Totes aquestes propostes han estat cabdals per mirar de cobrir l'esclatxa entre un discurs políticament correcte sobre la diversitat i una pràctica educativa de tendència excloent i discriminadora. En aquest sentit, cal fer un reconeixement explícit a la tasca que molts

educadors van dur a terme perquè els infants i joves del poble gitano estiguessin ben escolaritzats, que l'arribada de la darrera immigració estrangera trobés el seu lloc en el sistema, que l'alumnat de zones rurals gaudís de les mateixes oportunitats educatives que els seus iguals d'entorn urbà, que la igualtat de drets entre nois i noies formés part del clima de l'escola.

**MARQUESINA DE  
PUBLICITAT DE  
L'AJUNTAMENT  
DE GIJÓN**







Tanmateix, el món global ha canviat el pas a aquests enfocaments, i avui ens trobem amb insuficiències importants sobre com seguir el camí encetat i, fins ara, encertat. Perquè una evidència comença a fer-se palesa: aquesta mena d'accions educatives, tal com les coneixem, sembla ser que toquen sostre. Com ho sabem? Doncs perquè estan canviant les prioritats educatives del sistema i, com a conseqüència, s'està reformulant seriosament tot el que té a veure amb l'atenció a la diversitat.

No hem de perdre de vista que l'èxit del discurs i les pràctiques que atenien la diversitat de l'alumnat es van correspondre amb un context social i educatiu favorable a aquesta atenció. Les lleis educatives ho garantien, existia un sentit majoritari procliu a l'educació comprensiva i inclusiva, i aquest clima facilitava que tot fes baixada. Conceptes com el creixement integral de l'infant, l'escola com a instrument corrector de desigualtats socials, o l'educació en valors, permetien veure tots

els infants com diversos i, per tant, naixia la necessitat que tots i cadascun d'ells trobessin el seu espai de seguretat personal a l'escola per mirar de desplegar al màxim el seu potencial d'aprenentatge.

Avui, però, el que els infants han de desplegar són les seves competències bàsiques, estretament vinculades amb continguts conduents a la professionalització. Han de quedar bé a les proves de rendiment acadèmic, i contribuir així a recuperar un cert prestigi perdut de les disciplines acadèmiques. Han de saber anglès i moltes matemàtiques (clàssiques), i llegir vint llibres a l'any els de Primària i trenta els de Secundària.

Més enllà de la progressiva tendència al conservadorisme de l'expectativa social sobre l'educació, també hem de parlar de la creixent complexitat dels entorns socials, que exigeix un altre tipus de mirada sobre la diversitat. Tot es mou tant cap a tot arreu, i tan de pressa, que quedar-nos amb una única entrada a la diversitat, només des d'una de les seves dimensions (cultura, gènere, o classe social, posem per cas), resulta del tot insuficient a l'hora de comprendre alguns fenòmens socials que s'hi relacionen. Quan una noia adolescent porta lliurement un vel que li cobreix el cap, és un tema de religió, de cultura, de gènere, d'edat o de classe? L'any 2012 hem de respondre que, probablement, una mica de cada cosa, i que és des d'aques-

**“...LA CREIXENT COMPLEXITAT DELS ENTORNS SOCIALS EXIGEIX UN ALTRE TIPUS DE MIRADA SOBRE LA DIVERSITAT.”**

ta mirada complexa que cal analitzar-ho i tractar de donar-hi resposta. Saber destriar el gra de la palla, i observar les relacions entre totes aquestes característiques.

Conclusió: quan els educadors començàvem a sortir-nos-en del repte d'atendre la diversitat a l'escola, a partir de pràctiques experimentades i que donaven bons resultats, l'escenari social esdevé més complex i ens torna a fer més difícil la tasca educativa. Un escenari que empeny l'atenció a la diversitat cap a un sentit contrari al qual s'havia estat avançant fins al moment. I s'obre un interrogant vital sobre què cal fer d'ara endavant: recuperar solucions antigues per respondre preguntes noves? O mirar de comprendre les noves qüestions i trobar-hi respostes actualitzades? Nosaltres ens decantem per aquesta segona opció.

No obstant això, no volem semblar ingenus; sabem, d'antuvi, que es tracta d'una opció difícil, a causa de la manca de referents que ens permetin construir sobre certeses. Allò que podem posar al damunt de la taula, per discutir i avançar, són més aviat intuïcions que propostes, idees primerenques que neixen de constatar les insuficiències i de projectar expectatives.

Una primera intuïció té a veure amb el canvi de perspectiva sobre la diversitat. Tal com dèiem, venim d'analitzar-la des d'una lògica simple i lineal, que concebia el món a partir de realitats socials dividides per dos: a la meua escola hi ha nens i nenes, cecs i vidents, catalans i estrangers, religiosos i laics. Un primer pas, doncs, seria avançar cap a una lògica més complexa i menys lineal, a partir de la qual prenem consciència de la profunditat d'aquesta diversitat. Potser és aleshores quan ens adonarem que tenim una alumna catalana de família laica, un alumne estranger ric, una alumna estrangera que viu a pagès i no s'hi troba gaire bé, i que cal trobar fórmules pedagògiques que permetin crear entorns educatius en els quals tots i cadascun d'aquests alumnes puguin trobar respostes a les seves necessitats educatives, no només des d'una perspectiva individual sinó també col·lectiva, de grup.





A partir d'aquí, sorgeix una segona intuïció prou important a considerar: les dificultats inherents per dur a la pràctica un plantejament d'aquesta mena. Dificultats organitzatives, dificultats formatives dels educadors, dificultats associades a la mateixa cultura escolar, entre altres. Que sigui difícil, però, no significa que sigui impossible, i per tant allò que cal és mirar d'identificar quines són les condicions que permeten transformar la dificultat en oportunitats per a la millora. A nosaltres se'ns n'acudeixen almenys dues de significatives. La primera, que l'educador accepti que l'atenció a la diversitat no necessita solament una transformació quantitativa sinó també qualitativa. És obvi que més recursos mai fan mal, però a la vegada també resulta obvi que més recursos no transformen l'educació. Cal ser estratègic, cal trobar el desllorigador que ens permeti, amb allò que tenim, generar la transformació. Un exercici col·lectiu que va per nota, i requereix de visió, lideratge i perseverança.

**“...L'ESCENARI SOCIAL ES ADVERS, I L'ESCENARI EDUCATIU REGULA. PERÒ AIXÒ NO POT SER MOTIU PER SEGUIR ACOSTANT-NOS A LA DIVERSITAT AMB ESTRETOR DE MIRES I RESPOSTES DESFASADES. CAL UNA NOVA PERSPECTIVA SOBRE LA DIVERSITAT...”**

I la segona condició té més a veure amb la dimensió personal de l'educador: aquest ha d'acabar assumint una actitud positiva davant de la diversitat, ha de ser capaç de desaprendre la percepció negativa que té sobre ella, com si es tractés d'una anomalia que fa nosa, i reaprendre una actitud de reconeixement i valoració de la diversitat com una realitat inevitable que pot ser font d'aprenentatge per a tots, petits i grans.



Per últim, la tercera intuïció gira al voltant dels dispositius educatius, dels procediments que poden fer possible una renovada aproximació a la diversitat. I arribats en aquest punt, hem de dir que per sort nostra no partim de zero. El nostre país ha estat líder, o activament receptor, en nombroses experiències educatives que afavoreixen aquesta lectura complexa i compromesa de la diversitat. Parlem aquí de les comunitats d'aprenentatge, o de les experiències d'aprenentatge servei, de les ciutats educadores o de l'aprenentatge per entorns. Totes aquestes propostes reuneixen el gran valor educatiu de partir de la diversitat dels participants per arribar a la diversitat mateixa, des d'enfocaments holístics i integrals. Demanen treballar en equip i en xarxa, i configuren espais educatius de gran qualitat, en els quals l'atenció a la diversitat és possible. És cert que la seva posada en marxa genera debats sobre com passar d'experiències pilot (que és el que ara representen) a una generalització, o sobre els problemes que planteja la seva posada en marxa. D'això en parlarem un altre dia. Avui volem quedar-nos amb el dolç regust que aquestes propostes educatives ens deixen a l'hora de percebre l'atenció a la diversitat com quelcom viable des d'una lògica complexa.

Ja ho hem dit: l'escenari social és advers, i l'escenari educatiu reula. Però això no pot ser motiu per seguir acostant-nos a la diversitat amb estretor de mires i respostes desfasades. Cal una nova perspectiva sobre la diversitat, i fer que aquesta niï en el cor de les persones, dels educadors i, en especial, d'aquells que prenen les decisions educatives en nom de tots, i que tenen la potestat de conduir el vaixell de l'educació cap a nous territoris inexplorats, on descobrir com atendre la diversitat ara i aquí, o cap a l'abisme de la segregació i la desigualtat ja conegudes.





*Davant els greus reptes que avui afronta la societat, l'educació ha d'assumir una profunda transformació que li permeti fer front als enfocaments neoliberals que de mica en mica intenten modelar-la. Cal que la transmissió cultural deixi de ser responsabilitat exclusiva de l'escola i sigui assumida de manera coresponsable per part de tota la societat, entenent que l'objectiu fonamental no ha de ser la instruccionalitat de continguts sinó el transferir valors que ajudin a transformar la societat perquè aquesta, des de la llibertat democràtica, sigui més justa i solidària.*

## **Anar contra el món..., per salvar el món**

**Educar per transformar la societat**



## JOSEP CALLÍS I FRANCO

Nucli Freire (Girona)

### On som?

Vivim un present històric de grans contradiccions i d'una profunda crisi ideològica que afecta tots els àmbits de la vida. L'era industrial sobre la qual s'ha construït el present i on el capitalisme ha triomfat clamorosament i ha determinat el rumb de navegació de les societats occidentals, i aquestes, el de la resta del món, fa aigua per tots costats i posa en evidència els seus grans defectes i contradiccions. Mentre el món occidental, aprofitant-se de l'explotació dels recursos del tercer món, viu en el fals plaer del consumisme i el malbaratament, la major part de la població mundial es troba en el límit de la subsistència,<sup>1</sup> injustícia que ha generat un explosiu moviment migratori que ha trastocat, arreu, les estructures socials.

L'era de la informació i la comunicació ha substituït l'era industrial i la globalització econòmica s'ha imposat com a governança planetària, i el poder del mercat i la banca dicta les normes de funcionament que els governs nacionals, esclaus, es veuen forçats a assumir. Els monopolis dicten les normes

del joc i a poc a poc aquestes van penetrant en tots els àmbits de la societat: des de determinar els criteris i les condicions laborals fins a determinar també les condicions i els drets de l'estat del benestar, on ni la sanitat ni l'educació no queden al marge de les direccionalitats mercantilistes. Ja el president nord-americà Thomas Jefferson preveia aquest perill quan el 1802 deia: "Penso que les institucions bancàries són més perilloses per a les nostres llibertats que uns exèrcits preparats i llestos per al combat. Si el poble americà permet un dia que els bancs privats controlin la seva moneda, els bancs i totes les institucions que naixeran i floriran a l'entorn dels bancs, priveran la gent de tota possessió, primer per mitjà de la inflació, després per la recessió, fins al dia que els seus fills es despertaran sense casa i sense teulat, [...]".

El món viu "indignat" davant la progressiva pèrdua de llibertats i del control democràtic del seu futur, la degradació mediambiental i la insensibilitat davant els drets humans. Esclaten revoltes arreu del món per conquerir l'anhelat somni d'un món millor i més humà. Unes, amb més virulència que d'altres, i algunes, malauradament, amb un elevat vessament de sang del poble.

