

# PERSPECTIVA ESCOLAR

## FILOSOFIA A L'ESCOLA

- La cohesió d'equips docents, un camí per aprendre
- La Míriam i un univers d'acrònims

PUBLICACIÓ DE ROSA SENSAT

Núm. 385 - Gener / Febrer 2016

# PERSPECTIVA ESCOLAR

## FILOSOFIA A L'ESCOLA

- La cohesió d'equips docents, un camí per aprendre
- La Míriam i un univers d'acrònims



# S

SUMARI  
gener - febrer '16  
385

## EDITORIAL 2

Refugiats 2

## MONOGRÀFIC 4

### Filosofia a l'escola 4

Educar en el pensar: pensament crític, creatiu i curós. <i>Irene de Puig</i>	6
Filosofia 3/18 essencial a l'Escola. <i>Patrici Batalla</i>	11
La veu dels infants. <i>Iñaki Andrés Garralaga</i>	16
Persones com a cadenes o cables. Autoestima i pensament analògic. <i>Jordi Nomen</i>	22
Què és fer filosofia per als infants? <i>Maite Sbert</i>	26
Filoscoles i filomestres. <i>Grup IREF</i>	29
Entrevista a Marina Garcés. <i>Irene de Puig</i>	33
PERSPECTIVA ESCOLAR recomana	37

## ESCOLA 40

La cohesió d'equips docents, un camí per aprendre. <i>Mar Hurtado i Aleix Vila</i>	40
Mestres que no toquen de peus a terra. <i>Rosa Eva Campo i Sandra Gómez Rey</i>	44
Crear, imaginar, pensar. <i>Mar Morón i Gemma París</i>	49
Filosofia lúdica sobre el temps i els diners. <i>Autoria compartida</i>	55

## MIRADES 62

La Míriam i un univers d'acrònims. <i>Elena Montiel Bach</i>	62
L'alba de la conversa i l'ocàs de les explicacions. <i>Xavier Laudo Castillo</i>	65
L'art d'educar i l'art de viure. Comiat a Rebeca Wild. <i>Antoni Tort Bardolet</i>	67

## RESSENYES I NOVETATS 70

Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx. <i>Begonya Folch</i>	70
Apunts d'un aprenent de mestre greument jubilat. <i>Josep Callís</i>	72
Aprendre junts alumnes diferents. <i>Joan Soler Mata</i>	74
Novetats. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	79

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Antoni Domènech, Àngel Domingo, Begonya Folch, Elena Nogueira, Joan Pagès, Antoni Poch. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DISSENY GRÀFIC: Clictraç, sctl. MAQUETACIÓ: Concepció Riera. IMPRESSIÓ: Romanya-Valls. SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES: Associació de Mestres Rosa Sensat. EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ: Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel.: 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org) | web: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331  
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: 52€. EXEMPLAR: 12€, IVA inclòs

 Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència

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



# E ditorial

No és un tema fàcil el dels refugiats... Però sí que és incontestable que ha d'entrar a les aules d'escoles i instituts. No només perquè res del que afecta els humans ens és aliè, sinó perquè estem davant d'un fenomen, per desgràcia, no pas puntual i passatger, sinó permanent en el temps i extens en l'espai.

Es pot encarar des d'un idealisme angelical i descontextualitzat, des del pragmatisme més fred i cru o des d'una emocionalitat sincera i sentida. Però es pot abordar també des d'una racionalitat càlida, des d'una solidaritat reflexiva, activa i concreta.

L'asil, la protecció que un Estat dóna a una persona que hi ha entrat fugint de la persecució que pateix al seu país (a conseqüència de guerres o per motius polítics, ètnics o religiosos), és un dret reconegut en la Declaració Universal dels Drets Humans (article 14), i les persones que cerquen asil s'anomenen *refugiats*. Malauradament, no és un dret individual exigible, sinó que correspon als estats receptors la facultat d'atorgar-lo, de manera que el demandant d'asil pot ser rebutjat.

Les crisis humanitàries, els exilis forçats, deguts a persecucions i guerres, no són gens estranyes. Sense anar massa lluny, encara és viu al nostre país l'exili republicà de 1939, en què més d'un milió de persones van haver de fugir de la persecució i la mort arran de la victòria del general Franco. Un exili, com els d'ara, amb camps de concentració, maltractaments, abusos, fam i mort... però també amb mostres palpables d'afecte i solidaritat.

Ben actual és encara l'existència d'uns cinc milions de refugiats palestins, la població de refugiats més antiga del planeta, expulsats del seu país, ells i els seus descendents, arran de la creació de l'Estat d'Israel l'any 1948. En canvi, s'ha anat perdent el record de l'onada migratòria més gran de tots els temps, arran del procés de descolonització de l'imperi britànic a l'Índia, que va donar lloc a la forma-

# REFUGIATS

ció de dos estats, Índia i Pakistan (ara, a més, Bangla Desh), una autèntica neteja demogràfica per motius religiosos i polítics que ni Gandhi va poder impedir.

Sense cap ànim d'exhaustivitat, sí que val la pena ressenyar que la guerra dels Balcans, a l'antiga Iugoslàvia, i les neteges ètniques i religioses que s'hi van produir (especialment entre 1991-95), van provocar l'exili forçós de quatre milions de persones, algunes de les quals avui resideixen a Catalunya. O la guerra de Síria, des de 2011, i encara ben viva, que ha expulsat del seu país més de quatre milions de persones, a part d'uns quants milions més de desplaçats dins del seu propi país...

A l'hora d'abordar aquesta qüestió a les aules seria força discutible fer-ho des de l'horror que provoquen, per exemple, fotografies com la d'Aylan Kurdi, el nen de tres anys mort en una platja turca... Els refugiats són, gairebé sempre, una conseqüència de les guerres o de les dictadures, i tant en unes com en les altres les armes i els diners, la violència i les desigualtats, hi tenen molt protagonisme. Hauria de ser una ocasió, doncs, d'educar per a la pau, d'analitzar unes relacions econòmiques injustes, que generen tensions, misèria i patiment per als uns i acumulacions insuportables, sovint en paradisos fiscals, per als altres.

La Unió Europea fa una distinció normativa estricta entre el tractament que han de rebre els immigrants sense papers i els refugiats: als primers, en teoria, se'ls ha

d'impedir l'entrada o expulsar; en canvi, als segons se'ls ha d'acollir i protegir. Però resulta que la distinció entre una migració aparentment voluntària (l'econòmica) i la migració forçada (els refugiats) no està tan clara i, si gratem una mica, en tots els casos hi podem trobar situacions de violència, d'inseguretat i de desigualtat... I en relació amb la Unió Europea ens podem preguntar encara com és que s'ha mostrat tan inflexible amb el compliment del dèficit (vegi's el cas de Grècia) i, en canvi, tan contemporitzadora amb països que, pel que fa als refugiats, han pres mesures tan clarament contràries als seus principis fundacionals (el cas més flagrant seria el d'Hongria)... La crisi dels refugiats es presenta com una ocasió magnífica per veure quina Europa estem construint, quins són aquests suposats valors europeus, com podem bastir una Unió Europea més forta, més humana i més justa...

També hi pot haver aproximacions més properes i concretes. Alguns infants, algunes dones, també han de fugir de casa seva, perquè han estat maltractats, perquè han estat abandonats, i de casos d'aquests en podem trobar a qualsevol ciutat del nostre país. I infants, joves i adults que han hagut de deixar els seus països d'origen, en el fons en contra de la seva voluntat, també en tenim ben a prop. L'hospitalitat i la generositat tots tenim l'ocasió d'exercir-la amb els nostres propis veïns.



# Monogràfic

La filosofia ha deixat de ser una cosa de grans, que era un colofó dels batxillerats, i ha entrat a les escoles en ple dret. A molts països d'arreu del món hi ha distintes propostes per fer filosofia a les aules i és una pràctica habitual, tot i que, en alguns casos, no figuri als sistemes educatius. A Catalunya el Grup IREF ha adoptat i adaptat part del currículum original de *Philosophy for Children* de Matthew Lipman i Ann M. Sharp. El currículum original ha estat adequat a la realitat educativa catalana, i en les etapes en què ha calgut s'han desenvolupat nous programes.

En l'adaptació i en la creació, s'hi han fet aportacions que encaixessin amb el substrat pedagògic i educatiu del país i s'ha complementat algun aspecte que enriqueix notòriament el currículum original, com és ara proporcionant eines per tractar educativament la sensibilitat ètica i estètica a través d'una Proposta estètica: pintura, música, amb el cinema, claqueta, drets dels infants i joves, pel·lícules per a ètica aplicada, educació en valors...

Filosofia 3/18 és un projecte educatiu que ajuda els estudiants a ser més conscients dels propis límits i capacitats per tal que esdevinguin ciutadans autònoms. Consta d'un currículum de llarg abast organitzat a través de sis programes de dos anys de durada cadascun. El treball de caràcter dialògic i cooperatiu proporciona les eines per millorar la capacitat de judici dels estudiants i fer-los més reflexius i raonables perquè estiguin més preparats per al món acadèmic, el laboral i el personal.

El nostre objectiu és que els **estudiants pensin millor per ells mateixos des d'una perspectiva democràtica**. Plantegem, per tant, una proposta educativa que té com a finalitat ajudar els nois i noies a estar més atents al discurs, a ser més reflexius i més raonables, tot proporcionant-los les eines perquè puguin millorar la seva capacitat de judici. Els nens i joves, amb l'exercici sistemàtic i la continuïtat de la dimensió crítica, creativa i curiosa en el marc d'una comunitat de recerca, aprenen a pensar i a exercitar la raonabilitat. Així poden esdevenir autocorrectius, poden explorar alternatives diferents dels seus punts de vista i poden descobrir els propis prejudicis i trobar raons per a les seves creences. En definitiva, la nostra proposta educativa col·labora en la construcció de persones en sentit cognitiu, afectiu i social.

El moviment Filosofia per als Estudiants és internacional i present a molts països del món. La seva tasca a favor d'una educació de qualitat ha estat reconeguda per la Unesco.

# FILOSOFIA A L'ESCOLA

El Grup IREF és l'associació que promou el projecte Filosofia 3/18. S'ocupa de la difusió i de la creació de nous materials, i també de la formació dels ensenyants en el projecte. En aquests moments forma part del Grup IREF un ampli col·lectiu d'ensenyants entre professors d'Educació Infantil, de Primària, de Secundària i d'universitat.

En aquest monogràfic presentem una colla d'articles que donen fe de la vitalitat de la proposta. Obrim amb una reflexió d'Irene de Puig sobre *Educar en el pensar com a necessitat bàsica d'una pedagogia del segle XXI* a través de les dimensions crítica, creativa i curosa. L'article de Patrici Batalla aporta un testimoniatge d'aula sobre el paper de la filosofia a l'escola. Iñaki Andrés dóna veu als infants i mestres per explicar-nos com viuen i què diuen els nens i nenes a la classe de filosofia. Jordi Nomen ens presenta una experiència d'una aula d'ESO sobre l'autoestima, tot aplicant un treball pràctic d'analogies.

Maite Sbert, des de Mallorca, ens obsequia amb les opinions d'un grup de sisè de Primària que ens explica què és per a ells fer filosofia.

I finalment, en aquest repàs informatiu i reflexiu sobre el projecte, una mirada cap al futur, que ja és un xic present, amb l'article sobre la nova organització del Grup IREF des de la perspectiva institucional i pedagògica: Filoscoles i Filomestres.

Tot plegat un retaule ben assortit amb una combinació de reflexió i experiències que pot ajudar a comprendre l'abast del projecte Filosofia 3/18.



GRUP D'INNOVACIÓ I RECERCA PER A  
L'ENSENYAMENT DE LA FILOSOFIA (IREF)

Matthew Lipman



*La necessitat d'una educació del pensar és una premissa clàssica en el marc de l'ensenyament-aprenentatge, però s'ha fet més palesa i urgent amb l'expansió de la democràcia i l'accelerat canvi sociotecnològic. La demanda del mercat laboral i les actituds cíviqes que exigeixen la vida majoritàriament urbana no encaixen amb un sistema educatiu ancorat en el segle XIX, que s'ha eixamplat en quantitat, però no gaire en qualitat, en recursos educatius i en adaptació a la rapidesa dels canvis.*

## Educar en el pensar: pensament crític, creatiu i curós

**IRENE DE PUIG**

*“Aprendre sense pensar és feina perduda; pensar sense aprendre és perillós.”*

CONFUCI

Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia (IREF)

Avui ja no necessitem només adults instruïts, sinó adults que pensin. Ni la política ni la indústria es poden permetre individus poc crítics i poc creatius. Calen adults reflexius i raonables. Les escoles han de donar prioritat a objectius més enllà de la simple transmissió d'informació, la memorització acrítica i la repetició de continguts.

Educar en el pensar de manera organitzada, sistemàtica i compromesa implica una millora de certes habilitats mentals que posen en funcionament un pensament multidimensional: crític, creatiu i considerat, per aconseguir un bon judici com a condició per a l'acció.

L'escola pot i ha de preparar els joves per a una vida dins la societat democràtica on es respectin els drets de l'home i on s'exerceixin les responsabilitats –drets i deures–, que permetin una reflexió sobre el mateix fet de la convivència i la ciutadania.

Com tot cultiu, cal assaonar-lo, regar-lo, abonar-lo i vigilar-lo tot allunyant-lo de les devastacions climàtiques doctrinàries en voga. Així, doncs, ens hem d'esmerçar també a l'escola a treballar per generar



persones autònomes, amb criteri i amb capacitat i voluntat de decisió.

El pensament és complex perquè té diverses dimensions. El pensament humà, segons Lipman, és ric conceptualment, és coherent i exploratori. I, per això, pot esdevenir un pensament de qualitat, un pensament “excel·lent”, perquè té recursos i inclou totes les modalitats de pensament que comporten reflexió sobre la pròpia metodologia i sobre el contingut que tracten, aquelles habilitats que defineixen el pensament com a metacognitiu i autocorrectiu.