En aquest context de desànim, dia a dia, el mercantilisme i l'enfocament neocapitalista va penetrant inexorablement en l'educació sota subtils termes i raonaments que a poc a poc es van transformant en normes i decrets legals d'obligat compliment. Jaume Cela i Juli Palou, en l'article "Oxímoron" del 7 de gener de 2012 al diari *Ara*, fan un toc d'alerta quan, en referir-se a l'actual direccionalitat que pren l'educació, diuen: "Es perd una manera d'entendre l'educació. Guanya el

1. 1.300 milions de persones viuen en la pobresa absoluta; 750 milions en estat de desnutrició greu; una tercera part de la població mundial subsisteix amb menys d'un dòlar diari; 13 milions d'infants menors de cinc anys moren anualment per malalties que podrien evitar-se; uns 1.000 milions de persones són analfabets (dues terceres parts, dones); 120 milions estan privades de feina; 700 milions, d'una població activa de 2.800, està en condicions d'esclavatge..., explotació laboral i sexual dels infants...

missatge de Nike (*Just do it*) amb tot el que comporta. Només cal parar l'orella i prendre nota de l'embolcall de conceptes d'ús freqüent quan es parla d'educació. Avui es tracta de fer emprenedors, líders que salvin gràcies al seu esforç. Fins i tot un terme tan malsonant com «empoderar» ha quallat en el discurs educatiu. I per damunt de tots, l'estrella: «excel·lència». Guanya un individualisme no necessàriament solidari. Perd una traducció de la perspectiva competencial que posi més l'accent en la realització personal. Com diu el diccionari, excel·lir és sobrepassar els altres, mentre que realitzar té a veure amb prendre una direcció, assolir i desenvolupar possibilitats. Però avui el terme equitat s'assembla sense vergonya a mediocritat”.

**“...CAL ANAR MÉS ENLLÀ DEL CONCEPTE TRADICIONAL D'EDUCACIÓ I LES SEVES FORMES DE TRANSMISSIÓ I CAL ENTENDRE-LA COM A CORESPONSABILITZACIÓ I COMPROMÍS SOCIAL, EMMARCANT-LA DINS TOT EL CONTEXT I L'ENTORN DE LA VIDA DE LES PERSONES.”**

El binomi educació i política està íntimament entrelaçat amb mútues relacions que al llarg de la història han experimentat moltíssimes formes d'interdependència, si bé, de fet, l'educació ha estat sempre una poderosíssima eina que tots els poders han utilitzat per controlar i estructurar la societat segons els seus paràmetres conceptuals i filosòfics. Avui aquesta dependència ens porta vers objectius poc eficients per conquerir aquest món més humà i solidari que es necessita i que ha de ser el gran i més preuat objectiu de tota acció que es vulgui catalogar com a educació. Al respecte, Miquel Soler Roca, a «El compromís dels mestres amb la societat i la política» (*Infància*, núm. 115, juliol/agost del 2000)

manifesta: “[...] tot mestre ha de trobar la manera de militar a favor d'un món més just, més lliure, més feliç [...]. El món d'avui, amb les seves contradiccions immenses i els seus greus problemes no resolts, no admet la neutralitat dels ciutadans. I si la paraula participació ha de tenir un sentit noble i actiu, l'escola i la universitat han de ser un lloc de participació en la polis i per a la polis, és a dir, un lloc de política. De la política com a pregunta i com a exercici de recerca de la resposta, no com a adoctrinament”.

### Cap on cal anar?

L'educació i l'escola tradicionals, tal com actualment estan estructurades, difícilment poden donar resposta als greus problemes derivats de la multiculturalitat i els reptes de la immigració, ni als continuats canvis i avenços tecnològics, ni a les problemàtiques de cohesió social, ni als intents d'unificació de personalitats i cultures, ni a les direccionalitats mercantilistes de l'educació. L'educació ha de deixar de ser patrimoni exclusiu de l'escola per ser entesa com un dret humà que ha d'atendre tota la vida i que va més enllà de l'etapa escolar (Delors, 1996). La Conferència Mundial de Jomtien (Tailàndia) de l'any 1990, va promoure la *Declaració Mundial sobre Educació per a Tothom* i en ella es va aprovar que l'objectiu essencial era atendre l'aprenentatge bàsic de tots els éssers humans. L'any 2000, davant els minvats resultats aconseguits, es convocà a Dakar (Senegal), el Fòrum Mundial sobre Educació, on es ratificaren els compromisos de Jomtien i s'aprovaren els sis objectius prioritaris de l'*Educació per a Tothom*: a) protecció i educació de la primera infància, b) ensenyament primari universal, c) necessitat de formació permanent de joves i adults, d) alfabetització dels adults, e) igualtat de gènere, i, f) reducció de les desigualtats socioeducatives. Per altra banda, la *Carta de la Terra*, sorgida a la cimera de Río (1992) indica que l'educació ha de servir per crear estils de vida i patrons de consum i producció que salvaguardin els drets humans, potenciïn la igualtat de gènere, el benestar social, la capacitat de regeneració de la terra i que assegurin que totes les activitats humanes impulsin el desenvolupament sostenible i equitatiu.

El repte educatiu, tot i la incertesa sobre el futur a causa de la rapidesa dels canvis i la complexitat d'aquesta, ha de tenir, com a fita, per tant, el fet de reduir les desigualtats socials creant oportunitats d'aprenentatge per a tothom; aportar processos de compromís participatiu per ajudar que hom creixi en llibertat i assumeixi un pensament i un comportament crític i dialògic; potenciar la cohesió social i salvaguardar l'ecosistema mundial.

És precisament per tot això que cal anar més enllà del concepte tradicional d'educació i les seves formes de transmissió i cal entendre-la com a coresponsabilització i compromís social, emmarcant-la dins tot el context i l'entorn de la vida de les persones. Tothom, i tot, ha d'assumir el compromís i l'obligació de ser gestors i agents educatius actius —l'escola, les famílies, la ciutat, el barri, els mitjans de comunicació, les associacions i entitats, les administracions polítiques...—, de manera que l'educació ha de ser una preocupació i responsabilitat col·lectiva on tothom educa i és educat i on cadascú participa en la millo-

**“...L'EDUCACIÓ HA DE SER UNA PREOCUPACIÓ I RESPONSABILITAT COL·LECTIVA ON TOTHOM EDUCA I ÉS EDUCAT I ON CADASCÚ PARTICIPA EN LA MILLORA DE LA CONVIVÈNCIA DEL PRESENT I DEL FUTUR.”**



**L'ESCOLTISME, UN AGENT EDUCATIU AL NOSTRE PAÍS**



ra de la convivència del present i del futur. Només a través d'aquesta coresponsabilitat es podrà i podrem aconseguir una societat inclusiva on es prioritzin la solidaritat, el respecte i la capacitat de compartir i de generar projectes de futur.

### **Tot i que no és gens fàcil, de camins... n'hi ha**

Els reptes sempre generen respostes, desvetllen la imaginació i aporten propostes innovadores. Són moltes les pràctiques i els models educatius que han emergit al llarg de la història, algunes impulsades des dels organismes oficials per modificar les estructures i fer-les més efectives o per donar respostes als reptes socials que el present els posa al davant; d'altres, sorgides des de les



LA CIUTAT COM  
A CONTINGUT  
EDUCATIU

aules i els professionals educatius mateix. A casa nostra, en el marc de renovació impulsada des de dalt, en les últimes dècades ha aparegut un bon estol d'experiències per donar resposta a l'educació per a tots i desvetllar el compromís i la cohesió social. Entre aquestes experiències podem destacar com a més exitoses: les ciutats educadores, els projectes educatius de ciutat, els plans de desenvolupament comunitari, els plans educatius d'entorn, el camí a l'escola...

a) *Ciutats educadores*. La dinàmica iniciada per Francesco Tonucci a Torí va ser exemple i model que s'exportà a moltes ciutats. El 1990 es va convocar a Barcelona el 1r Congrés de Ciutats Educadores amb l'objectiu de definir els paràmetres i les obligacions que això comportava. Avui, més de tres-centes cinquanta ciutats integren el moviment, i d'elles, més de seixanta són catalanes. La ciutat educadora s'entén com un entorn que possibilita tres direccionalitats de suport (Trilla, 1999): d'una banda, és un *centre de recursos educatius* (institucions, serveis culturals i esportius, mitjans i agents educatius...), i de l'altra, actua com a *agent educatiu* transmetent valors, ideals, tradició, cultura...; i, a més, la ciutat és, per si mateixa, un extraordinari *contingut* educatiu: elements espacials, urbanístics, de serveis... Tota persona viu i estableix una relació educativa i d'aprenentatge profund amb el seu entorn i la ciutat i, per això, cal utilitzar-la com a font formativa amb una implicació i un compromís global de totes i cadascuna de les voluntats educatives presents a la ciutat.

b) *Projectes Educatius de Ciutat (PEC)*. Són plans desenvolupats pels ajuntaments per implementar la ciutat educadora en la seva població. Els PEC recullen els ideals i objectius de les ciutats educadores i, partint de l'anàlisi de les realitats, les problemàtiques i les experiències socioeducatives existents al municipi, es pretén incidir educativament en tots els àmbits (educació reglada, oci i temps lliure, moviment associatiu, cultura, inserció laboral...), i de manera especial, sobre la població més necessitada i els col·lectius

més vulnerables (immigració, tercera edat, infants, persones amb dependències físiques o psíquiques, drogodependents...). Es cerca la implicació ciutadana a través d'un diagnòstic consensuat per tota la comunitat i, a partir d'aquest diagnòstic, planificar el què, el com i el quan de les possibles millores i les prioritats a desenvolupar a partir d'una proposta d'acció (objectiu, línia de treball, temporalització...).

En aquesta mateixa línia cal incloure projectes semblants, sovint centrats en un entorn més concret i específic, com poden ser el Plans Educatius de Barri, els Plans Educatius de Poble, els Projectes Integrats, el Camí a l'Escola...

c) *Plans de Desenvolupament Comunitari*. Fruit del Pla contra la pobresa i exclusió social de la Generalitat de Catalunya (1995), la Direcció General de Serveis Comunitaris del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya (1996) va desenvolupar un projecte per millorar els barris marginals de les ciutats considerats com a zones d'acció preferent, a partir de la coresponsabilitat amb els implicats, per evitar o reduir l'exclusió social. Tot i que l'objectiu no se centra en l'àmbit educatiu, aquest hi resta implicat i compromès i les escoles s'integren com a centres d'acció educativa preferent (CAEP).

d) *Plans Educatius d'Entorn (PEE)*. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya el 2005, en el marc del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social per atendre les problemàtiques sorgides en poblacions i barris d'alt índex d'immigració, va endegar aquest projecte per donar continuïtat educativa a l'acció de l'escola fora de l'horari escolar. L'objectiu essencial és potenciar la integració de les persones nouvingudes i possibilitar la cohesió social a través del domini i l'ús de la llengua. El projecte es fonamenta en la mateixa filosofia que els plans de desenvolupament comunitari, les comunitats d'aprenentatge, les ciutats educadores i els projectes educatius de ciutat, si bé en

aquest cas es pretén implicar tots els departaments oficials que tenen incidència en la problemàtica que es tracta de solucionar (educació, benestar social, sanitat, ordre públic...). Els PEE poden i han de ser considerats com un apartat dels projectes educatius de ciutat.

No sempre aquesta tipologia de projectes obté els resultats esperats i, sovint, solen quedar més en plantejaments de filosofia educativa més o menys ben fonamentada però sense assolir el seu objectiu arran del fet que es necessita que el projecte sigui assumit i acceptat pels agents actius de l'educació, i això, sovint, resulta difícil per no ser de l'interès real dels docents, o bé a causa de la compartimentació i la indefinició de responsabilitats i la dispersió i desconexió dels agents implicats.

Donar avui una ullada a la dinàmica sorgida des dels centres ens fa veure, entre altres, experiències emergents i amb una implementació progressiva, com ara les comunitats d'aprenentatge i l'aprenentatge servei, així com direccionalitats diverses d'escoles alternatives: llibertàries, antiescola, escola a casa...

- a) *Comunitats d'aprenentatge.* L'escola cerca la qualitat a través de la participació democràtica i la implicació coresponsable de tota la comunitat socioeducativa de l'entorn —barri, famílies, professorat, voluntaris, entitats...— per generar processos de transformació social i educativa en aquest mateix entorn. En aquesta direcció podem destacar, també, les xarxes educatives de barri. Tenen molt en comú amb la filosofia de les ciutats educadores, el projecte educatiu d'entorn..., però en aquest cas, la iniciativa es pren des de l'escola mateix. Resulta un pas essencial per anar convergint en l'èxit de les propostes institucionals.
- b) *Aprenentatge servei.* El projecte educatiu cerca donar sentit social a tot allò que es fa a l'escola i pot anar des de treballar per ajudar a millorar una realitat o entitat del propi entorn (biblioteca, jardins, escultures...) a desenvolupar projectes

de cooperació amb entorns marginals de la pròpia ciutat (intercanvi i ajut amb centres d'educació especial, amb casals de la tercera edat...) o amb entorns del tercer món (suports a centres educatius o sanitaris...). El projecte del servei es converteix en el nucli de la planificació de l'aprenentatge. Es tracta de l'aplicació del mètode de projectes (John Dalton), si bé aquí, centrat, en bona mesura, a potenciar el compromís i la cooperació solidària.

Els projectes generats des de la base, tot i el compromís dels implicats, normalment solen tenir poc suport i a voltes incomprensió per part de les estructures oficials, amb la qual cosa la seva pervivència resulta complicada, i això és la causa essencial de la dificultat de la seva implementació i èxit. Aquests projectes o d'altres dinàmiques, ja siguin planificades des de les estructures oficials o des de la base, marquen nous camins educatius, però en massa ocasions la renovació se centra exclusivament a com aconseguir millorar l'aprenentatge de continguts, per la qual cosa es converteixen, purament, en renovacions instruccionals que no arriben a tocar el moll de l'os de la innovació educativa, que el que necessita és el canvi de paradigma d'educació com a compromís de canvi i transformació social. En aquesta línia, i com a resposta innovadora a les necessitats reals de l'educació, cal parar un esment especial en les pedagogies llibertàries, les pedagogies crítiques, els projectes d'antiescola..., si bé ara no en farem cap tractament, tot i les profundes respostes que aporten per fer front als problemes d'aquest s. XXI. Fóra bo i important que la seva filosofia amarés i impregnés qualssevol de les direccionalitats abans esmentades.

### **I quin equipatge es fa necessari per emprendre el camí?**

És obvi que el canvi, complex per si mateix, implica diferents agents i diferents procediments. Com a essencial, cal destacar la necessitat d'actuar per potenciar:

- *El canvi en la formació dels mestres i educadors.* Cal una capacitació profunda i de qualitat fonamentada en la realitat i



la consciència crítica dels professionals de l'educació, a part d'una profunda formació didàctica. Això comporta un canvi radical de paradigma i un perfil dels educadors, per la qual cosa es fa imprescindible una profunda transformació de la formació inicial del professorat i una àmplia i selecta formació permanent.

- *L'autogestió escolar.* Evitar i reduir les polítiques d'uniformització. Cal potenciar la llibertat dels centres perquè puguin planificar els seus objectius i procediments, tot adaptant-los a la seva realitat per poder prendre les decisions pedagògiques més adients i obrir l'escola a una gestió democràtica on tinguin cabuda els agents educatius de l'entorn.
- *El desenvolupament de camins innovadors de recerca acció per part dels centres educatius.* Es fa imprescindible que cada centre assumeixi i sigui capaç de llançar-se a implementar i experimentar projectes innovadors que atenguin els grans objectius educatius. Qualsevol dels exemples dels projectes citats pot ser un bon inici de canvi.
- *La implicació i el compromís social.* Suport global de la societat en la valoració de l'educació (polític, mitjans de comunicació, institucions i entitats...) perquè la societat valori i es comprometi amb l'educació i es dignifiqui la funció dels seus professionals.

I el més important: il·lusió, esperança i convicció que es podrà aconseguir transformar l'educació.

### **Anar contra el món..., per salvar el món**

La frase, que tanca el pròleg de *Pedagogia de l'essència i pedagogia de l'existència* (BOGDAN SUCHODOLSKI, Eumo, 1986) és una bona síntesi del que hem dit. La quantitat, qualitat i velocitat dels canvis de les últimes dècades alliberen de l'oblit velles i noves consignes, i des de l'"*emendatio rerum humanarum*" de Comenius fins al "*som éssers de transformació, no d'adaptació*" de Freire, fan assumir i situar l'educació en la profunda responsabi-





litat del paper d'anticipador i transformador social. Un paper transformador que requereix transmetre a la persona humana valors, actituds, conductes i complicitats diferents. La reflexió crítica, la insubmissió intel·lectual, la lluita i participació esperançada, la creativitat, la solidaritat... són imprescindibles a l'hora de transformar, educativament, la vida i el món, i això ha d'integrar qualsevol projecte educatiu que es vulgui desenvolupar i estar-hi implícit. La frase, però, va encara més enllà, ja que el que vol fer és moure i esperonar. Paradoxalment, *anar contra el món...* és anar contra un panorama ple de penalitats extremes, desigualtats i exclusions cruels i injustes; conflictes, guerres i morts, tensions incomprensibles i insuperables per a la majoria de la població. Anar contra el món vol dir, també, rebutjar la resignació i la desesperança que permeten que davant d'aquestes i d'altres dades ben conegudes continuem la vida com si res del que passa al món o als altres ens afectés. Però anar contra el món..., quan aquest inconformisme es fa present a l'educació..., és salvar el món.

## Bibliografia

- ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES. *Carta de Ciutats Educadores*, 2004. Accessible a: <[http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta\\_ciutats.pdf](http://www.bcn.es/edcities/cat/carta/carta_ciutats.pdf)>.
- CALLIS, J.; PARRA, S. "Educació en la globalització: Reptes d'avui per demà". A *Perspectiva Escolar: Globalització?* Barcelona: Rosa Sensat, 2001, p. 14-22.
- CIVIS, M.; RIERA, J. *La nueva pedagogía comunitaria: Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*: Nau Llibres, 2007.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. *Pla per a la llengua i la cohesió social: Annex 3: Pla Educatiu d'Entorn*, 2004. Accessible a: <<http://www.xtec.cat/lic/entorn/documenta/>>.
- DEPARTAMENT DE BENESTAR I FAMÍLIA. *Plans de Desenvolupament Comunitari*, 2006. Accessible a: <<http://xarxa-olllnia.org/pdc/>>.
- DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA. *Plans de Desenvolupament Comunitari*, 1998. Accessible a: <<http://www.gencat.es/benestar/xifres/lll11098/p98-050.htm>>.
- MARCHIONI, M. *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Madrid: Popular, 1998.
- MOLAS, I. "La ciutat i la ciutadania democràtica: Una perspectiva política". A: Diversos autors. *La ciutat educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990, p. 37-46
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1995. Barcelona: Rosa Sensat.
- "Educació en el futur" [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 200 (1995).
- "Les escoles solidàries" [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 229 (1998).

“Globalització?” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 251 (2001).

“Escoles inclusives” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 258 (2001).

“L’escola al carrer” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 261 (2002).

“L’escola i la ciutat, una complicitat per l’educació” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 263 (2002).

“El camí de casa a l’escola” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 267 (2002).

“Xarxes educatives” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 294 (2005).

“Educar ciutadanes i ciutadans lliures” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 316 (2007).

“Créixer en entorns complexos” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 323 (2008).

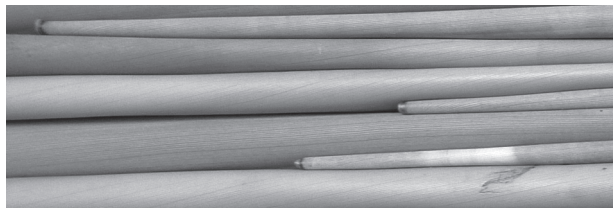
“Les altres educacions” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 336 (2009).

“Política educativa per a una societat en crisi” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 346 (2010).

“Canviar l’escola, transformar la societat” [monogràfic]. *Perspectiva Escolar*, núm. 356 (2011).

TRILLA, J. "Un marc teòric: La idea de ciutat educadora". Dins J. Trilla et al. *Les ciutats que eduquen*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999, p. 11-51.

# Escola



*El projecte Bandes Fora, dut a terme a l'IES Joan d'Àustria amb alumnes de primer i segon curs d'ESO des de l'Aula d'Acollida, parteix de la iniciativa i la petició de l'alumnat per la necessitat d'informar i de conèixer el fenomen de les anomenades bandes llatines.*

## Bandes fora!

**GEMMA CASTRO**

Coordinadora de Llengua,  
Interculturalitat i Cohesió Social,  
i cap de Seminari d'Aula  
d'Acollida a l'INS Joan d'Àustria

**GEMMA MONTOYA**

Tutora d'Aula d'Acollida  
de l'INS Joan d'Àustria

*«Adiós profes, me esperan mis primos afuera para ir a dar una vuelta: son latinos»*

*Aquesta frase, dita en boca d'un alumne el mateix dia que ha acabat el power point sobre bandes, queda una mica estranya. Això mateix vam pensar quan la va dir «l'antibandes»; aquell que hi té tots els seus amics i familiars ficats.*

### 1. Introducció

Quin és el problema de les bandes? Per què són tan atractives per als adolescents? L'explicació és, fins i tot, massa fàcil. Les bandes, sobretot per a l'alumnat nouvingut, representen allò que han perdut, aquelles arrels que han deixat i que creuen haver retrobat en un grup, "la família", com alguns les anomenen.

L'IES Joan d'Àustria, al barri de la Verneda de Barcelona, acull un gran nombre d'alumnat d'origen llatinoamericà. Aquest fet podria provocar l'aparició de nuclis de nois i noies susceptibles de formar part d'una banda. Des del centre (Coordinació de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social, Seminari d'Aula d'Acollida, Direcció, i el Grup de Detecció de Bandes —format per alumnat que, d'una manera o altra, hi ha estat relacionat i que de forma voluntària informa i dona sortides

a l'alumnat en risc d'incorporar-se a un grup delictiu; per la pròpia experiència són els més capacitats per donar una visió en primera persona dels perills que comporta l'adscripció a determinades bandes— s'ha creat una bona xarxa de detecció i prevenció del problema i, d'aquesta manera, es pot actuar i evitar que l'alumnat pugui entrar en aquesta dinàmica.

## 2. Desenvolupament del projecte

El projecte Bandes Fora! es fonamenta en dues activitats realitzades per alumnat de primer i segon d'ESO des de l'Aula d'Acollida. Totes dues van néixer arran d'un cas real que va tenir lloc durant el curs 2009-2010: dos alumnes van ser convidats a formar part d'una banda. L'intent de captació va ser detectat des del seminari d'Aula d'Acollida i es van prendre les mesures oportunes, intentant raonar amb els alumnes en qüestió per tal de dissuadir-los-en. El resultat va ser diferent segons els alumnes; l'un va fer la iniciació i l'altre s'hi va negar.

L'objectiu de les dues experiències es va centrar a mostrar com funcionaven les bandes, quines eren les seves normes i com actuaven, la influència que podien tenir com a grup social en els adolescents i en la societat en general, i com eren vistes per la gent del carrer i per ells mateixos.

Les dues, tot i ser l'una conseqüència de l'altra, es van fer de manera independent. Les diferents resolucions i com es van gestionar des del mateix alumnat són l'eix d'aquest projecte.

La primera de les experiències, PARLEM DE BANDES, es va desenvolupar dins de l'IES. El punt de partença va ser la petició per part de l'alumnat de fer una sessió de tutoria per

parlar d'aquest tema en un grup de segon d'ESO. Es va passar el material a tutoria i a la CLIC, se'n va fer la revisió pertinent i s'hi va donar el vistiplau.