Algun lector o lectora perspicaç pot dir-se: els nens i nenes ja pensen quan arriben a l'escola. Sí, certament, però podem aconseguir que ho facin millor.

## “AVUI JA NO NECESSITEM NOMÉS ADULTS INSTRUÏTS, SINÓ ADULTS QUE PENSIN. CALEN ADULTS REFLEXIUS I RAONABLES”

Què volem dir amb la paraula “millor”? Què significa trobar una manera “millor” de fer les coses? Quin és el sentit de “millor”? Millor vol dir amb més qualitat, amb més rigor, amb més eficàcia, amb més profunditat, amb més agudeses, més clarament, amb més ordre, etc. I també vol dir amb menys errors i fallades; més satisfactòriament i amb més humanitat.

Vol dir, en definitiva, un pensament més crític, més creatiu i més curós.

**La dimensió crítica** del pensament és fonamental per reflexionar i resulta indispensable per prendre bones decisions i resoldre problemes. Posa en joc de manera eficaç les distintes habilitats (de conceptualització, de recerca, de raonament i de comunicació).

La paraula “crític” pren aquí el sentit que tenia en el seu origen la paraula grega “kritikos”, que significava ‘habilitat per jutjar, distingir, discernir’. Criticar, doncs, és formular judicis fonamentats.

Segons M. Lipman, els trets distintius d'un pensament crític són:

- La fonamentació en criteris. És a dir, quan fem una afirmació hem de partir d'algun judici. En dir “És molt lleig” estem apel·lant a l'harmonia, la simetria, l'ordre, el descontrol dels colors o sons, etc. Tasca del professorat serà demanar als estudiants quins són els criteris que sustenten les seves opinions.
- *L'autocorrecció. en tant que som capaços d'adonar-nos dels errors, els assumim i així els podem corregir.* L'autocorrecció vigila i esmena de manera permanent les condicions de validesa de la pròpia activitat i, en tant que tret de recerca, permet descobrir les nostres febleses i rectificar les llacunes de la nostra investigació. És, per tant, autorectificadora.
- *Sensible al context* o, dit d'una altra manera, reconeixedora de les circumstàncies o condicions, regulars o irregulars, típiques o atípiques. Vol dir tenir una percepció acurada dels matisos que diferencien les distintes situacions, i adequar les regles a les situacions particulars i respectar el caràcter únic de cada context.

La pregunta per estimular aquesta dimensió seria: per què? En totes les seves variants.

La **dimensió creativa** implica preparar els infants per a un món canviant, que encara no sabem com serà. En tant que ensenyants hem de fer preguntes no només sobre el món tal com és, sinó també sobre el món tal com podria ser. La pràctica regular de

fer preguntes com “Què passaria si...?” i “T’imagines que...?” estimula la imaginació i millora les habilitats de pensament creatiu.

Entenem per activitats creatives des de l’art fins a les teories científiques.

Part del valor del pensament creatiu és la seva obertura, el que representa de provocació, l’ús que fa de la seva llibertat. Amb el seu exercici es guanya en la capacitat de decisió, perquè permet de trencar hàbits i percepcions tradicionals i, per tant, idear i provocar noves possibilitats.

Alguns dels trets distintius d’un pensament creatiu són:

- Fluïdesa o capacitat de produir idees distintes sobre un mateix assumpte. Implica agilitat, capacitat de fer connexions, d’associar amb facilitat. Treballa amb hipòtesis, amb alternatives i amb la fantasia.
- Flexibilitat o capacitat d’interpretar de maneres distintes el mateix estímul, i per això és capaç d’alterar el pensament convencional i pot concebre respostes de distinta categoria. Habilitat i disposició que obre els bloqueigs mentals i fa que els individus s’adaptin a situacions noves o superin conflictes o obstacles imprevistos.
- Originalitat o capacitat de generar comentaris, objectes o situacions inusuals i inusuals. És un pensament independent, lliure, no subjecte a coaccions banals, que estimula les respostes infreqüents, poc comunes, és fèrtil. Necessita una dosi de raonabilitat per no caure en l’excentricitat o la irracionalitat.

Aquests serien bàsics, però Lipman n’hi afegeix encara uns quants més i els considera una dimensió fecunda i estimuladora,

independent, experimentadora, sorprenent i sovint desafiant i provocadora.

Un dels components importants del pensament creatiu és que afavoreix les actituds d’independència, d’autonomia, perquè la creativitat està renyida amb actituds com el conformisme i l’obediència sense crítica.

La pregunta per estimular aquesta dimensió seria: podria ser d’una altra manera? I si...? En totes les seves variants.

Habitualment, les receptes educatives se centren en el tàndem crític-creatiu, però des de Filosofia 3/18 s’hi incorpora una tercera dimensió que equilibra aquesta polarització. Es tracta de la *dimensió curiosa o acurada*.

Aquesta dimensió té a veure amb la cordialitat, amb l’afecte, amb l’empatia. Es pot estar en profund desacord amb algú, però la crítica ha d’anar dirigida als arguments de l’interlocutor, no a la persona que els formula.

Aquesta dimensió s’incorpora quan l’ètica de la justícia dóna pas a l’ètica de la cura, com Carol Gilligan<sup>1</sup> havia proclamat uns anys abans. L’ètica de la justícia posa l’accent en la imparcialitat i la universalitat en l’aplicació de normes i judicis, mentre que l’ètica de la cura posa l’accent en el respecte a la intimitat, en la diversitat i en la satisfacció de les necessitats de l’altre, a les relacions de cura o sol·licitud.

1. Carol Gilligan (1936), feminista, filòsofa i psicòloga nord-americana. Coneguda pel seu llibre *In a different voice: Psychological theory and women's development* (Harvard University Press, Cambridge, Ma, 1982), en el qual difereix de la interpretació que havia fet Lawrence Kohlberg dels resultats en psicologia experimental sobre el suposat desenvolupament moral diferenciat entre nenes i nens. El 1997 va esdevenir la primera professora d’estudis de gènere de la UMSNH Universitat de Harvard. Ha impulsat l’anomenada ètica de la cura (*ethics of care*) en contrast amb l’ètica de la justícia.

No es tracta de renunciar a la teoria de la justícia, en el sentit que tothom ha de ser tractat igual, sinó que el que es reclama és anar més enllà, passar de “ningú ha de fer mal a ningú” a “ens hem de cuidar els uns als altres”. Podríem dir que el pensament curós implica substituir el lema “tothom ha de ser tractat igual” per “tothom ha de ser ben tractat”.

I és que les emocions subratllen, fan que determinades coses sobresurtin, dirigeixen l'atenció: ens proporcionen orientacions, pautes de sensibilitat, i, per això, podem dir que en el seu funcionament s'assemblen molt a les creences.

Però atenció: són judicis que tenen una modalitat diferent dels judicis lògics: indignar-se, apreciar, relacionar, apropiarse, preservar, etc., ens fan pensar i sentir alhora. Estar enfadat implica un sentiment i un judici: m'han ofès, m'han enganyat, etc., i estar content també: és un gran equip, m'ha tornat a mirar, etc.

El *pensament acurat* o valoratiu ajuda a quallar i reforça els processos crítics i creatius. Tenir cura no és només tractar l'altra gent amb amabilitat, també és estimular i potenciar el pensament de l'altre.

El pensament acurat és un pensament apreciatiu, actiu, afectiu i empàtic.

### **Pensament apreciatiu o valoratiu**

Un pensament apreciatiu és avaluador, estimador, el destil·la el pensador que sospesa i pondera les paraules, les situacions, els actes. “Apreciar” significa ‘estar alerta, ser respectuós’ i també ‘encoratjar i donar suport’.

Quan parlem d'apreciar hauríem de distingir entre valoració i avaluació. El pensament *avaluador* parteix d'uns criteris objectius per tal de donar un veredict; el pensament *valoratiu* interioritza certs valors en

el pensar, i això implica necessàriament reflexió en cada situació. Podem dir que l'avaluació es dona a partir d'estàndards prefixats, mentre que la valoració exigeix pensament. La valoració conté avaluació, però l'avaluació pot no ser valorativa.

## **“UN DELS COMPONENTS IMPORTANTS DEL PENSAMENT CREATIU ÉS QUE AFAVOREIX LES ACTITUDS D'INDEPENDÈNCIA, D'AUTONOMIA”**

El pensament apreciatiu és respectuós amb la racionalitat, capaç d'apreciar la bellesa i d'admirar la virtut, protector d'allò que val la pena que sigui conservat, i compassiu, ja que pateix amb qui pateix.

### **Pensament actiu**

S'entén per pensament actiu aquell que implica l'acció, moviment, expressió. El pensament curós no és passiu, sinó que lluita activament per les seves creences i pel que aprecia.

Com diu M. Nussbaum, són les emocions les que ens fan reconèixer la dimensió personal del problema i les que posteriorment ens condueixen a obrar.<sup>2</sup> La dimensió afectiva apel·la a una conducta i una acció conscients, compromeses.

### **Pensament afectiu**

Si *ocupar-se* d'alguna cosa correspon al pensament actiu, *preocupar-se* per alguna cosa s'ha d'incloure dins del pensament afectiu. Una modalitat d'aquest pensament consisteix a cuidar, a ser acurat, a tenir en compte. És un

2. Martha NUSSBAUM. “Emotions as Judgments of Value”, a *Yale Journal of Criticism*, 5, núm. 2, 1992.

pensament afectiu, des del moment que partim de la base que les emocions són judicis. Educar en el pensament curós inclou necessàriament educar en les emocions.

### **Pensament empàtic**

L'empatia és la capacitat o l'habilitat per reconèixer, comprendre i apreciar els sentiments dels altres. Es tracta d'un pensament considerat que té en compte l'altre, que busca complicitats en lloc d'enfrontaments. Un pensament que tendeix a la cooperació i fuig de la competició. Esdevé un exercici d'imaginació moral que ens permet sortir de nosaltres mateixos.

I és que el raonament i els sentiments o les emocions no es perjudiquen entre ells; les emocions tant poden propiciar com obstruir el raonament. Si ens sentim implicats en qüestions que ens interessin, el nostre pensament sobre aquestes coses tindrà un component emotiu ben fort.

## **“TENIR CURA NO ÉS NOMÉS TRACTAR L'ALTRA GENT AMB AMABILITAT, TAMBÉ ÉS ESTIMULAR I POTENCIAR EL PENSAMENT DE L'ALTRE”**

La importància que tenen aquestes consideracions per a l'educació és clara, ja que sovint les nostres accions deriven directament de les nostres emocions. Quan algú odia, es comporta destructivament, i quan estima, la seva conducta és amigable.

La millora en aquestes dimensions que es tracten a les aules de Filosofia 3/18 es transfereix també a altres espais i situacions de l'alumnat.



*Podem preguntar-nos què és essencial a l'Escola? Quines accions, quines metodologies o quines intencions perduren amb un alt valor pedagògic en el transcurs del temps. Enguany fa cinquanta-un anys que Célestin Freinet dissenyava les seves invariants pedagògiques. És molt probable que aquest reconegut pedagog acceptés com una de les seves invariants pedagògiques la proposta de Matthew Lipman de poder ajudar a pensar, mitjançant el treball amb Filosofia, de forma crítica, acurada i creativa, els nens i nenes. El treball amb Filosofia 3/18 a les classes de Primària és un tresor metodològic i conceptual transversal a la pràctica diària que ens mostra la seva vàlida curs rere curs.*

## Filosofia 3/18 essencial a l'Escola

**PATRICI BATALLA**

Mestre de l'Escola Cooperativa El Puig  
d'Esparreguera (Baix Llobregat)

Havent acabat el curs de sisè, la Carla, de 12 anys, escrivia això sobre la seva experiència d'haver treballat amb Filosofia 3/18:

A filosofia hem parlat de conceptes molt importants i interessants, jo crec que aquesta matèria hauria de ser imprescindible a totes les escoles perquè fa pensar les persones i reflexionar sobre coses de la vida que mai t'havies adonat que les feies...

Amb poques paraules la Carla definia la feina realitzada a Filosofia. Reconeixia amb les seves paraules el benefici que li havia reportat i fins i tot expressava la idea que pensar i reflexionar hauria de ser imprescindible a totes les escoles. La Carla constata que amb l'ajut dels diàlegs filosòfics s'havia parlat de la vida, la seva vida i la vida dels seus companys i també de la vida més enllà de les parets de la classe. Filosofia 3/18 ha ajudat la Carla a apoderar-se de conceptes i habilitats que no s'havia adonat que posseïa. La Carla afirma que la Filosofia fa pensar i reflexionar sobre coses de la vida. La mirada dels mestres ens fa veure que la Carla parla de la vida amb majúscules responnent a la voluntat holística del projecte. Parla de la bondat de fer conscients els actes més o menys transcendents que tothom fa sense pensar-hi.

La Carla troba imprescindible fer Filosofia. Aquesta opinió coincideix amb la dels mestres que fa anys que ens admirem de la humanitat que amara totes les propostes que des del projecte creat per Matthew Lipman són possibles.