La sessió estava dividida en dues parts: l'una consistia en una exposició on es descrivia com era una banda, com s'hi entrava i amb quines condicions; quins tipus de banda existien i el seu índex de perillositat; com s'organitzava la jerarquia, els efectes negatius per als captats i els problemes que aquestes relacions podien ocasionar dins de la societat, ja fos pel rebuig que rebien de la gent del carrer, **EL GRUP** o pels perjudicis que podien patir els qui **IMPULSOR**





eren dins la banda. S'hi va afegir un power point explicatiu. A més, es comparaven les bandes dels països d'origen amb les que havien nascut aquí a Catalunya i s'establien les semblances i diferències necessàries. També van passar un vídeo on es tractava la inseguretat ciutadana causada per aquests grups, on es podien veure els aldarulls provocats per bandes rivals a Madrid i els de les *banlieues* de París de fa un parell d'anys.

dici que podrien sofrir si entraven en una banda.

- Mostrar la solidaritat entre companys.

La segona experiència, PROJECTE 2010, realitzada des del Seminari d'Acollida i Coordinació (LIC), conjuntament amb el tècnic d'Integració Social del centre (un antic alumne d'origen llatinoamericà), va implicar que l'alumnat fes un treball de camp. Mitjançant



#### INTERCANVI DE PUNTS DE VISTA AMB LES PROFESSORES

Un cop acabats els vídeos, a la segona part, van fer participar la resta de la classe amb una sèrie de preguntes. Per acabar, van explicar com es podien captar adeptes, com s'entrava en una banda i com se'n podia sortir gràcies a la solidaritat entre companys, comptant amb el testimoni *in situ* d'un alumne a qui havien ajudat a sortir-ne, el qual va explicar davant la classe el seu cas. En finalitzar, el grup classe va haver de fer un resum del tema.

Què es podia aconseguir amb aquesta activitat?

- Donar a conèixer les conseqüències de la influència, sobre l'alumnat desprotegit emocionalment, de les bandes com a nucli afectiu i familiar.
- Presentar casos reals davant d'un públic molt sensible a aquests temes com ara els companys mateix.
- Fer que l'alumnat participés d'aquests projectes i es conscienciés del perju-

un qüestionari i un seguit d'entrevistes ja preparades es mostrava com es veu des de fora del món de l'IES el fenomen de les bandes i les seves repercussions dins de la societat actual, com també l'opinió d'una àmplia part de la població. Permetia a l'alumnat treballar el tema a peu de carrer i veure les reaccions dels ciutadans i ciutadanes sobre el tema.

Així, doncs, els mateixos alumnes van elaborar unes enquestes adreçades al públic en general. Es van escollir grups de tres o quatre alumnes de primer d'ESO i, equipats amb una càmera de filmar, van sortir al carrer a preguntar als ciutadans i ciutadanes què pensaven de les bandes i la seva influència en la societat. Un grup d'alumnes es va quedar al centre i va fer el mateix treball de camp, però amb els seus companys, el personal administratiu, el professorat i la directora del centre. També es va fer una entrevista a un líder "Latin". Tot això va ser enregistrat en suport digital. Més tard, es van buidar les enquestes i es va formar un petit dossier amb els resultats.

I amb tot això es va aconseguir:

- Intentar clarificar tòpics sobre el tema i fer-lo més proper, sense caure en vicatimsismes ni en rumors poc fiables.
- Saber quins tipus de bandes hi ha a Catalunya, com actuen i la seva perillositat.
- Distingir entre banda i associació.
- Aprendre a comunicar-se amb persones de diferents col·lectius per poder dur a terme les enquestes.
- Aprendre a fer el buidatge corresponent.
- Ser capaços de treballar en equip.
- Cohesionar el grup classe.

### 3. Valoració

La primera valoració positiva és la conscienciació per part de l'alumnat de la necessitat d'informar sobre un fenomen, el de les bandes anomenades llatines, que és patent en la nostra realitat quotidiana, sense tòpics ni temors.

En segon lloc, que la iniciativa parteixi d'ells i siguin els gestors del projecte. Aquest fet en dóna a entendre un altre de més profund: aquest jove se sent part de la comunitat educativa; és conscient que la seva opinió, els seus interessos són escoltats; que són part important del centre i per tant hi volen participar, no només com a receptors de coneixements o d'educació, sinó com una part activa que pot col·laborar en el seu aprenentatge i el de la resta de companys. Aquesta responsabilitat solidària —no gaire allunyada del seu paper posterior com a ciutadans adults— no seria possible sense un treball previ d'acolliment per part del centre en què se'ls dota de veu i vot i se'ls fa veure que no són els "afegits que vénen de fora" sinó alumnes de ple dret.

Aquesta feina docent ha de ser capaç d'establir uns lligams de confiança imprescindibles en tota relació, que pensem que encara ho són més en una situació d'ensenyament-

aprenentatge. Cal recordar que parlem d'adolescents: una etapa en la qual l'adult és considerat com el pesat, el repressor i fins i tot, en molts casos, com l'enemic. A més, aquest alumnat està subjecte a moltes pressions, tant des del nucli familiar com des de l'exterior. Són susceptibles de patir un fort desarrelament (la famosa Síndrome d'Ulisses) que, en la majoria dels casos, desencadena la cerca d'"acolliment" dins de nuclis que els desafavoreixen i perjudiquen, però els donen suport anímicament. Sense el sentit de confiança entre l'alumnat i el professorat, aquest projecte no podria haver-se dut a terme. I aquesta és una tasca constant, que requereix l'esforç d'escoltar i valorar els seus neguits, les seves opinions i les seves necessitats per tal d'aconseguir extreure el millor que hi ha en ells i resoldre les seves mancances.

Un altre dels resultats positius a valorar és el del treball en grup, com a eina fonamental per assolir uns objectius. El diàleg, la posada en comú i el consens que porten a la cohesió.

Un factor més directe i no per això menys important, ans al contrari, és l'èxit obtingut en la prevenció de l'adscripció de l'alumnat a les anomenades bandes llatines i la creació de colles d'amics com a alternativa. El replantejament de bastants alumnes a entrar en aquestes associacions delictives i la sortida d'alguns altres, i en darrer lloc, l'eliminació de qualsevol signe o símbol de pertinença a bandes dins del centre. Ni roba, ni objectes, ni baralles, ni llenguatge corporal és acceptat a l'institut. No ja per la comunitat adulta, sinó pels alumnes mateix. La llibertat de decidir sobre si formar part o no d'una banda és individual i privada, i, com a tal, no té cabuda dins de l'horari lectiu. És una decisió col·lectiva el poder dir: al centre BANDES FORA!!!



*El Projecte Llegim, de caràcter transversal, implica tots els departaments didàctics i parteix de la idea de millorar la competència lectora a través del disseny d'exercicis d'atenció i de concentració. Dóna un caràcter lúdic a la lectura i a l'adquisició de la competència comunicativa.*

## Un projecte de centre anomenat Llegim

**MARIA-MERCÈ LÓPEZ COBO**

Cap d'estudis de l'INS Terra Roja, Santa Coloma de Gramenet

**ROSER ARENÓS BALSSELLS**

Coordinadora pedagògica de l'INS Terra Roja, Sta. Coloma de Gramenet

### 1. Introducció

És un fet que, a hores d'ara, ja no sorprèn ningú que els nostres alumnes han estat educats en la cultura de la imatge i que senten un rebuig més o menys generalitzat cap a la del paper. Ja de ben petits són capaços de manipular qualsevol aparell de tecnologia audiovisual de manera intuïtiva i sense consultar-ne els manuals d'ús. Per contra, els adults que vàrem formar-nos en la cultura de les lletres, on el coneixement de les llengües era l'eina bàsica per rebre qualsevol tipus d'informació o l'adquisició de coneixements, necessitem el text escrit i els llibres en general per sobreviure.

En aquest context, no és d'estranyar que la competència lingüística se n'hagi ressentit i que els nostres alumnes presentin mancances greus a l'hora de fer-la servir. Ens queixem sovint que els nostres alumnes no llegeixen prou, que han perdut el gust per la lectura, i que tampoc no llegeixen bé, que no entenen el contingut dels textos que els posem al davant o que no són capaços d'extreure'n la informació que han d'interioritzar.

Ja fa uns quants anys que observem aquest fenomen i que mirem de posar-hi remei. Ara

bé, potser caldria fer-nos conscients que la idea tradicional que a les matèries de llengua els correspon d'instruir i formar els nois en l'adquisició de l'habilitat necessària per dominar la llengua en tots els sentits no és del tot correcta. Les deficiències que mostren els nostres alumnes en aquest àmbit no rauent tant en el fet que no sàpiguen llegir, com en la realitat que hi ha moltes maneres de llegir i que els calen moltes estratègies diferents per encarar-se amb les diferents opcions de lectura que el món actual els ofereix. No és igual llegir un text literari que un tractat de física, o un blog o un web que un problema matemàtic.

La realitat és que la competència lingüística no és patrimoni dels departaments de llengües, sinó que és l'eina imprescindible i bàsica del procés del pensament humà i, per tant, de l'aprenentatge. La llengua és la base sobre la qual cal construir allò que aprenem. Lògicament, doncs, només si tots els àmbits implicats en el procés d'ensenyament-aprenentatge se'n preocupen podrem obtenir un veritable profit en la interiorització dels mecanismes lingüístics.

La Llei orgànica d'educació, en aquest sentit, obria un espai al replantejament de totes aquestes qüestions i a trobar-hi mecanismes per afrontar el repte de treballar la competència lingüística des d'una nova òptica que, necessàriament, havia de passar per implicar-hi tots els àmbits educatius. D'altra banda, aquesta llei ofería també mecanismes per adaptar els currículums a les necessitats específiques de cada centre, amb la qual cosa és possible el disseny de projectes d'aprenen-

tatge concrets i encabir-los en el PEC. Això és el que vàrem fer a l'INS Terra Roja a través del nostre Projecte Llegim, en el qual la implicació de tots els departaments didàctics ha estat essencial per replantejar el treball conjunt a l'entorn de la competència comunicativa d'una manera progressiva. Tot partint de la constatació del problema per part del professorat dels diferents equips docents, els quals es van fer ressò de les necessitats evidents de l'alumnat, el curs 2005-2006 es va dur la qüestió al claustre i tot el professorat

va posar-se a treballar de manera conjunta i amb un únic objectiu, i així es va prendre la decisió de concentrar esforços en activitats relacionades amb la competència lingüística al marge de la matèria concreta que impartia cadascú.

Cal remarcar, d'altra banda, que la predisposició i el suport de l'equip directiu a l'hora de buscar estratègies per tal de recollir el punt de vista del professorat, donar-hi opcions per debatre i dur a terme accions completament





noves, i encabir tot un seguit de mesures en les programacions generals de departaments, en les programacions d'aula i en la mateixa distribució horària del centre, va ser l'element essencial que va permetre dur a terme els canvis necessaris per fer del Projecte una realitat productiva i útil. El paper dels equips directius és importantíssim en qualsevol procés de canvi o d'implantació d'un projecte de caràcter propi. Un equip directiu sempre hauria de ser prou obert i hàbil per recollir les necessitats d'alumnes i professors, prendre les regnes del problema i encarar-lo. Creiem que el paper impulsor de l'equip directiu és indispensable per a qualsevol intent de crear un projecte propi a la mida dels alumnes propis.

Perquè un projecte propi tingui sentit i continuïtat, cal donar-li coherència, i això només és possible si es mira d'establir un lligam entre totes les activitats que es facin al centre, amb independència dels departaments que les duguin a terme. L'equip directiu ha de vetllar perquè això sigui així i per establir una seqüència d'indicadors que mostrin la millora en els resultats acadèmics de l'alumnat. En el cas de l'INS Terra Roja, l'estratègia de l'equip directiu va consistir a obrir espais lectius dins dels blocs horaris dels grups per tal de dur a terme noves experiències didàctiques que van acabar concretant-se en la necessitat de fer un treball transversal i trencar la idea tradicional de la matèria independent.

## SESSIÓ DE LECTURA A LA BIBLIOTECA



## 2. L'INS Terra Roja

El nostre centre es caracteritza pel fet de reunir una gran diversitat d'alumnat d'acord amb la zona on és situat, el barri de Santa Rosa, a l'extrem sud-est de la ciutat de Santa Coloma de Gramenet (el Barcelonès), una zona en procés de canvi social continu engegat per l'arribada de població immigrant d'origen llatí i divers sobre una base anterior de migració interna de la dècada de 1970.