Les persones que fem de mestre, igual que la resta de ciutadans, vivim moments de canvis constants i accelerats en un entorn incert i adjectivat, molt gràficament, com a líquid. Aquest adjectiu vol descriure la sensació d'inestabilitat que ens provoquen les poques certeses que davant la vida quotidiana ens toca viure com a éssers humans. Convivim diàriament amb inseguretats, confusions i cerques d'explicacions que ens fan reviure antics vincles que teníem amb valors, idees o estratègies vitals que ens donaven seguretat i ens permetien sentir-nos vinculats a la societat. La sensació que tot això passa de manera accelerada ens porta a aturar-nos per poder observar, analitzar, avaluar la realitat que ens toca viure. Quan l'aturada és serena, podem contemplar els canvis esmentats, els quals flueixen com un riu desbocat que, humilment, veiem que no podem conduir. Juntament amb això, als professionals fa anys, molts anys, que

a les escoles ens acompanya el bagatge d'una tradició pedagògica que sovint contrasta amb la legalitat educativa vigent. Aquesta legalitat, sotmesa a l'esdevenir polític, sovint es troba ben lluny de la realitat que dia a dia ens trobem a classe. Ara també ens acompanyen de manera insistent i emergent les anomenades "Noves pedagogies del segle XXI", descrites en el llibre de Jaume Carbonell, que són un mostrar de bones intencions, de recerca de nous referents i d'intents d'adaptar allò raonable a la realitat escolar. Enmig d'aquesta percepció de provisionalitat ens podem preguntar què és l'essencial en el nostre treball desenvolupat a l'Escola. Al llarg de la història diversos pedagogs han passat per aquest moment de reflexió. Podem esmentar Célestin Freinet quan va formular les seves invariants pedagògiques. En molts casos els pedagogs com Freinet han posat per davant el "com" més que el "què" es fa a l'Escola. Potser aquesta consideració és la peça clau.

La humanitat que desprenen les invariants formulades per Freinet podrien donar-se la mà amb les propostes que Matthew Lipman va preveure per al Projecte Filosofia 3/18.



Ajudar a pensar i a pensar bé els nens i nenes podria ser una invariant pedagògica que encapçalés qualsevol propòsit educatiu d'arreu del món i de qualsevol mirada ideològica que consideri l'infant com a persona única, autònoma, crítica, creadora... Potser és per això que la Carla trobava el treball amb Filosofia 3/18 imprescindible. Aquesta afirmació és ben diferent, per sort, d'aquella que Bertrand Russell feia quan deia que "als nou anys vaig interrompre la meva educació per anar a l'escola". Com Jaume Carbonell<sup>1</sup> podríem arribar a la conclusió que "La pedagogia de la pregunta és un dels motors de la renovació educativa".

Fer Filosofia a classe ajuda nens i nenes i els seus mestres a posar-se en la situació del filòsof originari que es preguntava per aquells temes que la humanitat en el transcurs dels anys ha seguit trobant misteriosos o dignes de ser reflexionats. Les bones preguntes, més que no les respostes, continuen fent avançar el treball a l'escola. L'educació no només millora aportant més informació racional, encara que aquesta sigui necessària en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'educació millora modificant el punt de referència intern des d'on es percep la realitat. Per modificar aquest punt de referència intern ens calen moltes preguntes i bones preguntes. Joan Brossa,<sup>2</sup> en el seu Pròleg per al llibre *Art i expressió a l'escola*, deia:

[...] una educació dirigida a obtenir coneixements abocats a solucions tècniques és perniciosa, perquè un home tarat i saberut resulta doblement perillós. I, al món, li calen

homes honestos. (Una cosa important que s'ensenyava però no s'aprèn...)

El treball amb Filosofia 3/18 ens permet centrar-nos en els aprenentatges essencials. Amb Filosofia es fa possible ajudar a aprendre a pensar mitjançant eines a l'abast com són el diàleg contingent, l'observació, la reflexió, el respecte, l'esperit crític. Aquestes eines compartides en rotllana i en un ambient de respecte porten a preguntar-se pel món de manera ordenada, endreçada, acurada. A classe apareixen inicis de frases que contenen "...jo crec..." tal com la Carla ens mostrava en el fragment de l'inici d'aquest article. Gràcies al treball amb Filosofia la identitat única de cadascú pot manifestar-se amb una qualitat que fa que a nois i noies se'ls faci evident. El jo de cadascú s'expressa i es reforça amb l'escolta activa dels altres. Aquest mecanisme possibilita l'autoreflexió acurada i la presa de consciència d'un mateix i dels altres respecte a allò que jo penso. El sentit de pertinença també es veu clarament reforçat a escala individual i grupal. Això fa que els mateixos nois i noies reclamin els espais de Filosofia 3/18 i que aquests siguin demanats en altres contextos així "Ho podríem fer com ho fem a Filosofia?".

Després de molts anys de treballar amb Filosofia 3/18, hem constatat que ajuda a aconseguir millors resultats a les matèries curriculars clàssiques. Pensar bé té una translació directa als reptes plantejats a Matemàtiques, té un vincle directe amb la comprensió profunda de tota tipologia de textos de tots els Llenguatges, ajuda a crear comunitats que creixen amb l'ajut de les idees de tots. Treballar amb Filosofia 3/18 ajuda a potenciar l'esperit indagador, fomenta la creativitat, ajuda a tenir cura del rigor, fa possible l'entusiasme i la passió per aprendre a ser cada vegada més humans, amb més esperit de col·laboració. Filosofia 3/18 a Primària ens

1. Autor del llibre *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2015.

2. Pròleg per al llibre *Art i expressió a l'escola*. Barcelona: Editorial Eumo, 1990. Extret del llibre: Joan Brossa. *Prosa completa i textos esparsos*. Barcelona: RBA - La Magrana, 2013, p. 628-629.

ofereix moltes oportunitats per generar xarxes de coneixement...

El coneixement generat amb Filosofia 3/18 no només atén a fets i conceptes científics o

socials. L'art, la poesia i la literatura formen part del treball amb Filosofia i el fan molt potent perquè donen respostes a preguntes que a vegades no es poden respondre mitjançant la raó. Lipman veia clar que aquestes accions humanes i especialment humanes servirien per expressar idees, pensaments, sentiments que han acompanyat la història dels pobles.



La planta podrien ser els pensaments principals i les flors són els pensaments que han anat més enllà. L'arrel de la planta poden ser els primers pensaments i els fruits poden ser les idees on han arribat. El nen i la flor pensen junts i fan diàlegs per la ment. (Nil, 11 anys)

És un nen que està fent servir la seva imaginació per pensar. Sembla que aixequi la mà per dir la seva opinió com hauria de passar a totes les escoles. Entre allò que el nen mira i allò que ell pensa hi ha la mà. (Quico, 11 anys)

Comentaris sobre el Logo de Filoscoles.  
"Nen i escultura de Calder"

El treball amb Filosofia 3/18 a Primària ens possibilita treballar amb els tres tipus de pensament descrits per Matthew Lipman.<sup>3</sup>

3. C. CARRERAS. El triangle "experiència-comunitat de recerca-diàleg filosòfic", p. 15.

Podem treballar amb el pensament crític, que és aquell que facilita un bon judici davant de les idees pròpies o les dels altres. Podem treballar amb el pensament creatiu, el qual està íntimament relacionat amb l'art, amb els sentiments, amb la descoberta i la invenció. Podem treballar també amb el pensament curós, el qual té a veure amb les emocions, però també amb els valors i l'acció.

En aquest context de treball, la figura del mestre esdevé ben diferent a la del mestre tradicional en molts sentits. El mestre pot adreçar els seus esforços a potenciar el pensament i fomentar el diàleg entre els nens i les nenes. A part d'estar amatent al desenvolupament dels diàlegs el mestre pot intervenir formulant preguntes que ajudin a anar més enllà de la zona de desenvolupament proper dels intervinents. Al mestre li toca escoltar molt i parlar poc. Li toca formular molts "perquè?", molts "com?", molts "...i si...?", molts "Què podem fer?". Tot aquest procés es realitza sense jutjar les intervencions, sinó que fins i tot les errades són vistes, amb naturalitat, com a integrants del procés de pensar i pensar bé. Amb l'ajut dels materials i el guiatge de Filosofia 3/18, els mestres poden posar davant dels nens múltiples possibilitats que els poden ajudar a veure el món, com diu la Carla, de manera diferent. Treballar amb el projecte Filosofia 3/18 també contribueix a l'aprenentatge i al treball reflexiu de la pràctica del mestre i al creixement personal i professional de l'ensenyant.

## **"FILOSOFIA 3/18 HEM CONSTATAT QUE AJUDA A ACONSEGUIR MILLORS RESULTATS A LES MATÈRIES CURRICULARS CLÀSSIQUES"**

Filosofia 3/18 a Primària permet teixir complicitats amb els nois i noies i també amb les seves famílies. En diverses ocasi-





ons hem realitzat a l'Escola Cooperativa El Puig sessions de diàleg filosòfic amb pares i mares i nois i noies i han estat valorades molt positivament. Per part dels nois i noies es valora el predomini del diàleg, amb una sensació d'alliberament, i veuen aquesta manera d'aprendre com un plaer. La valoració també positiva de pares i mares recau majoritàriament en la constatació que a classe es treballa la cerca d'una coherència intel·lectual i emocional.

Com si es tractés d'un mirall, el treball amb Filosofia 3/18 projecta amb gran dignitat el dret a la paraula, el respecte a l'altre, un context dialogant i respectuós per tal de conviure amb justícia respectant les igualtats i les desigualtats. Els diàlegs filosòfics que es produeixen a les classes ens mostren el desig d'equanimitat que com a humanitat necessitem per créixer. A les classes es pot dissentir donant raons i l'error no és penalitzat i és reconegut com una virtut. Filosofia 3/18 possibilita la pràctica de l'empatia, el respecte pels diferents punts de vista i la cura de l'autoestima de tots els que hi treballem.

La poesia de l'Aina amb la qual acabem aquest article resumeix molt bé, si la llegim amb atenció, els valors que hem exposat del Projecte.

El punt de vista de la gent és diferent,  
un mirall ho diu.

(AINA, 11 anys)

Haiku inspirat en el  
poema visual de  
Joan Brossa  
"Miralls"  
(1982).



*La paraula filosofia inspira respecte i de vegades un xic de temor, quan no provoca un cert rebuig: “És catedràtica de Filosofia!”, “Uf, filosofia, que complicat!”, “Deixa’t de filosofies!”... I releguem la filosofia al regne d’allò inútil.*

## La veu dels infants

**IÑAKI ANDRÉS GARRALAGA**

Mestre a l’Escola Taquígraf Garriga  
d’Esparreguera (Baix Llobregat)

**“Ho vam resoldre a la manera de la filosofia”**

En Sergi explicava els problemes del curs anterior a un company: “I al final ho vam resoldre a la manera de la filosofia”.

Què volia dir en Sergi amb “*a la manera de la filosofia*”? Els *Sergis*, les *Míriams* i els *Mohas* del nostre projecte saben per experiència que a la classe de Filosofia ens esforcem a donar raons del que afirmem, a expressar-nos amb precisió, a identificar els assumptes i comparar-los amb altres, a generalitzar o no segons convingui, a treure conclusions adequades deduint-les o induint-les de les aportacions del grup, a explorar les suposicions que fem quan afirmem o neguem quelcom, a descobrir els prejudicis, a respectar les aportacions de tothom i construir a partir d’elles, encara que de moment semblin equivocades...

No fa gaire, el Grup de Treball amb Filosofia 3/18 de Lleida, la Comunitat de Recerca de Ponent, va recollir com ens veien els infants en les sessions de “filo”. Molts ho fem també de tant en tant. Esbrinem com ens veuen i què entenen per *fer Filosofia*. És interessant fixar-se en una constant, una pàtina que fa de les classes un lloc de confort i d’esforç. Benestar i exigència que desemboquen en la consciència d’un creixement doble: en la comprensió del sentit i en la construcció de la comunitat.

“Ens fas pensar més del normal”.

“Ens proposes coses molt interessants”.

“Natres ara ja pensem tant perquè abans a la llar no fèiem classe de Filosofia i no pensàvem tant, però ara com que ja fa uns quants anys que fem Filosofia, el cervell ja està acostumat a pensar”.

“...però sobretot fer aquelles preguntes sobre nosaltres; podem posar les preguntes que teníem des de fa molts anys i perquè és molt relaxant”.

“Aquestes classes han sigut com si tots fóssim àligues, perquè jo crec que hem estat tots molt atents. Les àligues sempre estan atentes a tot”.

“Ens hem d'esforçar”.

“Ens cansem perquè hem de pensar moltes coses”.

“Ens fas propostes originals i rares”.

“He après que dóna igual no dir-ho tot bé, perquè quan no encertes has après una altra cosa”.

“Em vaig sentir molt bé al veure que tots els meus amics participaven en fer les preguntes que fèiem després de llegir Kio i Gus”.

“Jo m'he sentit bé perquè els altres quan jo tenia una pregunta m'ajudaven a entendre-la”.

Els infants i joves no expliquen la *filosofia*, *aprenen a pensar* amb les nostres paraules: habilitats de pensament, comunitat de recerca, pensament crític, curós i creatiu, el paper del mestre i dels materials... Es fixen molt en qüestions que els fan sentir-se bé, com la comprensió i el sentit, sovint a partir de les aportacions dels altres o fins i tot dels errors; el benestar pel treball de grup, i el gaudi per la varietat de les activitats, sovint jocs, propostes creatives o fins i tot rares.

### El “confort intel·lectual”

Aquell dia la mestra va presentar l'activitat de Filosofia: “Avui farem una cosa molt important: pensar; així que poseu-vos còmodes”. Nens i nenes es van escampar per la classe, disfressats del que més els agradava, agafant una joguina o estirats a terra.

Crida l'atenció la insistència en el benestar, en el fet de sentir-se bé. Això no és un resultat esbiaixat, resultat de la selecció d'exemples. Hi surt sempre. L'infant, gairebé per definició, és un ésser que confia. No es pot entendre la infantesa, i per extensió l'aprenentatge i la formació, sense la confiança. Primer la confiança cega en la mare i el pare, en l'ambient familiar de seguretat i estima. Després, en l'escola, i més tard, en tants llocs i ambients on li tocarà viure.

La confiança vol benestar, estar bé, sentir-se bé. És per això que per als infants són tan importants, i així ho expressen, els aspectes emocionals: m'agrada que m'ajudin sense criticar, m'ho passo bé amb el joc i l'activitat, em sento bé treballant en grup, gaudeixo de les novetats... L'emoció de pensar viscuda de manera positiva des del principi de l'activitat. I després,

la confiança que l'equivocació no és un drama. *"M'agrada la classe de Filosofia perquè pots equivocar-te"*. No només no és un drama, sinó que *"quan no encertes, has après una altra cosa"*. L'error és un pas cap al coneixement i la comprensió, un graó inevitable i, si el sabem mirar, un bon trampolí.