Els nostres alumnes responen a les característiques habituals d'un alumnat propi d'un barri obrer de la zona metropolitana amb dificultats per usar correctament qualsevol llengua i en particular el català, i molts presenten una manca general d'hàbits d'estudi, a la qual cosa cal afegir un altíssim percentatge d'alumnat nouvingut, un mínim col·lectiu gitano i un gens menyspreable percentatge de famílies desestructurades.

El nostre claustre, d'altra banda, forma un agradable grup jove, actiu, emprenedor i jovial, que, preocupat pels mals resultats acadèmics de l'alumnat, la raó subjacent dels quals va atribuir a una evident deficiència de la seva capacitat de comprensió lectora (en el moment d'iniciar el projecte, només un 47% dels nostres alumnes de primer d'ESO superaven un prova de comprensió lectora corresponent al nivell de 6è de Primària), ja fa set anys que s'implica de manera global en un treball curricular completament transversal a l'entorn de la competència comunicativa, tal com us mostrem tot seguit.

## 3. La nostra experiència

El Projecte Llegim parteix de la idea que cal millorar la competència lectora tot estimulant-ne l'habilitat a través del disseny d'exercicis d'atenció, de concentració i de donar un caràcter lúdic a la lectura. Per això, en un primer moment vàrem incloure activitats de lectura específiques per a cada matèria i vàrem donar a l'habilitat lectora un pes específic en la qualificació trimestral de cada matèria. Però aviat vàrem adonar-nos que podíem fer moltes més coses i, per això, vàrem optar pel disseny d'un currículum força complex que inclogués el treball competencial de manera vertical (en les programacions de departament i d'aula), però sobretot de manera horitzontal (a través d'una sèrie de projectes singulars de centre):

PROJECTE LLEGIM	
ACTIVITATS CURRICULARS TRANSVERSALS a tots els nivells	PROJECTES SINGULARS a l'entorn de la competència comunicativa
<p>PROGRAMACIONS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Assessoraments per al professorat</li> <li>Mapa de continguts curriculars</li> </ul>	<p>THALIA primer</p> <p>Treballem l'expressió oral, plàstica, corporal, musical i les relacions interpersonals. Treball corporatiu i cohesió social.</p>
<p>BIBLIOTERRA PuntEdu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bibliopati</li> <li>Bibliocrea</li> <li>Bibliaula</li> <li>Biblioinfo</li> <li>Biblionautes</li> </ul>	<p>CAL-LÍOPE segon</p> <p>Treballem la comprensió lectora, la recerca bibliogràfica, l'ús de les TIC, l'autonomia personal i l'aprendre a aprendre.</p>
<p>ACTIVITATS TRANSVERSALS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Llegim un clàssic</li> </ul>	<p>POLÍMNIA tercer</p> <p>Treballem l'expressió escrita, la correcció i adequació lingüística, l'autonomia, el treball corporatiu i l'autoavaluació.</p>
<p>TREBALLS DE SÍNTESI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La cuina mediterrània</li> </ul>	<p>HERMES quart</p> <p>Treballem la cohesió social, el respecte a l'altre, la gestió d'emocions i la integració. Fem de mediadors i aprenem a conviure.</p>
	<p>CLIO quart</p> <p>Treballem l'autonomia personal i el treball corporatiu per aprendre a aprendre emprant totes les eines possibles i elaborar projectes de recerca. Aprenem a aprendre.</p>



PROJECTES DE CENTRE

A hores d'ara, de la idea inicial del nostre projecte, en penja tot un seguit d'activitats i de projectes singulars de caràcter transversal que conformen una intrincada xarxa per a l'adquisició de la Competència Comunicativa en totes les seves manifestacions. Aquestes ac-

tivitats tenen un espai horari que hem situat en la franja reservada a la matèria alternativa a Religió, la qual ens permet arribar a la pràctica totalitat dels nostres alumnes perquè els que cursen la matèria de Religió representen tan sols el 2,75% de la totalitat de l'alumnat.

NOM	NIVELL	HORES SETMANALS	OBJECTIUS
<b>THALIA</b>	1r ESO	2 hores (alternativa a Religió)	Usem el recurs del teatre per treballar l'expressió oral, plàstica, corporal, musical i les relacions interpersonals. Es treballa la cohesió social i la integració, especialment dels nousvinguts.
<b>CAL·LÍOPE</b>	2n ESO	1 hora (alternativa a Religió)	Ens endinsem en el món dels llibres i de la recerca des de la biblioteca amb activitats de tota mena. Els alumnes les fan totes al llarg del curs.
<b>POLÍMNIA</b>	3r ESO	1 hora (alternativa a Religió)	Ja adquirides una certa competència oral i lectora, treballem l'expressió escrita, la correcció i l'adequació lingüística, l'autonomia, el treball corporatiu i l'autoavaluació.
<b>HERMES</b>	4t ESO	1 hora (alternativa a Religió)	Treballem la cohesió social, el respecte a l'altre, la gestió d'emocions i la integració a través del diàleg. Fem de mediadors i aprenem a conviure.
<b>CLIO</b>	4t ESO	1 hora (Projecte de recerca)	Treballem l'autonomia personal i el treball corporatiu per aprendre a aprendre emprant totes les eines possibles per elaborar projectes de recerca. Aprenem a aprendre

Thalia, Cal·líope, Polímnia, Hermes i Clio són projectes singulars a l'entorn de la competència lingüística en els quals s'impliquen tots els departaments de l'institut i als quals poden estar adscrits qualssevol professors de qualsevol matèria, de l'àmbit científicotècnic o de l'humanisticosocial. No fem distincions de cap classe i l'únic que justifica que sigui un professor o un altre qui condueixi una activitat és la disposició horària dels diferents departaments.

La fita que ens proposem com a comunitat educativa és que en finalitzar l'etapa de l'ESO *l'alumne* ha de saber fer ús de la informació escrita en situacions que es troben a la vida quotidiana. I per això ha de ser capaç de:

- *Llegir entre línies*
- *Reflexionar sobre el que està escrit*
- *Reconèixer recursos textuais*
- *Extreure'n significats*

I, evidentment, també ha de dominar la llengua oral, especialment els nostres alumnes de procedència llunyana.

#### 4. Com l'avaluen els nostres alumnes?

Però també *cal avaluar el Projecte Llegim mateix*. Per fer-ho, ens basarem en els resultats de l'avaluació inicial i la final, i en el seguiment del projecte durant els quatre anys de l'ESO.



PROJECTE LLEGIM - AVALUACIÓ		
Competència lingüística de 1r a 4t d'ESO		
INICI ESO	DURANT ESO	FINAL ESO
INICIAL presa de contacte proves ACL avaluació diferenciadora	FORMATIVA aplicació projecte reorientació de l'aprenentatge avaluació interactiva	SUMATÒRIA proves PISA avaluació final del procés
	del seguiment del projecte	resultats
INDICADORS		

En un principi, les proves ACL i Canals ens van servir com a indicadors de l'estat inicial de la competència lingüística dels nostres alumnes de 1r. Actualment hem substituït aquestes proves per les Avaluacions Diagnòstiques de 6è de Primària. Com a indicador de l'avaluació formativa, usem les proves de l'Avaluació Diagnòstica de 3r. Quant a l'avaluació sumatòria que hem realitzat al final del període, a 4t, al principi fèiem servir les Proves PISA, però a partir d'ara ens sembla que pot ser més pràctica, ja que tenim l'obligació legal de passar-la, la Prova d'Avaluació de 4t de l'ESO.

## 5. Valoració final

El Projecte Llegim se'ns ha revelat com un mètode efectiu i sòlid per a la consecució dels nostres propòsits. Tanmateix ha anat creixent amb els anys fins a arribar a un nivell de complexitat tal que ha esdevingut la columna vertebradora de totes les nostres activitats, ja siguin curriculars o lúdiques. I encara més, la transversalitat s'hi assoleix de tal manera que tot el que fem està perfec-

tament interconnectat i dóna coherència al nostre Projecte Educatiu de Centre, del qual ens sentim altament orgullosos.

Després de set anys d'aplicació del Projecte Llegim i de treballar en aquesta línia, hem conduït ja la nostra primera promoció fins a superar el Batxillerat i hem obtingut uns resultats acadèmics satisfactoris al final de l'etapa de l'ESO. Aquesta primera promoció pionera que ha completat tot el cicle i que, per tant, ens serveix de model d'anàlisi, va experimentar un procés transformador dels seus hàbits lectors i, com a conseqüència lògica, va obtenir uns resultats considerablement millorats en els seus estudis.

La feina educativa, òbviament, no s'acaba amb l'ESO, sinó que té un objectiu final en la formació de les persones. Més enllà de les competències bàsiques i de les competències generals, volem contribuir a l'adquisició de destreses per a la realització de les persones i la seva integració efectiva i afectiva en la nostra societat.





*La Biblioteca Districte 2, ubicada a Terrassa, és un exemple d'equipament cultural de proximitat i d'espai d'aprenentatge i coneixement que ofereix activitats per donar resposta a les necessitats dels usuaris i la realitat del seu entorn, com és el cas, que s'explica a l'article, dels tallers de lectura i escriptura per assolir amb èxit la integració.*

## Els tallers de lectoescriptura com a eina d'acollida: l'experiència de la Biblioteca Districte 2 de Terrassa

MONTSE LLOVERA

Directora de la Biblioteca Districte 2

*No és mirant-se'l amb recel com una col·lectivitat es guanya el respecte del forà, sinó incorporant-hi els seus valors. [...] Sense renunciar als seus orígens, a la seva cultura i a la seva llengua, sense renunciar, en definitiva, a la seva identitat, el meu interlocutor s'havia enriquit incorporant-hi una cultura i una llengua noves. El meu interlocutor no restava, sumava.*

De la introducció de *Nosaltres, els catalans* de Víctor Alexandre

L'onada migratòria de principis del 2000 es va manifestar molt intensament al districte II de Terrassa, i més concretament el barri de Ca n'Anglada. Les dificultats per acollir un gran nombre de persones de procedències nacionals diverses va fer que els agents socials del territori es plantegessin, entre altres, la necessitat de destinar un educador social a la biblioteca, on es van detectar greus dificultats de convivència entre els residents al barri i els nousvinguts.

En el marc del Simposi Internacional *La literatura que acull: Infància, immigració i lectura*, que va tenir lloc a la Casa de Convalescència de Barcelona els dies 17, 18 i 19 de novembre de 2011, es va presentar aquesta comunicació en l'apartat d'experiències.<sup>1</sup>

1. Resum de les comunicacions al web de Gretel: <http://www.gretel.cat/node/341>.



MURAL  
INTERCULTURAL  
A LA BIBLIOTECA

## Realitat social del Districte 2 i el Pla de Barris

La Biblioteca Districte 2 es va inaugurar l'octubre de 2001 i està situada al cor del barri de Ca n'Anglada, just davant de la plaça de l'Església. L'edifici havia estat una llar d'infants, conserva un gran finestral que dona a la plaça i un pati amb un gran pi pinyoner que acull nombroses espècies d'ocells.

El 2003 la població del barri es trobava en un procés d'envelliment progressiu i l'arribada d'immigrants, procedents majoritàriament del Marroc i Amèrica del Sud, va propiciar que ocupessin els habitatges buits. Aquest procés es va produir sense comptar amb equips de mediació que fessin de pont entre els veïns i els nous veïns. En deu anys el districte II gairebé va duplicar la seva població i es va convertir en un dels més poblats de Terrassa.

Els homes van portar les seves famílies —dona i cinc fills de mitjana— a viure al barri, i de seguida van aparèixer problemes de convivència entre la població autòctona<sup>2</sup> i els nous veïns.

En aquest context, els infants i joves eren el grup més vulnerable. Quant a les famílies, es va detectar una manca de referents en educació formal entre els adults i de recursos per practicar activitats extraescolars. A aquestes circumstàncies, cal afegir que la situació estructural de fragilitat per causes econòmiques, laborals i educatives feia que aquests col·lectius tinguessin un alt risc d'exclusió social.

Actualment, Ca n'Anglada compta amb un fort teixit associatiu que el capacita per dur a terme propostes de col·laboració i de convivència. En aquest sentit, cal dir que la parròquia de Sant Cristòfor ha tingut un paper fonamental en els 60 anys d'història del barri, consolidant xarxes de persones que treballen per a la comunitat i impulsant activitats culturals i de lleure. També és meritòria la tasca que fan les escoles i els instituts quant a acollida i integració dels nous veïns,

adaptant els temaris del curs i facilitant activitats extraescolars fins i tot per als pares i les mares. Quant a les institucions públiques, l'Ajuntament de Terrassa ha anat ampliant els serveis, construint un centre cívic i un poliesportiu, i la Generalitat ha finançat el desenvolupament de tots els projectes del Pla de Barris del districte II.

Durant el Pla de barris 2004-2008 es van dur a terme una colla de projectes urbanístics i socials amb l'objectiu de millorar els carrers, els serveis i la convivència dels quatre barris del districte II, i es va fer possible la contractació d'una educadora social per a la biblioteca. El treball transversal amb la resta d'agents del territori involucrats en els programes del Pla es va concretar en col·laboracions amb les organitzacions, els serveis públics i les persones dels diferents barris del districte II: serveis socials, escola, famílies, entitats, associacions, serveis i equipaments municipals. I gràcies al Pla de Continuitat 2009-2011<sup>3</sup> es va poder comptar de nou amb una educadora contractada fins al novembre.

### El paper de la biblioteca

Una de les missions de la biblioteca pública és la de *crear i fomentar els hàbits de lectura en nens i nenes des dels primers anys*.<sup>4</sup> En aquest sentit, les biblioteques són equipaments culturals de proximitat: espais de relació i de trobada de la comunitat, en què els serveis tradicionals conviuen amb altres activitats complementàries de lleure.

Tradicionalment, a les biblioteques, s'hi pot trobar informació i suport a les tasques escolars, s'hi poden escoltar contes i participar en tallers de lectura i escriptura. Però la comunitat nouvinguda, que en desconeix els serveis, pren el concepte erroni que la biblioteca pública és una llar d'infants o una biblioteca escolar, i això ha fet que el personal es desbordi i assumeixi rols que no li pertocaven. La biblioteca s'ha convertit per a molts d'aquests

2. La majoria, immigrants espanyols provinents d'Andalusia al segle xx.

3. Web del Pla de Continuitat del districte II: <<http://dom.cat/41f>>.

4. Manifest de la Unesco per la biblioteca pública 1994: <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/catal.pdf>>.

infants en un refugi. Acostumen a ser nens que a casa no tenen un espai on estudiar, no tenen germans grans que els ajudin a fer els deures i els pares o bé no tenen prou formació o bé no són a casa. Tampoc no disposen de diners per apuntar-se a un esplai o finançar-se una activitat extraescolar.

És en aquest context que la definició de la biblioteca, com a espai d'aprenentatge i coneixement, pren el sentit que funciona com un recurs de suport a l'escola.

El projecte *Funció educativa de la bd2* té els seus inicis l'any 2004 amb la incorporació d'una educadora de Plans Ocupacionals per iniciativa de la Societat Municipal de Can'Anglada. La bd2 treballa en base al Projecte per al Diàleg Intercultural<sup>5</sup> des del 2005, i és gràcies al del Pla de Barris del districte II que aquesta figura ha estat subvencionada i prorrogada fins a l'any 2011.

Per voluntat de servei i per donar resposta a les necessitats dels usuaris i a la realitat social del districte II, la biblioteca assumeix un paper educatiu i integrador amb l'objectiu de promoure la cohesió social al districte.

### **Necessitats dels infants d'entre 6 i 14 anys**

En primer lloc els infants necessiten sentir que pertanyen a la comunitat que els acull i de la qual formen part. A banda de les habilitats personals, molts d'aquests infants arriben a Catalunya desconeguts com fer ús dels espais públics i els manca experiència en la convivència amb els seus veïns.

Les seves necessitats educatives passen per no saber resoldre els deures de manera autònoma ni planificar el seu temps, per la necessitat de reforçar l'aprenentatge i la comunicació en la llengua d'acollida i pel desconeixement del funcionament de les institucions, com ara la biblioteca. Això els resta independència.

Els seus referents culturals són uns altres, els cal conèixer l'entorn i la societat que els acull

i els calen estímuls que incrementin el seu interès per la formació i l'alfabetització.

### **La funció de l'educador**

En aquest context, l'educador social dins l'equip de la biblioteca en potencia la funció educativa i garanteix que hi hagi bona convivència. Funciona com un agent mediador que completa la cadena educativa escola-família-entorn, ja que inevitablement intervé en el procés d'integració dels infants. Treballa coordinadament amb els professionals que formen part de l'equip, i fa que els infants i les seves famílies coneguin els serveis que s'hi donen. Mitjançant els tallers de lectura i escriptura, incideix en tots aquells aspectes que necessiten reforçar —llengua i cultura de la comunitat d'acollida— i els dona eines per assolir amb èxit la integració.

### **El perquè dels tallers**

- Per incentivar la multiculturalitat: aprofitant l'oportunitat de viure en un país que els ofereix la possibilitat d'aprendre llengües, de llegir i escriure, de conèixer el món que tenen al davant i de compartir coneixements, per obtenir enriquiment mutu.
- Per practicar la comprensió lectora: practicant l'hàbit de l'escriptura, de la lectura en veu alta, i millorar les seves competències, amb l'objectiu de fer-los estimar els llibres i la lectura.
- Per potenciar el seu desenvolupament personal i afectiu amb la finalitat que assumeixin responsabilitats, respectin els altres i la normativa de la biblioteca.
- Per donar sortida a la demanda d'atenció diària, que en el cas de la bd2 és de més de 80 infants diaris en una sala amb només 20 punts de lectura.
- Per facilitar-los eines per desenvolupar-se autònomament amb els fons i els serveis de la biblioteca, involucrant-hi pares i mestres. Això fa que augmenti la seva autoestima i els implica emocionalment.

5. Projecte per al diàleg intercultural: <http://dom.cat/41g>.

El resultat d'aquestes accions evidencia que s'han creat relacions duradores i efectives amb els pares, els mestres i les entitats.

## Desenvolupament dels tallers

Els tallers els organitza l'educadora amb la complicitat de companys, tècnics, professors, monitors, mediadors, persones vinculades al món associatiu i usuaris àries de la biblioteca.

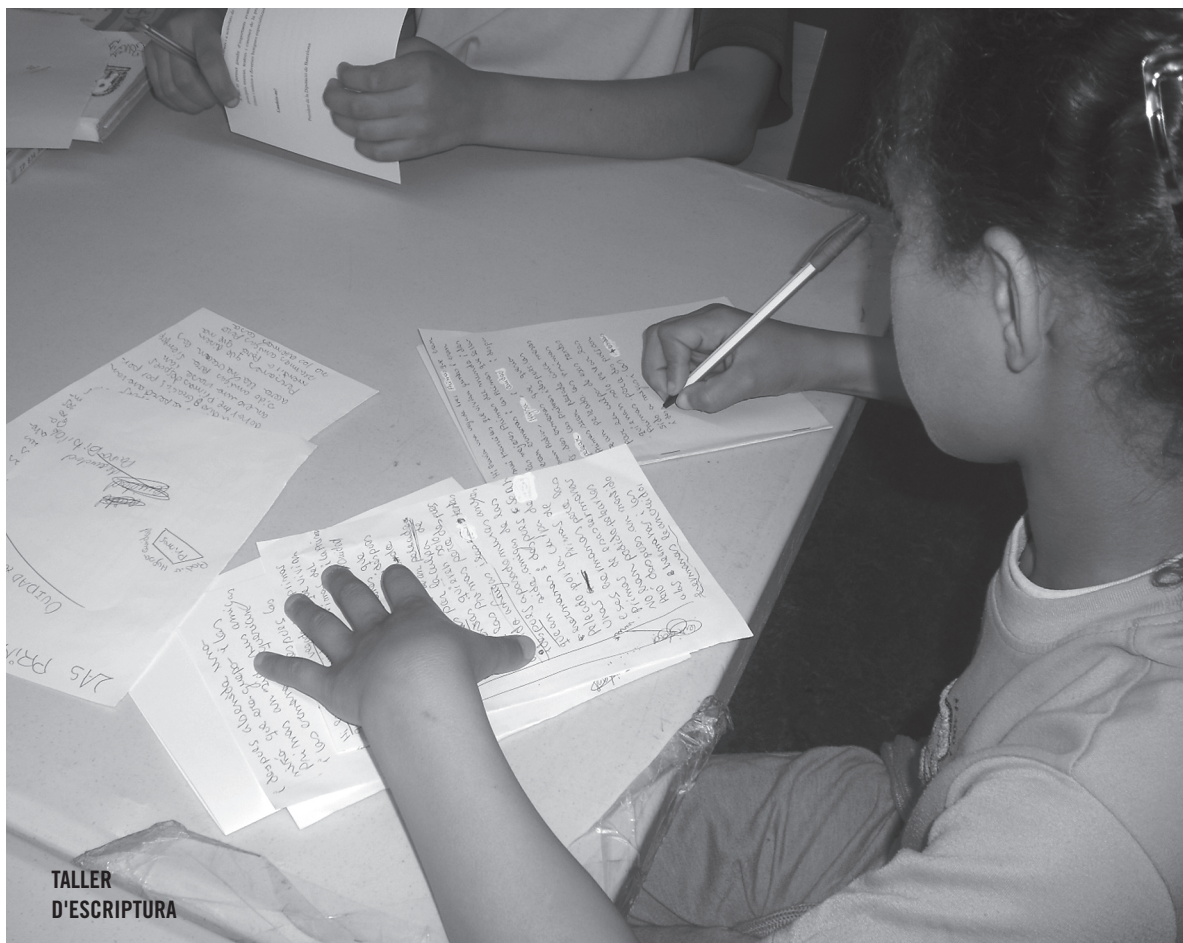
Es trien materials didàctics que facilitin l'aprenentatge i el coneixement de la llengua i la cultura catalanes, amb un enfocament plurilingüe, multicultural i pluridisciplinari, això és donant visibilitat i integrant les diferents cultures. La llengua s'aprèn fent-la servir, emprant-la per explicar el país on viuen.

Tenen una durada d'una hora i se'n fan cada setmana. Se'n fa difusió a la biblioteca i a totes les organitzacions i serveis públics de Terrassa.

La dinàmica dels tallers pot variar segons el tema, el nombre de nens inscrits —màxim deu nens— i les necessitats dels grups d'entre 8 i 14 anys.

Es treballen els textos d'una manera lúdica i informal, posant èmfasi en els valors i la participació, animant els infants a col·laborar i a expressar-se sense renunciar a la seva identitat cultural.

Finalment, cadascun dels tallers té una fitxa de valoració que permet treure'n conclusions i indicadors molt valuosos a l'hora de presentar resultats.



TALLER  
D'ESCRITURA



## Els tallers més significatius

L'any del centenari de Miguel Hernández el barri va inaugurar una plaça en homenatge a l'escriptor. A les escoles es van treballar la vida i obra del poeta, i la biblioteca va fer un mural en col·laboració amb la companyia Cos de Lletra, un taller per elaborar un punt de llibre, una exposició d'objectes relacionats amb l'autor i, finalment, un recital a càrrec dels participants al taller juntament amb altres persones vinculades a associacions del barri.

Un cop al mes es fa un taller de conversa i habilitats socials en què els infants tenen l'oportunitat de parlar d'experiències pròpies, es treballa el comportament, la resolució de conflictes i les qüestions que els preocupen, tot plegat amb el suport de documentació relacionada.

Es duen a terme diversos tallers per aprofundir en el món del llibre i la lectura: com es fa un llibre, tipus de llibres, comprensió lectora,

il·lustració. Per a aquests tallers cerquem la complicitat dels autors, que en diverses ocasions han fet sessions amb els infants.