Tenir presents aquestes perspectives és gairebé garantia d'èxit. Si més no, un bon baròmetre de com estem treballant a la classe.

### **"No, no, encara no! Jo vull continuar investigant!"**

Després d'una estona debatent sobre una qüestió que ja no recordo, molts del grup volien canviar de tema; els semblava que ja feia massa estona que en parlaven, encara que quedaven aspectes no aclarits del tot. El Joan va saltar: *"No, no, encara no! Jo vull continuar investigant!"*

La intervenció l'hagués signat sense dubtar-ho gens *el mateix Matthew Lipman*. Efectivament, el creador de *Philosophy for Children* insisteix que la construcció del pensament és un procés investigador. Des de Vigotsky i Piaget, passant per Bruner, Ausubel o tants d'altres, sabem que ens apropiem de la realitat en un procés actiu d'interacció amb el món (materials, paraules, conceptes...). Si ens hi fixem bé, els infants són un paradigma extraordinari de la necessitat i de la voluntat de recerca. Contínuament fan hipòtesis i aproximacions (es diu *aba? awa? aiwa? aigua?*); es fan o ens fan preguntes (*desapareix la pilota que m'amaguen? quan mengem, es taca la veu? per què s'encén el llum? què fan aquells dos gossos un sobre l'altre?*); observen i treuen conclusions (*ja sóc tan gran com la meva cosina, ja no cal que m'acompanyi el pare a l'escola; he obert el joc i he vist que les piles que tinc són massa grans*), i plantegen situacions alternatives (*què passaria si...*).

Les classes de Filosofia són un lloc privilegiat perquè infants i adolescents investiguin amb la paraula i amb l'activitat, amb el pensament i amb el moviment, i s'apropiïn de les idees, les construeixin, fins a comprendre-les, fins a trobar-ne el sentit. L'èmfasi és en el diàleg, la interacció, l'activitat, partir de l'interès i de la sorpresa... Però el que fa de les sessions de filosofia quelcom especial és l'objecte d'estudi i treball: el pensament mateix, el temps que se li dedica sense presses, el respecte a les qüestions que algú planteja, l'escolta activa de l'altre, el focus en les seves preguntes i interessos i no en els nostres com a mestres...

### **La veu dels infants no són només les seves paraules**

Al MACBA, una instal·lació de l'Eugènia Balcells tancava un espai cúbic amb quatre pantalles blanques sobre les quals es projectaven bandes de color, com si fossin quadres de Rothko en moviment. Els visitants accedien a l'interior del cub ajupint-se per sota de les pantalles i se submergien en les llums. Dos nens petits parlaven amb emoció: *"Jo visc en el vermell!"*. *"Jo visc en el blau!"*. Eulàlia Bosch, directora del Servei Educatiu del museu, els sentí. Més tard confessà: *"Jo no sé dir això"*.

És fàcil que ens enlluernem amb les expressions espontànies, originals i simpàtiques que apareixen tan sovint a la classe. Les comentem, en gaudim, en guardem algunes com un petit tresor. L'espontaneïtat i la innocència són molt boniques. Però escoltar els infants no significa apreciar aquestes aportacions i d'altres no tan rodones. Appreciar-les sí, preuar-les, però per donar-los més valor encara. No busquem frases lapidàries, un *"mira què diuen els nens!"* que tant d'èxit té als mitjans. Respectar la veu dels infants és exigir-los i ajudar-los a investigar a partir d'aquí.

F 3/18 no és l'únic plantejament educatiu que mira i vol escoltar els alumnes per sobre de tot. Propostes d'educació emocional, de treball per projectes, el Programa "Escolta'm", la Pedagogia Sistèmica i tantes opcions pedagògiques tenen un enfocament similar en el punt de partida. Totes generen pràctiques molt valuoses. Des de la seva especificitat, el treball filosòfic permet millorar l'eina mateixa amb què enfrontem els altres treballs: el pensament.

### **"Jo no parlava... però pensava i pensava fins a esbrinar el que fos"**

La Maite era una nena tímida. En acabar 5è vam fer una valoració del que havien estat les sessions de Filosofia. *"Jo no parlava perquè no sabia què dir, però quan els altres parlaven jo pensava i pensava fins a esbrinar el que fos"*.

"En Cigró, per rumiar, havia de passejar: no podia estar assegut com els altres..."  
*(El zoo d'en Pitus, Sebastià Sorribas)*

Assumim que hi ha una posició més correcta per pensar: tenim molt gravada

la imatge d'*El pensador* de Rodin. Sense exigir tant, demanem algunes condicions: silenci, actitud reflexiva, concentració... i a les classes, de Filosofia o de qualsevol matèria, una escolta activa i respectuosa. És interessant, però molts infants no són gaire hàbils a mantenir un posat pensatiu, si més no de manera continuada. Cal proporcionar moments privilegiats, relaxats, ordenats, actius. Però els infants i joves pensen sempre, i cadascun d'ells ho fa de manera diferent. A través del joc, del que veuen o senten, de l'acompanyament del mestre, del moviment, del silenci... cadascun troba la manera en què la seva ment para atenció, el moment en què es produeix la comprensió: "Ah, ara ho veig!". I això necessita sovint un diàleg exterior, però sempre, sempre, una parla i un diàleg interior.

Per això a Filosofia 3/18 insistim a oferir situacions d'aprenentatge diverses, sempre compartint a la rotllana de la classe. És la comunitat qui busca i qui troba: a través del diàleg, de les sensacions i de les activitats reflexionades, amb el joc i el moviment, amb el cos i la ment com un tot indivisible. Recerca col·lectiva i recerca personal: dues



cares de la mateixa moneda. Des de la diversitat d'estils d'aprenentatge, acceptant el silenci i els silencis, comprnent la inacció i la passivitat. Quantes vegades ens han sorprès alumnes que semblava que "no hi eren" i en canvi han mostrat després amb la seva aportació una comprensió total de la situació plantejada a la classe.

## **“RESPECTAR LA VEU DELS INFANTS ÉS EXIGIR-LOS I AJUDAR-LOS A INVESTIGAR A PARTIR D'AQUÍ”**

I ahora, quantes vegades ens hem sorprès (ja no...) perquè estudiants de poc èxit escolar intervenien més i millor que altres de qui esperàvem un alt "rendiment filosòfic" (quina expressió més lletja!) d'acord amb el seu historial acadèmic. Els objectius, les actituds i la dinàmica de les sessions de filosofia afavoreixen la participació i el treball de construcció del pensament de tot l'alumnat, probablement més que la majoria d'activitats pedagògiques.

### **“Per què no fem les classes sempre així?”**

Una anècdota que comenten mestres que comencen a treballar amb Filosofia 3/18, sobretot si la dinàmica de les sessions contrasta amb la metodologia habitual del centre: al cap de poc temps, sempre pregunta algú: *“Per què no fem totes les classes sempre així?”*

No és tan solament una pregunta que demana una resposta. És gairebé una protesta, la intuïció que les coses haurien de ser d'una altra manera. Infants i joves intueixen que l'opció no és només una qüestió metodològica. Volen un funcionament diferent perquè necessiten un món diferent. En el futur i ara.

Sabem que els infants han de ser protagonistes actius del seu aprenentatge. No són

un sac per omplir. Molts intentem plantejar-ho així. Amb fortuna desigual: dies de més i dies de menys, però seguint un camí. El camí que volem seguir amb Filosofia 3/18 passa per col·locar infants i joves en el centre del treball pedagògic. No els programes ni els horaris, encara que els necessitem. Dit d'una altra manera, més moderna: el camí de l'*empoderament*. Infants i joves apropiant-se del seu procés educatiu. Què significa això? Entre altres coses:

- Atendre (estar atents) i donar espai (i temps) a les seves preguntes i a les seves idees. A més, moltes idees filosòfiques (llibertat, bé comú, justícia, bellesa, etc.) formen part del seu univers simbòlic i necessiten ser pensades.
- Tenir en compte les seves emocions, el seu benestar i la seva necessitat de confiança.
- Partir de la seva curiositat, de la seva sorpresa, de la seva mirada innocent.
- Comprendre la seva intuïció, compartida i corroborada per Filosofia 3/18, que la filosofia té un valor transversal educatiu des de la infància.
- Considerar-los amb capacitat d'auto-organitzar-se i permetre que ho facin, per exemple desenvolupant activament les seves sessions de filosofia.

Alguns exemples valuosos. Com el d'aquella tarda (ara es pot dir, han passat molts anys i la *falta* ha prescrit) que un mestre havia d'anar-se'n mitja hora abans i l'escola no el podia substituir. "No us preocupeu, estan fent filosofia; ho fan sols". I se'n va anar, quedant ell i nosaltres tan tranquils. A la seva classe de 6è, gairebé ni se'n van adonar. A les cinc van endreçar l'aula i van sortir. O com els de les sessions de filosofia amb nens i famílies desenvolupades en escoles argentines. Organitzades i conduï-

des dels infants mateixos, van esdevenir un sorprenent espai de creixement per a petits i grans.

L'*empoderament* d'infants i joves de la seva realitat té un efecte multiplicador. De retruc, mostra un aspecte enriquidor: el professorat també està en procés d'aprenentatge i d'investigació de noves maneres de treballar. I en aquest procés manifesta les mateixes forteses i febleses, la mateixa necessitat de seguretat i de confiança, la mateixa potència de la comunitat d'aprenentatge.

**“ELS INFANTS I JOVES PENSEN  
SEMPRE, I CADASCUN D'ELLS HO FA  
DE MANERA DIFERENT. CADASCUN  
TROBA LA MANERA EN QUÈ LA SEVA  
MENT PARA ATENCIÓ, EL MOMENT EN  
QUÈ ES PRODUEIX LA COMPRESIÓ:  
'AH, ARA HO VEIG!'”**

En general, hem après més pedagogia en els últims trenta anys que en els últims tres-cents a base de mirar i d'escoltar més els infants i joves. Si ens augmenta la curiositat; si mirem el món amb més innocència i admiració; si tot plegat ens porta a investigar més, a compartir més i a crear més, escoltar la veu dels infants i compartir la seva mirada s'hauran convertit en una autèntica *clau d'or*.

**Per acabar. O no...**

Sí, la filosofia ajuda a clarificar i a fonamentar en criteris sòlids per emetre judicis adequats. Però vet aquí que també problematitza, qüestiona i fa dubtar per continuar investigant. Un nen de Lleida s'expressava així:

“Jo tinc dubtes de tot, i cada vegada en tinc més quan vinc aquí i... sempre!”

Pobret, haurem de continuar fent filosofia.



*Una de les grans virtuts del projecte Filosofia per a Nens és el fet que el material inclou un conjunt de propostes que s'han elaborat per tal de ser portades a l'aula i que, en molts casos, han provat la seva eficàcia. A una d'aquestes propostes, el programa Elisa sobre Ètica i Convivència, orientat als dos últims cursos de l'ESO, em referiré en aquest article<sup>1</sup>.*

## Persones com a cadenes o cables. Autoestima i pensament analògic

**JORDI NOMEN**

Tutor a l'escola Sadako de Barcelona

Per situar aquesta experiència concreta en la magnitud de la proposta, imaginem primer una taula que té quatre potes: el diàleg filosòfic, el nou paper del docent, les habilitats de pensament i la comunitat de recerca. Aquesta estructura és la carcassa que subjecta tres peces acoblades que li fan de coberta i en permeten l'aprofitament: el pensament crític, el pensament creatiu i el pensament curós. Crec que aquest moble reflecteix bastant encertadament, de forma analògica, el projecte que ens ocupa.

Així doncs, aquesta experiència té lloc en la conjunció entre tres dels factors ja esmentats: l'ús del manual per al docent, el pensament analògic i la generació d'una comunitat d'investigació o indagació, tal com la defineix Matthew Lipman<sup>2</sup> en seva proposta.

Per comprendre l'activitat en profunditat ens hem referenciat a l'episodi 25 de la novel·la filosòfica (perquè inclou situacions de diàleg filosòfic entre els seus personatges) *Elisa*, titulat "La cadena i el cable".

---

1. Aquestes activitats es troben recollides i referenciades en el manual del professor, al qual es té accés lliure i gratuït des del web <[www.grupiref.org](http://www.grupiref.org)> per a molts dels programes que formen el currículum del projecte.

2. LIPMAN, M.; SHARP, A. M. *La filosofia en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2002.



En aquest episodi hi trobem dos personatges –la Montse i el seu avi– que dialoguen sobre els sentiments que la Montse ha experimentat amb uns companys quan els ha interromput el partit de futbol que estaven jugant, fet pel qual l'han insultat. La Montse explica al seu avi que se sent inferior en algunes ocasions i acaba confessant que el vincle familiar amb els seus pares no està en el seu millor moment. Se sent poc estimada. L'avi aconsella a la néta que sigui cable en comptes de cadena respecte a la seva autoestima. I això, bàsicament, perquè la cadena, tot i que brilla més, es trenca per la baula més feble, mentre el cable resisteix la ruptura d'un dels seus fils. Potser no és tan brillant, però sí que és més resistent a l'adversitat.

Aquí intervé el manual, que proposa l'exercici següent per donar força a aquesta idea, per cert predilecta en filòsofs com Peirce o Wittgenstein. El reproduïm sencer al requadre següent:

1. Algunes persones són agulles; d'altres són...
2. Algunes persones són banyeres; d'altres són...
3. Algunes persones són tractors; d'altres són...
4. Algunes persones són aixetes; d'altres són...
5. Algunes persones són balenes; d'altres són...
6. Algunes persones són revistes; d'altres són...
7. Algunes persones són ràdios; d'altres són...
8. Algunes persones són cremalleres; d'altres són...
9. Algunes persones són forquilles; d'altres són...
10. Algunes persones són sabó; d'altres són...