També un cop al mes, es fa un taller d'ús del diccionari: a partir d'un centre d'interès es consulten diverses eines de referència: Internet, enciclopèdies, diccionaris, glossaris, etc.

Un taller de revistes ens permet treballar les publicacions periòdiques destinades al públic infantil i juvenil en català que arriben a la biblioteca: els continguts de revistes com *Cavall Fort*, *Cucafera*, *Tretzevents*, *Tiroliro*, *Reporter Doc*, *Súper 31 Camacuc* són analitzats i debatuts entre els infants participants.

Atès que formem part del Grup de Biblioteques Catalanes Associades a la UNESCO,<sup>6</sup> cada mes de febrer celebrem el mes de la pau i fem activitats relacionades amb el tema.

Durant el Verspoesia, el monogràfic de poe-

6. Web d'UNESCOCAT.



sia que cada mes de març organitza la xarxa de biblioteques públiques de Terrassa, es fan diversos tallers en què els infants treballen la poesia d'autors catalans il·lustres, en col·laboració amb les escoles del barri.

I, finalment, cada quinze dies es porta a terme un club de lectura i un taller de lectoescriptura en què fem conèixer l'obra d'autors catalans rellevants i la cultura catalana en general, amb treball posterior de diccionari i de comprensió lectora.

Tots els tallers es desenvolupen d'una manera lúdica i informal, per tal que els infants gaudeixin mentre aprenen i no ho relacionin amb els treballs obligatoris que fan a l'escola.

## Conclusions

El fet de plantejar equips multidisciplinaris i treballar transversalment amb els agents socials del territori ha empès els bibliotecaris cap a una redefinició de les seves tasques amb l'objectiu d'atendre una nova realitat: més usuaris, més diversos, funcions i serveis diferents.

En aquests gairebé set anys de treball amb un educador a la biblioteca, l'equip de la bd2 s'ha format i ha adaptat els serveis a la nova realitat social, ha treballat l'acceptació i els prejudicis i ha aconseguit satisfer necessitats i demandes que van més enllà de les seves tasques convencionals. Els seus treballadors han esdevingut mediadors culturals i socials que coneixen i estimen l'entorn al qual donen servei. L'equipament també ha acollit propostes de les entitats del barri i ha guanyat col·laboracions amb altres serveis. Tenir un educador social a l'equip els ha enriquit com a persones i com a professionals.

Tot i que els companys de professió i els agents socials que treballen directament amb col·lectius en risc d'exclusió social els donen suport, és difícil consolidar aquest nou perfil.

La continuïtat de l'educador social a la biblioteca depèn de si els informes enviats per trobar vies de finançament alternatives donen resultats, i, de l'altra, de la conscienciació que les biblioteques són un sector cultural en

expansió i que l'adaptació als canvis culturals i socials són un repte que hauran d'assumir amb l'ajuda i la complicitat de la comunitat, les administracions i els agents del territori.

Mentrestant, l'experiència de la bd2 ha estat presentada a molts esdeveniments professionals: jornades, conferències, cursos de formació, seminaris, presentacions de pràctiques, etc., i s'ha convertit en un referent a escala nacional i internacional.

L'any 2010 la bd2 va ser guardonada amb el 4t Premi Carme Romaní<sup>7</sup> que atorga el Grup de Treball de Biblioteques Infants i Juvenils del Col·legi Oficial de Bibliotecaris Documentalistes de Catalunya, pel seu projecte *Funció Educativa de la bd2*. Aquest premi va destinat a projectes de desenvolupament dels serveis bibliotecaris per a infants i joves i d'animació a la lectura. En aquesta quarta edició es va valorar la iniciativa d'incorporar un educador social a la plantilla de la biblioteca per potenciar el vessant social i educatiu d'aquest servei.

Aquesta no és la primera distinció que rep el projecte. El Banc de Bones Pràctiques dels governs locals<sup>8</sup> va incloure aquest projecte a la seva darrera versió, publicada al mes de juny de 2009.



7. Enllaç a la notícia: <<http://dom.cat/41h>>.

8. Fitxa Funció educativa de la bd2: <<http://dom.cat/41i>>.

# Mirades





# ELOGI DE NÚRIA LÓPEZ I REBOLLAL

JAUME CELA

A la Núria López i Rebollal sempre li dic amb el nom i els dos cognoms. És una bona amiga, una mestra excel·lent, amb unes competències professionals de primera qualitat. Quan treballàvem junts li vaig demanar si volia entrar a formar part de l'equip directiu com a cap d'estudis. Va arrufar el nas i em va dir que s'ho volia pensar i que jo ja sabia que ella pensava que el seu lloc ideal era estar a l'aula i que no necessitava tenir càrrecs de gestió. Li vaig dir que ella potser no, però que els altres sí que ho necessitàvem. La Núria López i Rebollal em va deixar una porta oberta: m'ho pensaré.

Al cap de dos o tres dies va venir a primera hora de la tarda un nen de la seva classe al meu despatx. Em va dir: Jaume, diu la Núria que escoltis la primera cançó d'aquest compacte. Vaig pensar que devia voler la meua opinió sobre la lletra de la cançó. Eren Los Panchos. Començava així: "Si tú me dices

ven, lo dejo todo". En vaig tenir prou amb aquestes primeres paraules per entendre el missatge. Vaig anar a la classe i sense dir-nos res ens vam abraçar. Les criatures reien i es devien pensar que ens havíem promès. La veritat era una altra: ja teníem cap d'estudis. Compartir responsabilitats amb una persona com la Núria López i Rebollal és un luxe, un regal que m'ha fet aquesta vida de mestre que "me ha dado tanto". Una de les coses donades és ella.

Fa un any, aproximadament, em va telefonar i em va demanar si volia llegir un llibre que estava escrivint amb un grup de treball. "Si tú me dices ven lo dejo todo", vaig respondre, i em va enviar els capítols del futur llibre.

Quina sorpresa!, el que m'enviava era un conjunt d'experiències de química preparades per escoles diverses. Vaig riure i vaig pensar: "La meua Núria López i Rebollal s'ha begut l'enteniment si s'encomana a una persona com jo per un tema com aquest". Li vaig telefonar i li vaig dir: "Escolta'm, guapa, que tu



ja saps que de química no en sé ni un borrall, potser alguns elements de la taula periòdica que encara mig dormen a les golfes de la memòria i la fórmula de l'aigua oxigenada i de la sal comuna".

Em va contestar que era el lector ideal d'aquest llibre, perquè si l'entenia i si m'interessava significava que havien fet diana. No l'adreçava a l'expert, sinó al mestre per veure si sabia donar sentit al llibre sense necessitat de conèixer els misteris de la química.

Me'l vaig llegir amb la sorpresa d'un mestre que descobreix un món nou. Sentia enveja per la sort que tenien les criatures que anaven a les escoles on gent com la Núria López i Rebol·lal plantejaven les qüestions de la química com ho feien en els relats de les experiències que descrivien, que ajudaven a descobrir-la a la vida quotidiana i que aconseguien desvetllar i mantenir l'interès per aquesta ciència que jo temia quan era jove perquè sempre em semblava que tot quedava reduït a fórmules i més fórmules.

Ara tinc el llibre a les mans. Es diu *Química a infantil i primària*, publicat per Graó. La coordinadora és Mercè Izquierdo, que ha redactat una introducció rigorosa, que ens mostra aquesta ciència des de perspectives diferents i que es fa entendre fins i tot per a gent com jo. Després, el relat d'un seguit d'experiències fetes per nens i nenes de diferents nivells. A més de la Núria López i Rebol·lal i de la Mercè Izquierdo formen part del grup Kimeia les persones següents: Aida Basora, Teresa Calveras, Victòria Carbó, Jesús Chivite, Nú-

ria Garcia Alsina, Neus Garriga, Pilar Melcón, Dolors Muns, Isabel Muñoz Moreno, Montserrat Padern, Montserrat Pedreira, Teresa Pigrau, Rosa M. Tarín, Josep M. Vidal Polo i Roser Ylla.

Al final em donen les gràcies per la meua mirada al seu treball. Sóc jo qui he d'estar agraït perquè han tingut present la meua ignorància i per la confiança que m'han fet i ara, quan entro a la cuina de casa o veig que quan neva posen sal a la carretera o penso perquè no és aconsellable rentar un entrepà a la font, em ve a la memòria aquesta colla del grup Kimeia, la qualitat del seu treball. Quan vegi la Núria López i Rebol·lal la miraré als ulls i li diré allò tan bonic de "química eres tú". I més coses, li diré.



# Ressenyes i novetats



## Salomó Marquès Sureda

Aproximació biogràfica

Xavier Besalú

Mestres 68

Col·lecció "Biografies Mestres 68"

Premi personal en la XIII convocatòria del Premi Mestres 68

JOSEP CALLÍS I FRANCO

El nou llibre editat per Mestres 68 dedicat a en Mon Marquès i escrit per en Xavier Besalú correspon al tretzè volum de la col·lecció "Biografies Mestres 68", que recull les biografies dels guardonats i guardonades amb el Premi Mestres 68 que anualment es convoca a Girona per part de l'associació que du el mateix nom.

En Salomó Marquès, en "Mon", fou guardonat en la categoria de premi personal en la XIII convocatòria del Premi Mestres 68 de 2006. L'acte de lliurament del guardó tingué lloc el 28 de febrer de 2008, ja que qualsevol convocatòria es fa en l'any posterior al de l'any que indica la convocatòria. Resulta gratament satisfactori poder tenir a les mans aquest llibre que feia massa temps esperàvem poder llegir per poder conèixer amb més profunditat en Salomó Marquès, fet que Xavier Besalú ha aconseguit a bastament.

El llibre es presenta amb tots els trets identificadors de la col·lecció en el seu format, tant en disseny de portada com en la seva estructura interna i amplitud. Resulta molt manejable i de fàcil lectura gràcies a un acurat treball de selecció de tipologia de lletra, disposició d'espais i per la bona col·lecció d'imatges que acompanyen el text, molt adequades i significatives per retratar el que han d'explicar dins de cada capítol.

# SALOMÓ MARQUÈS I SUREDA: “EN MON”

Els tretze capítols del llibre amb què Xavier Besalú ens apropa a la personalitat polièdrica d'en Mon són prou eloqüents. L'autor, com a company de treball de Salomó Marquès al llarg de molts anys, demostra tenir un coneixement acurat i profund de tots i cadascun dels seus múltiples perfils. Estructurats des d'una perspectiva cronològica, alhora cadascun dels capítols tracta un tret característic de la personalitat d'en Mon; així, la seva seqüència temporal és: “En Mon”, “Cisellat per l'escoltisme”, “Del Seminari...”, “...a Roma, passant per Cassà, el Collell i el Cartanyà”, “Estudiant universitari”, “Professor de la UAA, de l'Estudio General de Girona i de la UdG... sense canviar de casa”, “De la Facultat de Ciències de l'Educació a la Facultat d'Educació i Psicologia”, “El mestre”, “L'investigador”, “Paladí dels Drets Humans”, “A la ciutat educadora”, “Altres Mons” i “Història i Vida”.

La lectura resulta molt amena gràcies a la bona ploma de Xavier Besalú, que amb un llenguatge planer i una sintaxi gens rebuscada fa àgil qualsevol paràgraf del text.

Al llarg de la lectura hom va aprenent aspectes d'en Mon i l'admira cada cop més per les seves conviccions, la seva generositat i el seu compromís, i com diu Josep González Agàpito en el pròleg, “resseguir l'aventura de vida d'en Salomó Marquès és trobar elements esperançadors de la capacitat humana de comprometre's en la transformació del món que li ha tocat viure”.

Resulta alliçonadora la fe i la perseverança del seu treball, que ens impulsa a voler saber més de les nostres arrels històriques pedagògiques i a valorar profundament el valor de la tasca feta per la República, especialment en el camp educatiu, camp on en Mon excel·leix en els seus treballs d'investigador i de recerca.