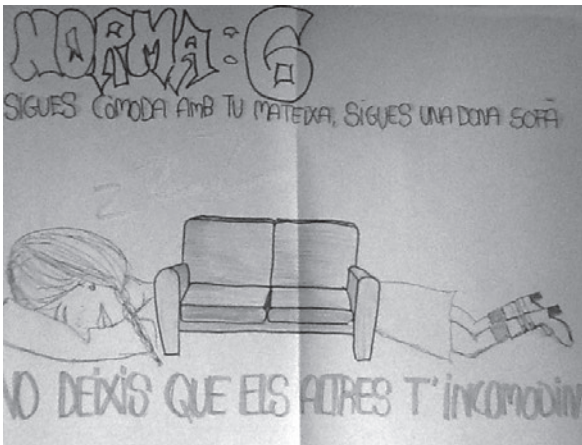
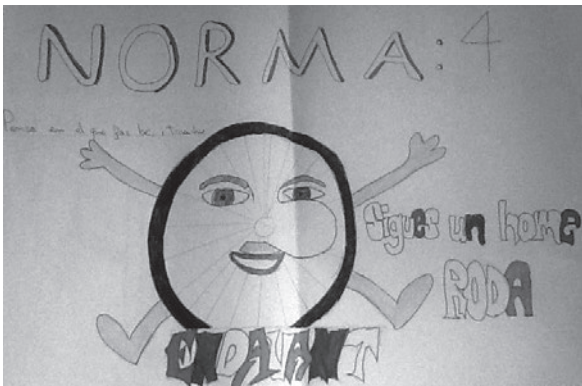
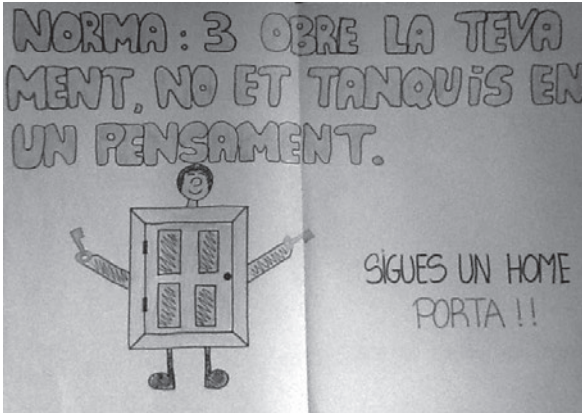
Hem vist que la cadena i el cable ens ofereixen analogies oposades de tipus de persones: algunes persones són com cadenes, tan febles com la seva baula més feble; altres, són com cables, extraordinàriament forts, però fets de fils que només tenen una resistència regular. Seria possible fer analogies amb altres grups de persones?

S'ha suggerit, per exemple, que algunes persones són sabatilles esportives i d'altres sabates. S'ha suggerit també que algunes són martells i d'altres, encluses. Com interpretaries aquestes analogies? Aquí tens altres suggeriments. Només se't dóna un element de la parella i tu has de trobar el membre que falta i justificar la teva elecció.

Per aconseguir una bona comprensió del que es proposa a l'aula, s'ha d'insistir a definir què és el pensament analògic i la seva funció. El pensament analògic<sup>3</sup> cerca semblances entre circumstàncies

i objectes que aparentment són diferents (per exemple, l'ala i la pota d'un ratpenat i d'un gat, respectivament), però contenen algun element en comú (en l'exemple anterior, serveixen per desplaçar-se). Aquest pensament es troba present en moltes de les transferències que fem cada dia. Així, el que va funcionar com a solució en un context solem aplicar-ho com a solució a un altre de diferent, per analogia. Aquest pensament és present tant en les metàfores com en les comparacions i, si bé no

3.<<http://jpalaciosgil.blogspot.com.es/2009/04/el-pensamiento-analogico.html>> (consultat el 17 de juliol de 2015).



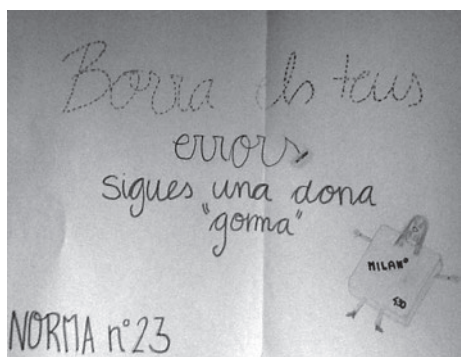
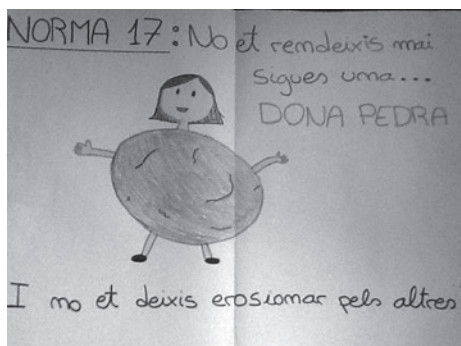
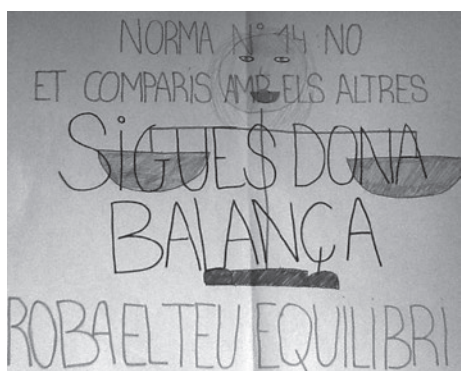
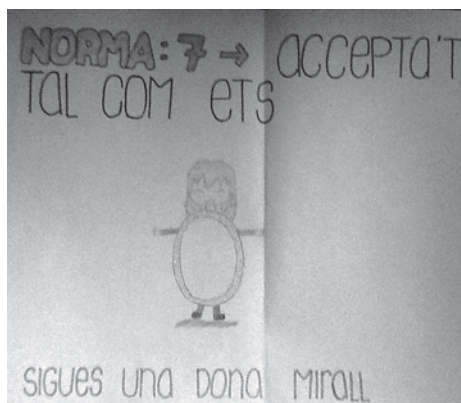
sol produir certes científiques (com el deductiu o l'inductiu), sí que és extremadament útil en la vida quotidiana i és un component essencial en el desenvolupament de la creativitat.

Per tot això vaig proposar als alumnes de tercer d'ESO de l'Escola Sadako de Barcelona, en el marc de treball d'*Elisa*, que, després de dialogar sobre l'autoestima a partir de l'episodi esmentat, féssim conjuntament l'exercici 10.6. Va ser un diàleg molt fructífer i un exemple de pensament analògic per explicitar els criteris pels quals una persona pot ser una revista (per exemple, perquè li agrada parlar de tot sense aprofundir-hi) i una altra un llibre d'assaig (perquè li agrada aprofundir en allò que li interessa).

### “EL PENSAMENT ANALÒGIC CERCA SEMBLANCES ENTRE CIRCUMSTÀNCIES I OBJECTES QUE APARENTMENT SÓN DIFERENTS PERÒ CONTENEN ALGUN ELEMENT EN COMÚ”

Després els vaig proposar que redactéssim junts un “manual d'autoestima”. Havien de pensar una frase, després de tot del que havíem parlat sobre el tema, que pogués ser norma o pauta per treballar l'autoestima i fer un dibuix analògic sobre el tipus d'home o dona que aplicaria aquesta norma. Aquests dibuixos, dels quals es poden veure mostres en les imatges adjuntes en aquest article, van estar exposats als passadissos de l'escola un cert temps per servir d'inspiració i reflexió a tots els companys del mateix pis (bàsicament del segon cicle d'ESO). Aquí podem veure reflectit un dels elements als quals em referia a l'inici d'aquest article: la comunitat d'indagació o investigació.<sup>4</sup> Es tracta d'un model d'adquisició de coneixement que proposa fer servir el diàleg filosòfic per construir col·lectivament l'aprenentatge,

4. LAGO BORNSTEIN, J. C. *Redescubriendo la comunidad de investigación: pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2006.



en comunitat –normalment mai de manera definitiva, sinó provisionalment, amb les aportacions de tot el grup per tal d'enriquir el resultat final.

Algunes de les normes que es van proposar van ser:

- Sigues una dona mirall; accepta't a tu mateixa.
- Sigues una dona balança; troba el teu equilibri.
- Sigues un home porta; obre la teva ment a altres pensaments.

A través d'aquests exemples i de les imatges que els acompanyen podem veure com es van treballar els fonaments del projecte: diàleg filosòfic, comunitat de recerca, habilitats de pensament i un nou paper docent (com a estimulador del procés i moderador del diàleg). Es van treballar els tres tipus de pensament: el crític (donant raons sobre el perquè les analogies); el creatiu (en fer transferència del coneixement en forma de metàfora), i el curós (pel respecte a totes les opinions expressades, com també el treball en comú per aconseguir un mateix objectiu). En definitiva, es va aplicar un model d'innovació educativa que té una potencialitat inherent no només per a l'aprenentatge sinó també per al desenvolupament de la ciutadania personal i social.

jordinomen@hotmail.com



*Vàrem començar a fer filosofia a l'escola als anys noranta. Com a mestres estàvem preocupats perquè sabíem que només teníem la formació de l'assignatura cursada a l'institut. Ara potser no en sabem gaire més, però juntament amb els companys i amb els alumnes hem après, si més no, que la filosofia ens serveix per mirar i entendre les coses d'una altra manera. Actualment és un dels trets d'identitat del nostre centre.*

## Què és fer filosofia per als infants?

**MAITE SBERT**

CEIP Es Pont de Palma de Mallorca

El projecte Filosofia 3/18 es va implantar progressivament i actualment als tres anys ja començam a jugar a pensar i no parem fins a sisè, tot endinsant-nos en el món del raonament, la lògica, l'ètica i sobretot, exercitam les habilitats de pensament per tal d'aprendre a pensar millor. Posam en pràctica habilitats tan bàsiques i imprescindibles com observar, fer hipòtesis, raonar analògicament, traduir a diferents llenguatges, descriure, seqüenciar, formular conceptes precisos...

Des dels inicis, treballem aquestes habilitats reforçant actituds de respecte i tolerància, especialment quan algun dels companys expressa opinions o creences controvertides. D'aquesta manera ens constituïm en una comunitat de recerca que, mitjançant el diàleg, ens condueix cap a l'autonomia de pensament que pretenem.

Al llarg dels cursos el misteri, la sorpresa, l'art, la literatura i l'afany per descobrir i aprendre són les línies del pentagrama on s'inscriuen tots els programes del projecte, els quals a poc a poc ens fan créixer no sols en filosofia, sinó en tots els àmbits del coneixement i, sobretot, de nosaltres mateixos.

A un dels cursos de sisè, al començament del curs, en plantejar-nos la classe de filosofia, vaig dir als alumnes que, en principi,

no els donaria cap definició sobre el que és la filosofia (potser perquè jo mateixa no sabia com fer-ho) i acordàrem que al final, entre tots, explicariem què ha estat la filosofia per a nosaltres.

Així, cap al mes de maig, en una de les darreres sessions cadascú, per escrit, va contestar la pregunta: “Què és filosofia?”.

Santi: Filosofia per jo és una classe on pots desenvolupar la ment per tu i pels demés.

Joana: És una classe on aprenem a raonar i a tenir paciència, a llegir millor i a desxifrar un misteri.

Encarna: És una assignatura que se xerra de moltes coses i després collim una i xerram d'ella i cada un diu lo que pensa i així desenvolupam la nostra ment.

Alícia: És una classe que, a partir d'un llibre, surten paraules i de les quals podem enraonar, pensar, etc. i així les podem aportar al nostre cervell i quan les necessites per dir te'n recordes millor.

Pep: La filosofia és una classe que nos ajuda a pensar més i també a desenvolupar la nostra ment.

Macarena: La filosofia és treure conclusions d'un tema del llibre, ens ajuda a descobrir coses, a pensar, reflexionar, etc.

José Miguel: Per mi la filosofia és per aprendre a llegir, per quan cerquem un tema aprenem a dir lo que te pareix.

Isabel: Para mi es muy interesante.

(Na Isabel té 12 anys i és el seu primer any d'escolaritat, ha après a llegir i escriure i encara que no ha intervengut massa en els debats els seguia amb un interès cada vegada major, a mesura que augmentava la seva comprensió del català.)

Núria: És una classe que nos ajuda a pensar i raonar sobre alguna cosa i fa que sa ment creixi i també nos ajuda a pensar millor.

Jaume: Per jo és estudiar, desenvolupar, resumir coses i paraules que hem anat traguent de llibres i del nostre cervell.

José Manuel: La filosofia és explicar el tema que elegim tota la classe i a poc a poc aprenem a desenvolupar la ment i a pensar amb tots els nins.

Vanesa: La filosofia és dir lo que pensam d'un tema, és com discutir amb tota la classe una cosa però sense discutir de veres i també a vegades és divertida.

Bruno: És una assignatura que ens ensenya a raonar i discutir per poder desenvolupar la nostra ment i la de tots els altres.

Eva: La filosofia és llegir un llibre i cada un busca de l'apartat que hem llegit allò que volem discutir i elegim un tema i el discutim.

José B.: És una classe on aprenem a fer coses en conjunt i aprenem a desenvolupar la



ment en treball en equip. També llegim un llibre per aprendre a llegir millor en català, tots xerram i desenvolupam el pensament però sense discutir.

Com a mestra, no em puc estar de tancar la ronda donant també la meua opinió:

Per a mi la filosofia és compartir les vostres opinions, discutir al voltant d'un tema i veure com anam avançant, canviant a vegades el que pensem al principi. És veure com som capaços d'argumentar i intervenir cada vegada millor en les converses, d'una manera relaxada i divertida. Però el millor de tot és aquesta sensació de que podríem estar fent el mateix prenent una taronjada a un bar. De fet –ja vos ho he comentat a vegades– m'ho pas més bé conversant amb vosaltres que a moltes converses amb adults.

Després d'aquesta sessió, anant cap a la sala d'audiovisuals, en José M. m'atura i em diu:

–Maite, ja sé per què feim *Pimi*.<sup>1</sup>

–Ah sí? I per què? Que no ho hem dit tot ja?

–Sí, però jo crec que feim *Pimi* sobretot per conèixer-nos millor perquè si t'hi fixes sempre acabam xerrant de noltros mateixos, de lo que nos agrada, de lo que pensam o de lo que nos passa...

Li vaig dir que tenia tota la raó, ara pensam també que filosofia és aprendre a conèixer-nos entre nosaltres per conèixer-se un mateix.

En arribar a casa vaig voler comparar les respostes dels nois i noies de sisè amb algunes que havia guardat d'antics alumnes de l'escola. Les conclusions les traurà el lector.

1. *Pimi* és el llibre de l'estudiant que correspon al cicle superior del Projecte. S'acompanya del manual del professorat *Buscant el sentit*, tots dos editats per Eumo.

Joan Amengual: Pensam filosòficament quan ens plantejam una pregunta que no se'ns havia acudit abans de xerrar i que treim d'un tema, la xerram, la comentam i deim què pensam.

Paqui Santiago: Crec que pensar filosòficament és tenir un pensament clar, i més concret, i pensar coses que mai pensaves que pensaries.

Sílvia García: Jo crec que filosofia és pensar molt bé les coses, com els científics i els filòsofs, i també és pensar en les diferències de com pensa cada un i per què cada un pensa el que pensa.

Cristian Álvarez: Filosofia és aprendre moltes coses: què és la vida, què és l'espai i el temps, què faríem sense números, etc. etc. etc.

Albert Martorell: Filosofia és parlar obertament, escoltar i donar opinions, explicar problemes de la vida quotidiana i tractar de resoldre dubtes.

Tamara Carrasco: La filosofia per a mi és tranquil·litat i reflexió. Algo profund i especial. Te fa canviar algunes coses que penses i tenir una actitud bona per als altres companys. Ajuda a examinar lo que llegeixes i a fer preguntes. Sí, la filosofia és no parar de fer-te preguntes.

Com podeu veure, per a cadascú fer filosofia té una significació diferent, però es repeteixen termes com escoltar, pensar, raonar, desenvolupar la ment i dialogar. Alguns aprenen a tenir paciència (Joana), és també aprendre a llegir (José Miguel), a estudiar i resumir (Jaume) i de vegades fins i tot és divertida (Vanesa). Però sobretot i també ho fem conjuntament: amb tots els nins (José Manuel), serveix per a tu i per als altres (Santi). I és, com ha intuït José M., una forma de conèixer-nos millor com a grup i de conèixer-me millor a mi.



*Com és sabut per molts dels lectors de PERSPECTIVA ESCOLAR, el projecte F3/18 pretén estimular la capacitat reflexiva de l'infant o jove perquè sigui més acurat, crític i creatiu en la seva vida personal i col·lectiva. Però aquest enunciat amaga elements que avui la comunitat educativa mostra com a rellevants: el treball per competències, l'educació de les actituds, la millora del pensament (es parla d'excel·lència) i l'emprenedoria (que per a nosaltres ha estat sempre la dimensió creativa del pensament).*

## Filoscoles i filomestres

### GRUP IREF

Grup d'Innovació i Recerca per a  
l'Ensenyament de la Filosofia



Com a tot projecte arrelat a la realitat, al projecte Filosofia 3/18 li calen revisions que actualitzin formes i continguts per tal de fer-lo més útil i eficaç, adaptant-lo als nous aires i a les noves necessitats que s'han anat produint a les escoles.

Però no es tracta d'una simple remodelació; pensem que aquest tràfec ha de significar un revulsiu que ha de mobilitzar i sacsejar les escoles per fer que els seus alumnes siguin millors acadèmicament i personalment. Parlem de la vertadera excel·lència, del pensament d'ordre superior –que diuen els anglosaxons–, no en el sentit de superioritat sinó en el de grandesa.

I és que sabem, des de diverses fonts, que les escoles que treballen en el projecte tenen bones mitjanes en les proves que els fan, que els alumnes que en surten marquen tendència als centres on van a fer l'ESO o el Batxillerat i que la filosofia a l'aula deixa petjada.

Els motius que ens han portat a fer aquest pas han estat de distints ordres:

1. En primer lloc, la preocupació que compartim amb la comunitat educativa per algunes situacions inquietants com és el fracàs escolar (tot i que cal distingir el fracàs escolar de l'acadèmic); la necessària socialització, que de vegades adopta formes poc cíviques (des de la manca de respecte envers el professorat fins a l'assetjament o al desgraciat episodi de l'institut Joan Fuster de Barcelona, on va morir un professor); la lluita contra la immediatesa a través de la reflexió pausada (recomanat pel moviment Slow); i podríem continuar. Una colla de situacions que han de portar a l'escola la incorporació del diàleg com a eina habitual per tal de resoldre conflictes, la consciència de l'aprenentatge com a construcció comuna i cooperativa, l'assoliment d'una autonomia que no permeti ser manipulats, etc.
2. Mostrar amb claredat que des del projecte Filosofia 3/18 es pot intervenir en aspectes escolars i acadèmics per millorar-los, i que l'aprenentatge a les sessions de filosofia reverteix i recolza l'assoliment i la comprensió de les altres matèries: l'impuls d'un aprenentatge actiu, el treball de lectura en profunditat, la pràctica de l'oralitat i a través del diàleg argumentatiu, i la incidència en l'escriptura significativa i creativa. Aquestes estratègies (o macroestratègies, si voleu) són practicades i reforçades a través de les habilitats de pensament, punt àlgid i central del projecte.
3. Fer palès que l'exercici de les habilitats de pensament i les actituds que es desprèn d'aquesta pràctica està en consonància amb moltes de les formulacions que han adoptat algunes propostes que usa el llenguatge pedagògic actual: competència, excel·lència, etc.

Amb el benentès que amb aquestes o altres paraules Filosofia 3/18 ha estat des de fa uns trenta anys motor per al canvi educatiu que apunta a l'aprenentatge significatiu.

4. Finalment, manifestar la compatibilitat del treball en el projecte Filosofia 3/18 i la incorporació de les noves tecnologies, tant en la recerca d'informació com en les tasques habituals d'aula: la manera de "fer pissarra", –hem passat de la pissarra de guix a la digital amb absoluta naturalitat aprofitant-ne els avantatges–, les llibretes de classe que ara poden ser carpetes personalitzades, les reflexions personals que es poden compartir a través de les xarxes, etc.

A nivell de revisió interna hem aprofitat per revisar alguns materials i així s'ha publicat una segona edició del llibre de l'alumne del programa recerca ètica: *Elisa*, per a Secundària, i s'ha aprofitat aquesta avinentesa per fer una remodelació del manual *Ètica i convivència*.

A l'hora de fer inventari ens hem adonat de la bondat de molts dels materials que usem a les aules i que, per la seva plasticitat, poden ser focalitzats en distintes necessitats educatives.

Per exemple, sobre educació en valors, a part de l'esmentat programa de Secundària, el material habitual de Primària és una font de recursos per a la nova matèria.

També sobre la millora de l'escriptura –que des del darrer PISA preocupa les autoritats– tenim coses a dir i hem editat un butlletí monogràfic sobre l'escriptura en el projecte Filosofia 3/18.

I en això estem. En aquests moments hi ha engegada una profunda transformació del programa *La descoberta de l'Aristòtil Mas: Recerca Filosòfica*, que serà un material completament renovat, tant el llibre de l'alumnat com el seu manual, que farà





de xarnera entre el darrer curs de Primària i els primers de Secundària. Enfocat a la pràctica del pensament crític, donarà contingut al terme tantes vegades esmentat en els papers que parlen d'educació i ben poques explicat.

Continuarem ampliant la via del cinema com a recurs d'aula, oferint noves guies per a la Primària des del projecte *Claqueta* i també creant nous materials que complementin el programa d'Ètica Aplicada i proposant nous cicles temàtics.

També preveiem uns cicles per a les famílies, de manera que el cinema, a més de ser un entreteniment, passi a ser també una font de diàleg entre pares i fills.

### Les filoscules

Les filoscules són una xarxa d'escoles que patrocina i tutela el Grup IREF per tal de consolidar el projecte Filosofia 3/18. Va néixer fa un any i mig amb la voluntat de perdurar i créixer. L'objectiu és el manteniment i l'aprofundiment, si escau, dels principis metodològics i els continguts que impregnen el moviment internacional

Philosophy for Children que a Catalunya ha pres el nom de Filosofia 3/18.

Per això un grup d'escoles que des de fa anys treballen en el projecte han constituït una xarxa des de la qual podem intercanviar informacions i propostes, facilitar i potenciar la formació permanent del seu professorat.

La xarxa es basa en uns acords que inclouen el compromís de l'escola de dur a terme el projecte Filosofia 3/18 en condicions de qualitat, garantint la formació dels ensenyants, l'assistència als cursos d'aprofundiment i la participació a seminaris o conferències web. El Grup IREF, al seu torn, es compromet a fer unes hores d'assessorament presencial al llarg del curs, i procurar formació (ja sigui en forma de cursos o tallers) que pugui ser d'utilitat per als mestres de la xarxa; procura l'accés gratuït a alguns materials com ara el *Butlletí de Filosofia 3/18*, guies de pel·lícules, o material creat expressament per a les Filoscules, i s'ocupa de generar recursos de tota mena, des de fitxes cinematogràfiques a articles puntuals sobre aspectes teòrics o metodològics o bé d'alimentar el butlletí.

Per agilitar aquest trànsit d'informacions i fer més fluid l'intercanvi entre el Grup IREF i les escoles, a cada centre hi ha un coordinador que, en certa mesura, fa d'enllaç i de corretja de transmissió. D'aquesta manera es crea una comunicació fluida al llarg del curs entre les propostes del Grup IREF i les necessitats de l'escola.

La xarxa disposa d'un fòrum d'intercanvi que facilita la participació dels distints coordinadors de les escoles i també del professorat que hi vol fer aportacions, promou l'intercanvi d'experiències, la mostra de bones pràctiques, l'expressió d'inquietuds, etc., i, en definitiva, ajuda a crear una comunitat de recerca interescolar.

Tota la proposta de les Filoscoles es recull en un espai exclusiu a la web del Grup IREF.

Parlem de xarxa, no d'associats o afiliats, en coherència amb el projecte educatiu que defensem. És el grup el que crea les condicions i cadascú aporta el que pot i té per construir aprenentatge. Així es formen les comunitats de recerca a les nostres aules. Aquest és el model que volem aplicar a les Filoscoles: la creació d'un entramat que permeti el trànsit entre els materials i les aules, les idees i les concrecions, que vagi de la formació a l'experiència, del Grup IREF a les escoles i a la inversa.

El balanç del primer any ha estat molt positiu. Una vegada resolts els problemes derivats de la informàtica –l'entrada al fòrum, els codis...–, la comunicació ha estat fluida i les intervencions, tot i que no gaire rellevants des del punt de vista numèric, sí que han estat molt interessants i oportunes.

S'han dut a terme dos seminaris virtuals, un sobre el pensament crític i un altre sobre el pensament creatiu, que han tingut bona recepció i una valoració molt positiva. I per

a aquest curs 2015-2016 n'hi ha previstos dos més: un sobre *Pensament acurat* i un altre sobre *Diàleg filosòfic*.

### Els i les filomestres

Fins aquí la presentació dels fets i de la realitat, ara ve el PERÒ, perquè vet aquí que topem amb un entrebanc: hi ha ensenyants –mestres, professors de Secundària i fins d'universitat– seguidors i entusiastes del projecte que, per raons diverses, no poden treballar en una escola de manera estable (siguin interins, perquè van canviant d'escoles, o perquè el seu centre no està interessat en el projecte). Aquestes persones han manifestat el desig de poder participar a la xarxa de manera individual per no quedar fora de la punta de llança que representen les Filoscoles. I aquesta demanda es concreta amb la creació d'una branca especial de les Filoscoles que hem anomenat *Filomestres*.

Les persones que s'adhereixen al "filomes- tratge" tindran les mateixes condicions dels participants de les escoles: un paper al fòrum, els avantatges de formació, etc., però sobretot, segons ens han manifestat, mantindran la connexió i protecció que ofereix la xarxa. És ja una aplicació concreta i òptima per als ensenyants que, justament, no tenen un entorn proper al projecte. Així, d'aquesta manera individual, poden formar part d'una proposta educativa que els complau i gaudir dels avantatges de ser actors en la instauració d'un model educatiu.



## Entrevista a Marina Garcés

**IRENE DE PUIG**

Grup d'Innovació i Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia (IREF)

Marina Garcés té una opinió ben formada del paper de la Filosofia en l'educació. Li llegim (*La Vanguardia* 23 d'octubre de 2015) el següent: "Proposo que aquesta assignatura s'incorpori a totes les etapes educatives, com passa en algunes escoles de Catalunya des de fa anys. Es tracta del programa Filosofia 3/18, en què els alumnes es comencen a familiaritzar amb aquesta branca del coneixement des de l'edat infantil". Aquesta reivindicació sembla anar molt per davant de les intencions dels sistemes educatius vigents i per venir.

**Quin coneixement té del projecte Filosofia 3/18, tant si és a títol personal com professional?**

Quan vaig fer el CAP, a finals dels anys noranta, vaig tenir la sort que ens van presentar el projecte i els materials. Després, quan vaig ser professora de filosofia al Campus de Terol de la Universitat de Saragossa, vaig escollir dedicar-me a l'assignatura Filosofia para Niños, a Magisteri. I ara, com a mare de l'escola Dolors Monserdà de Barcelona, en veig l'aplicació directament a través dels meus fills. Així que ja veieu que són anys de familiaritat!