Tal vegada on trobo a mancar una mica més d'informació, ja que el llibre és fruit del reconeixement al mèrit educatiu, és en el capítol dedicat a en Mon mestre. Certament hi ha elements prou clars per detectar-ne la filosofia educativa, profunda i essencial, però ampliar més aquest camp ens resultaria molt alliçonador per poder reflexionar més amb relació a les seves concepcions pedagògiques. No dubto que en aquest cas, l'escoltisme li dona unes bases fonamentals per a la construcció dels criteris educatius, però tanmateix, des del meu punt de vista, trobo a mancar una influència que no tinc cap dubte que li degué generar una profunda marca: la de la seva mare Teresa. Ho dic perquè vaig tenir la sort de conèixer amb ella, al final del seu cicle professional, uns anys abans de la seva jubilació —crec que ho va fer als setanta anys— durant cinc o sis anys a l'escola del Remei de Banyoles. Era una mestra jove d'ideals, que cercava la proximitat amb els nens i les nenes, en qui procurava despertar sempre l'interès a partir de treballar, tant com podia, amb la manipulació d'objectes i vivint situacions, i, sempre, respectant i valorant de manera extraordinària cada un dels nens i nenes. És obvi que l'acció d'aquesta bona mestra no podia, de cap manera, no deixar petja a en Mon. Serveixin, doncs, aquestes breus paraules per fer públic el meu homenatge i reconeixement i, és clar, per deixar constància, alhora, de la molt bona feina feta, com a mestra, per part de la Teresa Sureda. I, evidentment, l'admiració a la tasca feta i que fa en Mon.

Us animo a llegir el llibre per aprendre d'en Mon, per agafar ànims i veure que amb gent com ell el nostre món té futur.





# Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat\*



**Aprent del delta de l'Ebre: Memòria d'activitats del Camp d'Aprentatge del delta de l'Ebre 1982-83/2007-08.** (S. I.): Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Camps d'Aprentatge. Camp d'Aprentatge del Delta de l'Ebre, 2008.

*Buenos tratos: prevención de la violencia sexista.* M<sup>a</sup> Antonia Caro Hernández i Fernando Fernández-Llebrez González (coords.). Madrid: Talasa, 2010.

### Extracte de l'índex:

La caja de herramientas del Programa por los Buenos Tratos: El recorrido de esta experiencia; Violencia sexista: factores de riesgo y factores protectores. Diferenciar conductas y diversificar las respuestas; Ganando en igualdad, gana toda la sociedad; Cambios y persistencias en la cons-

trucción de las identidades de género; Del amor y la pareja; Intervenir en conflictos interpersonales desde una cultura de paz.

COL-LECTIU IoÉ. *Discapacitats i inclusió social.* Barcelona: Obra Social "La Caixa": 2012 (Estudis Socials; 33).

### Extracte de l'índex:

Extensió i característiques de les discapacitats a Espanya; Deficiències orgàniques o funcionals: factors desencadenants; Ajudes, prestacions i serveis: grau de cobertura de les prestacions lligades a la Llei de dependència; Perfil educatiu de les persones amb discapacitat; Relacions socials, associacionisme i activitats de lleure.

FREIRE, Heike. *Educar en verd: idees per apropar els nens i les nenes a la natura.* Barcelona: Graó, 2011 (Família i Educació; 20).

### Extracte de l'índex:

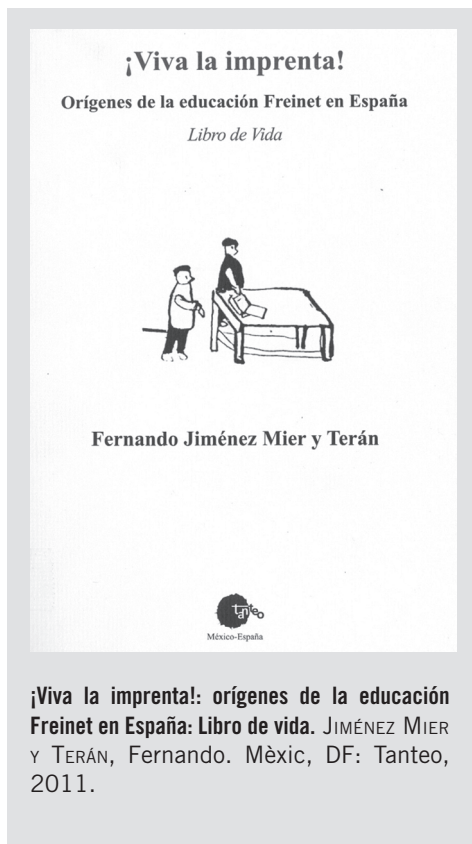
Una cultura d'esquena a la natura; El verd en la salut física i emocional dels nens; Per recuperar el contacte; Descobrir i explorar l'entorn natural; Tornar a la Terra: els ensenyaments de la mare.

FROELICH, Hildegard. *Sociologia para el profesorado de música.* Barcelona: Graó, 2011 (Biblioteca de Eufonia; 291).

### Extracte de l'índex:

El aprendizaje y enseñanza de la música como actos situados socialmente; El significado musical y el contexto social: el pensamiento de algunos etnomusicólogos y teóricos de la cultura; Aplicación de constructos sociológicos de la educación a la escolarización musical.

\*Amb la col·laboració del Seminari de Lectures Pedagògiques



GRATACÓS I GUILLÉN, Pep; UGIDOS FRANCO, Pilar. *Diversitat cultural i exclusió escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat.* Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2011 (Conciutadania Intercultural; 11).

**Extracte de l'índex:**

Pràctiques educatives, exclusió i fracàs escolar de l'alumnat d'origen cultural minoritari; L'Escola Comprensiva com a marc de referència; La gestió d'aula i de centre en els processos d'inclusió i exclusió de l'alumnat; El rol del professorat en la creació d'oportunitats i l'èxit educatiu de l'alumnat d'origen cultural minoritari.

PÉREZ FERNÁNDEZ, Julián Jesús. *El teatro: una herramienta eficaz.* Vilafranca del Penedès: Erasmus, 2011.

SIEGEL, Daniel J. *La mente en desarrollo: cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser.* 2a ed. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2010 (Biblioteca de Psicología; 149).

**Extracte de l'índex:**

Memoria; Apego; Emoción; Representaciones: modos de procesar y construir la realidad; Estados de la mente: cohesión, experiencia subjetiva y sistemas complejos; Auto-regulación; Conexión interpersonal; Integración.

WEART, Spencer. *El calentamiento global: historia de un descubrimiento científico*. Pamplona: Laetoli, 2006.

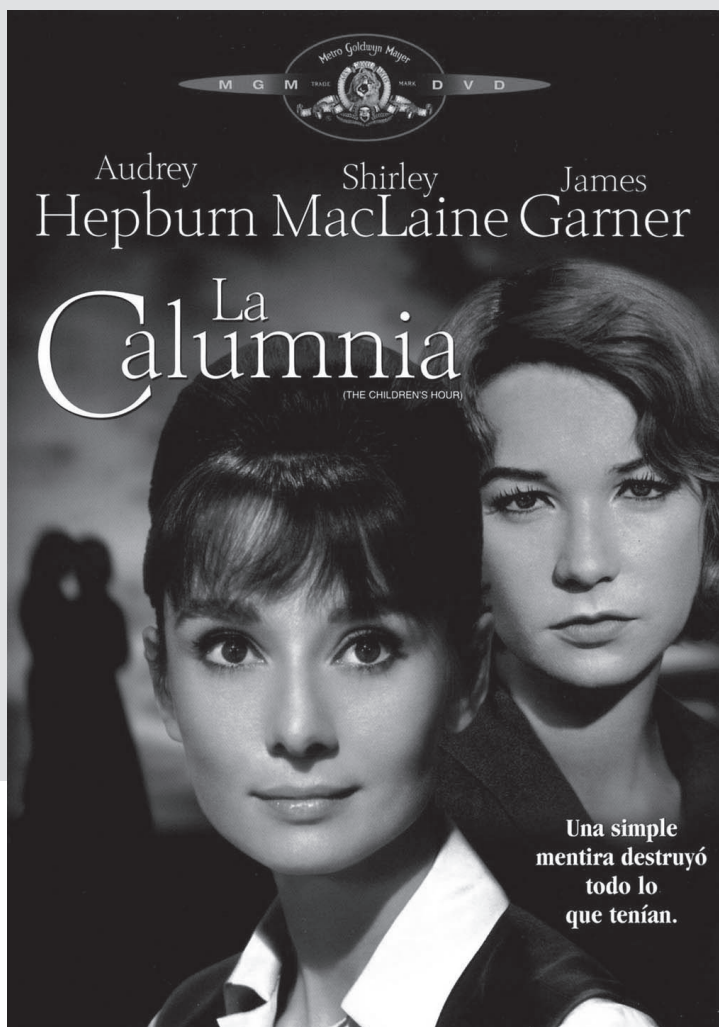
WILD, Rebeca. *Etapas del desarrollo*. Barcelona: Herder, 2011.

**...i cada mes una pel·lícula  
sobre el món de l'educació...**

*La Calumnia*, de William Wyler, ens explica la història de dues amigues que dirigeixen una escola d'elit per a nenes. Un dia, una d'aquestes nenes escolta un comentari, l'interpreta segons els seus interessos i, potser sense preveure quines conseqüències tindrà, l'escampa per tot arreu. L'aprofita per venjar-se d'un càstig que no vol acceptar i troba en aquesta mitja mentida i mitja veritat una manera de desprestigiar les seves mestres. La maldat pot aparèixer vestida amb tots els hàbits de la més fràgil innocència. Quan tot aquest rumor arriba a les orelles dels adults decideixen protegir les seves tendres criatures i, sense creure les opinions de les dues mestres, arruïnen les seves vides. Després es descobrirà la veritat i al cap de poca estona, sortirà a la llum una altra veritat més profunda.

Interpretada magistralment per Shirley MacLaine i Audrey Hepburn, *La Calumnia* és, a hores d'ara, un clàssic que mereix ser vist i revist.

Jaume Cela



**La Calumnia**

**[The Children's hour].**

William Wyler (dir.).

Madrid: Twentieth

Century Fox Home

Entertainment España,

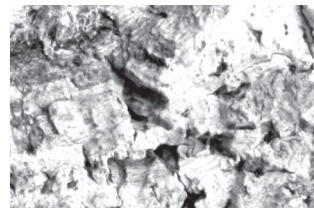
2004. 1 disc òptic

(DVD) 104 min.

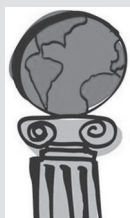
Una simple  
 mentira destruyó  
 todo lo  
 que tenían.



# Cartellera



## JORNADES



### "IX Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials"

Data: 23, 24 i 25 de febrer de 2012.

Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Aquesta edició pretén centrar el debat en la formació del pensament social i la construcció de la democràcia des de les ciències socials, tenint en compte el que ha d'aprendre l'alumne i el que ha de saber el docent.

Trobareu informació més detallada a la pàgina web de les jornades:  
<http://www.gredics.org/jornades.html>

## ACTIVITATS

### L'AUDITORI:EDUCA

L'Auditori: Educa Temporada 2011-12

Concerts i visites al Museu de la Música per a escoles i famílies.  
Trobareu tota la informació de la temporada a: [http://www.auditori.cat/uploads/fitxers/Dossier\\_de\\_prensa\\_L\\_Auditori\\_Educa\\_1.pdf](http://www.auditori.cat/uploads/fitxers/Dossier_de_prensa_L_Auditori_Educa_1.pdf)

### Inauguració del Museu del Gas

La Fundació Gas Natural Fenosa ha obert al públic les portes del Museu del Gas. Aquest equipament cultural especialitzat en energia i medi ambient inicia la seva activitat amb visites per a escoles.

Situat al centre de Sabadell, té com a objectiu preservar i difondre el patrimoni històric dels sectors del gas i l'electricitat i explorar el futur de l'energia i el medi ambient.

Per a més informació:  
<http://www.fundaciongasnaturalfenosa.org/CA-ES/MUSEUGAS/Pagines/default.aspx>  
Tel.: 93 402 56 88 i 93 403 93 65