**Des de fa una colla d'anys hem llegit moltes publicacions sobre la necessitat de les humanitats en una educació integral de les persones**

**(Sense ànim de lucre, de Nussbaum, entre altres). Sembla clar i evident el seu valor a curt i llarg termini. Com és que els governs no se n'adonen? O és que se n'adonen?**

No crec que es tracti d'inconsciència dels governants, sinó tot el contrari: d'uns plans de govern molt conscients, dirigits a enfocar l'educació cap a un tipus de capacitats i de competències procedimentals i buides de continguts. Es tracta d'aprendre a funcionar més que d'aprendre a valorar. Es tracta, doncs, de fer-nos més disponibles, més que de forjar autonomia i capacitat de decisió.

**Des de la mateixa tradició, filosofia i educació són termes que han anat molt lligats. Pensem en les escoles d'Atenes abans i després de Sòcrates o en les institucions acadèmiques de l'hel·lenisme. Quin és el pol d'atracció d'aquests dos àmbits?**

M'agrada recordar que la filosofia neix com a combat per l'alliberament de l'educació dels ciutadans. Per tant, no és una disciplina que es podria ensenyar o no, sinó que és el debat mateix sobre com ensenyar, amb quins valors i des de quina relació entre les intel·ligències. Qui té l'autoritat per dir-nos el que és veritat? La figura del filòsof és la que ens recorda cada cop que el desig de saber és igual en tothom, i que per tant no hi ha ningú que pugui monopolitzar ni imposar la veritat. Aquesta és la condició per a tota veritable educació.

**En el projecte Filosofia 3/18 entenem que una de les tasques és procurar que els infants aprenguin a pensar millor en la línia que defensa Emilio Lledó: "No es tracta d'ensenyar petits continguts filosòfics als alumnes, sinó de, filosòficament, ensenyar a pensar. Vostè, com ho veu?**

No puc veure-ho d'una altra manera, ja que precisament ensenyar filosofia és ensenyar a pensar sense receptes ni garanties. Pensar és un problema, i la filosofia és compartir

el problema del pensar. Si els nens només reben models, opinions i metodologies, no aprenen a pensar. Per això cal insistir en l'aventura del problema i en la necessitat de compartir-la com a repte. Pensar no és col·leccionar opinions sinó recórrer, argumentar, rebatre i interpel·lar per arribar a apuntar a les veritats que necessitem.

**Lipman al llibre *Filosofia a l'escola* (1980) afirma que l'escola ha d'ajudar els infants a descobrir el significat de llurs experiències, i vostè al diari *El País*, el 4-7-15, deia: "El que ens falla avui no és tant la possibilitat potencial d'accés al saber com la possibilitat real de saber amb sentit. Com hauria de ser l'escola per tal d'assegurar la comprensió i la significació? Es pot ajudar a trobar sentit? I la filosofia, pot ajudar a trobar-ne?**

La filosofia obre la pregunta pel sentit i el valor dels nostres sabers, opinions, de les nostres identitats i representacions. Com hem arribat a ser el que som? D'on vénen i qui ens ha transmès les paraules que fem servir, el seu sentit i els coneixements que ens situen al món? La possibilitat de relacionar-nos amb nosaltres mateixos a través d'aquestes preguntes també obre la porta a la possibilitat de criticar i transformar els límits del nostre món. Per tant, la filosofia és necessàriament un exercici crític i de llibertat.

**I un parell de mesos després al diari *Ara* del 6-9-15 insisteix: "Les escoles, instituts i universitats s'han convertit en una convenció que no respon a la seva raó de ser. La necessitat vital que ens hi porta, que és la d'aprendre col·lectivament a conèixer, a través de l'adquisició d'habilitats i de coneixements, s'hi troba defraudada per un ús del temps i de l'espai compartit que semblen no portar enlloc". Per tant, com retornar a les escoles el seu paper de resoldre "necessitats vitals": adquisició d'habilitats i coneixements i aprendre convivència també? Què ha de canviar? O potser en podem prescindir?**



No voldria apuntar a cap Arcàdia feliç. Les pel·lícules sobre professors excepcionals, de l'estil d'*El club de los poetas muertos*, tendeixen a fer-nos creure que abans hi havia aquell tipus de mestres, únics, que avui en un sistema ja molt burocratitzat i complex ja no són possibles. Hem de pensar i experimentar què pot voler dir aprendre a conviure en el món d'avui, on els nens i els joves estan assetjats pel mercat i per una sobreestimulació que fa molt difícil a l'escola pautar el ritme de l'espai i del temps de l'aprenentatge. Veig necessària una tasca de resistència des dels espais educatius, però no una posició a la defensiva o conservadora, i encara menys nostàlgica. Vivim en una societat que destrueix la confiança com una manera de triturar el vincle social i fer-nos més febles i més servils. L'escola ha de ser un lloc on cultivar, precisament, aquesta força de la confiança.

**A vostè li agrada l'ús del mot autonomia –diu en una entrevista amb Carles Capdevila–, i creu que la filosofia pot contribuir a fer que els nens i adolescents siguin més autònoms. Com? En quin sentit?**

L'autonomia no és una virtut individual sinó una força col·lectiva. No hi ha ningú que pugui ser autònom per ell mateix. L'autonomia és la possibilitat de transformar les condicions de vida col·lectivament, i de fer-ho segons decisions, valors i objectius que no ens vénen predeterminats. Això només ho pot aconseguir l'educació, però no només l'escola. Si l'escola es queda sola en aquesta tasca, és obvi que l'escola fracassarà, decepcionarà i malgastarà els mestres, com està passant. Cal una aliança de diferents instàncies de la societat i entendre-la com una trama d'aprenentatges dels quals l'escola és un nus important però no l'únic. En una societat on els joves viuen amb por o amb desesperança, quina autonomia podem forjar des dels centres educatius, sigui al nivell que sigui?

**Seguint els seus escrits, ens trobem amb l'expressió "pensament valent": "Jo diria que un pensament és valent quan interpel·la i es deixa interpel·lar". Es pot ensenyar o aprendre aquest pensament?**

La valentia es contagia. Com la por, la renúncia o la tristor. Només gent valenta pot

generar nois i noies valents. Per valentia no entenc heroïcitat o esperit de sacrifici. Valentia és determinació, en l'anonimat del dia a dia, per viure i compartir allò que es creu. Gairebé tots hem tingut la sort de conèixer, en algun moment, algú que ens hagi pogut transmetre aquesta actitud. Un familiar, un mestre, un veí o un personatge literari. El problema és quan el sistema educatiu desgasta i esgota aquest tipus de persones i a poc a poc només s'hi queden aquells que saben sobreviure en la tecnocràcia i la competitivitat. Amb professors arribistes, obedients a les regles de la competitivitat, quina valentia en el pensament podem transmetre? Ho estic veient a la universitat i m'espanta.

**A finals d'octubre de 2015 a *El Periódico* afirma que la filosofia no sols és important sinó necessària perquè ens pot alliberar de dogmes i prejudicis. Quina repercussió podria tenir aquesta potencialitat en l'educació?**

La filosofia, si s'ensenya bé, està moguda per una passió crítica i igualitària, que és la que obre sempre, i davant de qualsevol, la pregunta "i tu què (en) penses?". La filosofia, doncs, no pot ser mai repetició d'esquemes, procediments i models, sinó interpel·lació viva, col·laboració i discussió fraternal però no consensuada. Cal fer-la present, com a actitud i com a desafiament, des dels primers passos de l'educació per fer de les nostres aules espais vius on l'aprenentatge sigui una experiència transformadora i alliberadora. Els nens, els més petits, necessiten confiança per avançar en el coneixement, però no fan reverències ni reconeixen cap autoritat perquè sí. Aprenem d'ells i no bloquegem la seva actitud. Al contrari: donem-li ales.

## Algunes preguntes auxiliars

### Què significa la filosofia per a vostè?

La filosofia és pensament viu, que parteix de la veu i del cos singular i que busca una raó comuna. Per això és interpel·lació i compromís amb un món comú.

**Amb quina d'aquestes afirmacions estaria més d'acord i per què? Primera: cal ser filòsof per poder filosofar; segona: tots els humans són filòsofs, i tercera: en algun moment tots els humans filosofem.**

Estic més d'acord amb la tercera. Normalment no pensem, ni els filòsofs ni els no filòsofs. Decidim, opinem, jutgem... però pensar és interrompre el sentit habitual de les coses, tal com se'ns donen i tal com hi responem. Per això diem que el pensament es relaciona amb problemes que desplacen els límits del que som, pensem i sabem de nosaltres mateixos.

### Com li explicaria a un mestre que fer filosofia a l'escola és no sols útil, sinó necessari?

La filosofia, com a actitud crítica, experimental, irreverent i alhora respectuosa és imprescindible per tal de mantenir una relació lliure amb el coneixement i amb l'experiència educativa. Des d'una actitud filosòfica, capaç de mostrar els prejudicis, els límits i la potència del que som, la relació amb la ciència, la creació, el llenguatge i l'acció s'obren a la crítica, al contrast i a l'exigència d'una veritat compartida. Com es pot aprendre lliurement sense cultivar aquesta actitud?



# PERSPECTIVA ESCOLAR recomana

## Articles publicats a la revista

### PERSPECTIVA ESCOLAR

PUIG, Irene de. "Dickens vist per Polanski". Núm. 363 (maig-juny 2012); p. 11-15.

Conversa amb Irene de Puig: "Es pot parlar de tot amb els infants, però no cal dir-ho tot". *In-fàn-cia*, núm. 202 (gener-febrer 2015), p. 28-32.

## Llibres

LIPMAN, M. *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo, 1991.

És el llibre de referència obligada per a tots aquells educadors que treballen en aquest projecte arreu del món. Presenta el projecte conegut internacionalment amb el nom de Philosophy for Children.

CARRERAS, Carla. *L'herència deweyana: La "Philosophy for children" de Matthew Lipman i les bases del coneixement*. Girona: Universitat de Girona, Servei de Publicacions, 2003.

La tesi doctoral convertida en un llegidor llibre sobre la influència de Dewey en les propostes de Lipman. Imprescindible per a qui vulgui aprofundir en temes relacionats amb l'educació i la filosofia.

NUSSBAUM, Martha. *Sense ànim de lucre*. Barcelona: Arcàdia, 2011.

La promoció de les habilitats tècniques en detriment de l'estudi de les humanitats descuiden el pensament crític, l'empatia i la comprensió de la injustícia, que són aspectes fonamentals per a la pervivència de les societats democràtiques.

PUIG, Irene de. *Fer filosofia a l'escola*. Vic: Eumo, 2012.

De caràcter divulgatiu, explica i descriu els aspectes més rellevants del projecte conegut a Catalunya com a *Filosofia 3/18* dins un marc ampli de reflexió sobre l'educació en general i sobre l'ensenyament de qualitat.

BOSCH, Eulàlia. *Un lloc anomenat escola*. Barcelona: Graó, 2015.

Llibre que es pregunta pel testimoni que hem de passar a la generació següent i com es pot arribar a fer la transmissió; la rellevància de les arts enteses com a formes d'accés al coneixement; i la certesa que algú ens ha d'ajudar a apropiari-nos de certs espais i a personalitzar el nostre temps.

## Articles de revistes

BOSCH, Eulàlia; PUIG, Irene de. Monogràfic sobre Filosofia 6/18. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 205 (1992), p. 8-26.

ARBONÉS, Glòria. "El rol docente y la formación del profesorado". Al monogràfic "Filosofía para niños y niñas y jóvenes". *Novedades Educativas* [Buenos Aires: Noveduc], núm. 219 (2015).

ARBONÉS, G.; MACLEAN, V. "Filosofía para niños y niñas como proyecto educati-

vo". *Novedades Educativas* [Buenos Aires: Noveduc], núm. 219 (2015).

ARBONÉS, Glòria. "Les mares, els pares i filosofia per a nens i nenes". *Guix*, núm. 309 (2004), p. 51-53.

Puig, Irene de. "Filosofar con adolescentes". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 180 (març 2009).

PUIG, Irene de. "Ripensando la comunitat di ricerca". *Educazione Democratica: Rivista di Pedagogia Politica*, núm. 6 (juny 2013).

Recomanem especialment el *Butlletí Filosofia 3/18* nascut l'any 1989 i que fins desembre de 2015 ha publicat 105 números.

### Articles en línia

PUIG, I. de. *A les sessions de filosofia 3/18 no cal votar*. 2010. <<http://www.grupiref.org/documents/NO-ES-VOTA.pdf>>.

FUNDACIÓN LUMINIS. [Entrevista a Glòria Arbonés i Victoria Maclean, coordinadores de l'Espacio Filosofía para Niños de l'Argentina. *Boletín de novedades educativas*], núm. 63, 2015. <<http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n63-filosofia-para-ninos-entrevista-a-victoria-maclean-y-gloria-arbones-coordinadoras-del-espacio-filosofia-para-ninxs>>.

### Webs

<[www.grupiref.org](http://www.grupiref.org)>.

Pàgina de referència del projecte Filosofia 3/18, també amb apartats en castellà i en anglès. Conté des d'informació bàsica de cursos fins a una colla de recursos sobre estètica: pintura, música i cinema, així

com un bon recull d'experiències i articles i és la seu de tot el que fa referència a les FILOSCOLES.

Hi trobareu guies per treballar amb pel·lícules i alguns dels manuals del professorat que es poden baixar de forma gratuïta.

### Pel·lícules recomanades



**Només és el principi (2010).** Dir.: Jean-Pierre Pozizi i Pierre Barougier.

Comentari crític d'Irene de Puig: <<http://guixinfantil.grao.com/revistas/guixinfantil/069-comunicacio-i-llenguatge-parlat/documental-nomes-es-el-començament--i-continua>>.

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





# novetat

COL·LECCIÓ  
REFERENTS

## Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx

Joan Soler Mata (coordinador)

Aquest llibre dibuixa un segle de renovació pedagògica a Catalunya, des de l'escola a la universitat, a través de la mirada, el pensament, l'obra i l'activitat educativa de vint protagonistes. Vint mestres i pedagogues catalanes amb perfils i trajectòries biogràfiques ben diferents que reflecteixen la complexitat i heterogeneïtat de les influències, referents, propostes i pràctiques educatives renovadores de la Catalunya del segle xx.

El llibre, coordinat pel mestre i pedagog Joan Soler Mata, ens ofereix una visió objectiva sobre vint figures essencials de l'educació catalana que ens donaran les claus per comprendre el context educatiu del moment. Un Referent imprescindible per comprendre el passat, el present i el futur de l'educació.

PVP: 28 €

Col·lecció: Referents, 8

Pàgines: 400



R  
S  
E  
N  
S  
A  
T

El trobaràs a totes les llibreries  
i al nostre web [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org).  
Si vols te'l portem a casa!

# Escola



*Aquest article ens ofereix una guia, basada en la cohesió de l'equip per aconseguir que el projecte educatiu d'una escola esdevingui el projecte sòlid i valuós que tot el claustre desitja.*

## La cohesió d'equips docents, un camí per aprendre

**MAR HURTADO**

Mestra de l'Escola El Castell de Tona (Osona)

**ALEIX VILA**

Mestre de l'Escola Andersen de Vic (Osona)

El projecte educatiu d'una escola representa el tarannà del centre escolar i explica quins són els objectius i de quina manera es poden assolir. En definitiva, representa l'ànima d'una escola.

És per això que es dediquen molt temps i molts esforços en el seu disseny. Tot i així no sempre resulta un èxit a l'hora de posar-lo en pràctica.

Molts mestres convençuts i fidels al que s'ha consensuat s'esforcen per portar-lo a terme, i d'altres no tan convençuts, o simplement per desconeixement del que es pretén, en fan una interpretació particular un cop es tanquen les portes de la seva aula.

El que nosaltres hem constatat i creiem que és clau per tal de construir un projecte sòlid i realment valuós és aconseguir un equip de docents cohesionat.

## Però... com podem aconseguir-lo?

Després de reflexionar-hi i analitzant les nostres maneres de fer dins els protocols d'escola, hem destacat alguns punts que considerem importants tenir en compte i que poden determinar una mirada més àmplia i facilitar l'entesa per a una construcció conjunta del projecte d'escola.

**Tenir en compte els docents nous:** acompanyar és mostrar el camí recorregut i donar espai a l'altre perquè faci aportacions.

L'equip directiu ha de donar a conèixer el projecte i fer valer els seus pilars, que són l'estructura que aguanta l'edifici. Una estructura sòlida ajuda a construir; una estructura feble i poc defensada és vulnerable i difícilment se'n continuarà la construcció.

**Cal mostrar també la possibilitat de continuar construint:** un pas endavant és aconseguir fer partícips els mestres del projecte, fer-los sentir-se'n creadors. Mostrar un projecte obert a possibles modificacions dóna peu a aportar noves experiències que l'enriqueixin.

Una frase que dificulta la incorporació d'idees noves i/o tanca noves possibilitats podria ser: "Aquí sempre ho hem fet d'aquesta manera i sempre ens ha funcionat". Evitar frases com aquestes i entendre que una escola està oberta als canvis pot ajudar moltíssim.

**Un equip directiu atent que reconeix a temps els esforços dels mestres i els ho fa saber de manera individual i col·lectiva** (en moments de treball de cicle, comissions, etc.). El reconeixement és reparador i dóna energia per continuar i millorar.



**L'equip directiu també té la funció de promoure espais de diàleg.** Això suposa compartir experiències generades a l'aula que poden ser quotidianes amb la finalitat de crear sinergies que milloren les relacions i d'esbrinar el paradigma educatiu de cadascú, així com buscar punts en comú on treballar plegats.

La funció següent de l'equip directiu és aprofitar els punts comuns i treballar a partir d'aquests centrant-se en el que es comparteix i no tant en el que es divergeix.

Conèixer quina és la imatge d'infant de cadascun dels mestres ajuda a conèixer el punt de partida de l'equip i aprendre a treballar per millorar a partir d'on parteix tothom.

### **Un toc de realitat...**

Cohesionar un equip no tan sols depèn d'atendre bé certs aspectes. Les relacions que es generen dins d'un grup no sempre es poden acompanyar fàcilment i ens podem trobar que sorgeixin diferents rols que dificulten l'entesa. Saber-ho i reconèixer-ho ajuda a trobar solucions.

**Ganduleria social:** el treball d'alguns disminueix i aporten menys a la tasca comuna del que podrien aportar. Com més nombrós és el grup més es pot donar.

**Espectadors competents:** persones que intenten evitar algunes tasques i s'amaguen darrere de companys per tal d'evitar la participació i el fracàs. Deixen que els altres ho facin tot i ells només miren i no fan res.

**Figura de l'aprofitat:** quan el grup només té una tasca a fer o una tasca molt general i poc concreta pot sorgir aquesta figura, la qual no hi participa per diversos motius (apatia, desmotivació, rebel·lió, ganes d'obstaculitzar i deixar que ho faci un altre).

Tot això es podria resumir amb un concepte anomenat *dilució de la responsabilitat*. Els membres d'un equip docent no senten que hagin d'aportar res al treball col·lectiu i fan sense tenir en compte els acords presos i sortint del pas portant a terme el que sempre han fet o el que sempre els ha funcionat.

### **Busquem solucions**

Generar sinergies positives i crear cohesió de grup evitant rols negatius descrits anteriorment no és fàcil, i una possible solució seria que cada membre es fes responsable d'una part de les tasques que necessita l'escola (treball per comissions). D'aquesta manera és més fàcil fer un seguiment del seu procés d'implicació i els mestres tenen molt més clara la seva funció, i això els ajuda a ubicar-se i a guanyar seguretat.

Ahora és interessant anar preguntant per les tasques realitzades i repassar-les periòdicament conjuntament, mestre i coordinador o cap d'estudis, amb la intenció de valorar-les positivament, mai per cercar buits o retre comptes. La intenció és diferent: demanar per interessar-se i valorar-ho.

Fer una exposició de la recerca o del treball realitzat al claustre també pot ser enriquidor i positiu. La resta de grup queda informat i el mestre pot ser el dinamitzador d'un debat i sentir-se protagonista.

### **La mobilitat del professorat, una nova realitat**

Una realitat que no s'ha d'oblidar: la mobilitat constant en alguns claustres.

En algunes ocasions, alguns membres de l'equip que han fet una estada llarga a l'escola han d'abandonar el centre ja sigui a causa d'una nova destinació o una incorporació a les places adjudicades.

Els vincles que s'han format són forts i importants, i l'escola ha de fer visible la

petjada fent reconeixement de la trajectòria, del pas per l'escola.

Una bona manera de fer-ho és crear un protocol de comiat on s'animi tots els mestres a participar-hi. És bo que aquest protocol serveixi per reconèixer la tasca del mestre que abandona el centre.

És important que el mestre nouvingut no senti frases del tipus: "Tu sí que ho faràs bé i no com el que se n'ha anat" o "Ja era hora que algú ho faci, el que hi era no feia res". Aquestes frases desmereixen un projecte que ha estat creat per tots i no ajuden ni són necessàries opinions com aquestes.

Per concloure podem dir que dins d'un equip docent hi ha molta diversitat en les maneres de fer, de pensar, d'entendre les coses, etc. I cal aprofitar-ho, perquè això pot ser un potencial per a l'escola. Però alhora, aquesta diversitat dificulta l'entesa i la implicació a l'hora d'impulsar projectes.

Aquesta implicació s'ha de fer pensant amb el *nosaltres* i no amb l'*ego* propi, volent destacar per sobre la resta o simplement passar desapercebut per implicar-se com menys millor i eludir responsabilitats.

Aconseguir-ho depèn de la intenció posada principalment per part de l'equip directiu i portar-ho a terme, de la resta de l'equip docent.

No calen grans protocols, que corren el risc d'automatitzar-se i perdre la part de realitat i credibilitat merescudes per unir i enfortir sinergies.

Una bona intenció posada en el que es fa i algunes bones estratègies d'actuació poden ajudar a crear un camí entre tots que, en definitiva, repercutirà positivament en el que és del tot rellevant en una escola: el benestar dels infants.

### Per saber-ne més:

Ganduleria social, Latané, Williams i Harkins, 1979.

Espectadors competents, Fernández-Río, 2001.

Figura de l'aprofitat, Slavin, 1990.

Dilució de la responsabilitat, Slavin, 1983.



*Aquest article és el relat de l'experiència d'aprenentatge que va representar el procés de creació del curs per a docents Mestres que no toquen de peus a terra: la fantasia com a eina pedagògica. El curs va ser programat per l'Escola d'Estiu Rosa Sensat 2014, i es va fer a la Fundació Antoni Tàpies, en el període que va del 30 de juny a l'11 de juliol.*

## Mestres que no toquen de peus a terra: la fantasia com a eina pedagògica

**ROSA EVA CAMPO**

Coordinadora de projectes educatius  
de la Fundació Antoni Tàpies

**SANDRA GÓMEZ REY**

Formadora, guionista i escriptora  
Fundadora de Contes de Mantega.cat

### Una conversa transformadora

La col·laboració amb professionals que aporten una nova mirada a la Col·lecció és habitual en la tasca diària de la Fundació Antoni Tàpies. Rosa Eva Campo i Maria Sellarès, coordinadores de projectes educatius del museu, Sandra Gómez, guionista i escriptora, especialitzada en continguts infantils i juvenils, i Carla Padró, docent i escriptora que imparteix tallers de creació des de l'escriptura, ens vam trobar un matí per compartir interessos i dialogar sobre el paper de la fantasia en els processos creatius generadors de coneixement i de saber en el si de les institucions educatives.

El diàleg va fluir generós i amb facilitat. Ens preguntàvem sobre l'escriptura creativa, en concret, l'escriptura de contes per part de mestres i alumnes com a eina pedagògica en l'ensenyament curricular; per la vinculació d'art contemporani i educació, i la seva capacitat de promoure transformacions; i per quins aspectes de l'obra d'Antoni Tàpies podien ser un detonant per fomentar la fantasia.

A *Gramàtica de la fantasia* (1973), l'escriptor i pedagog italià Gianni Rodari defensava, amb convicció, un espai per a la imaginació en l'ensenyament. Creia profundament en la creativitat infantil i en la virtut alliberadora de la paraula.



Així, doncs, per què no vincular la narració i la creació d'històries a l'ensenyament dels continguts curriculars, des del desig infinit dels infants i dels joves per aquests artefactes (contes, pel·lícules, còmics, videojocs, etc.)?

Des del principi, l'objectiu del curs *Mestres que no toquen de peus a terra: la fantasia com a eina pedagògica* va ser explorar la pràctica de l'art per transformar algunes metodologies educatives. Era important transitar del contingut teòric a la creació d'un espai obert als docents perquè fossin coeditors del programa del curs. Ens dirigíem a uns mestres que tinguessin la predisposició de deixar de "tocar de peus a terra" per deixar-se portar, des de la participació activa, per rutes d'aprenentatge mitjançant la creativitat i per a la creativitat; aventurar-se per processos d'escriptura, joc artístic i joc heurístic; i experimentar des de la cooperació amb metodologies que ampliessin la mirada docent a noves maneres de fer i de ser.

Aquestes accions havien de compartir l'objectiu de descobrir en l'art, i, en concret,

en l'obra d'Antoni Tàpies, eines creatives-pedagògiques útils a l'aula.

### **Crònica d'una exploració conjunta entre formadores i docents**

No sempre és fàcil per als adults recordar la infantesa. El curs va començar amb un viatge íntim al món de la infància. Els participants havien de recordar un conte que els hagués deixat empremta. I en aquest camí de records es van retrobar amb les imatges personals d'un temps passat: el record de la persona que els explicava el conte, el lloc concret de la casa, les olors, sensacions, sentiments, etc. L'experiència va ser d'allò més emotiva: retrobar-se amb l'infant que som i tenim. Els docents que mantenen vius sentiments i sensacions pròpies dels infants connecten millor amb la seva tasca, no pas amb la d'ensenyar una assignatura curricular, sinó la tasca d'ensenyar a uns estudiants. Aquest va ser el punt de partida d'un viatge que va durar deu sessions.

Al llarg del curs ens vam enfrontar a diversos reptes. A vegades, ens vam deixar portar

de la mà de Carla Padró, per l'estímul de l'escriptura automàtica com a estratègia per aconseguir una predisposició especial, per deixar fluir la nostra ment en llibertat. De vegades, des de la nostra pròpia personalitat i, d'altres, adoptant el caràcter d'un personatge o un objecte determinat.

L'obra d'Antoni Tàpies ens va proporcionar l'estímul necessari per plantejar-nos el procés de la creació artística com una manera nova de mirar l'entorn que ens envolta. Les coordinadores del servei educatiu del museu van crear el clima idoni per a l'experimentació plàstica i també per a l'observació de les obres des d'una òptica diferent.

Sandra Gómez, com a guionista i escriptora, va aportar-hi els coneixements per a la construcció d'històries i el treball pel foment de l'emoció, la curiositat, la intuïció i la incertesa com a recursos creadors. Una reflexió interessant va ser sobre la importància d'aprendre des del desig. En un article, el Dr. Fernando Hernández feia referència a la pedagogia del desig i la confrontava a la pedagogia de l'esforç:

"M'esforço si desitjo alguna cosa. Si no ho desitjo, l'esforç com una imposició, com a obligació o com un càstig, no funciona. En la perspectiva educativa dels projectes de treball, cada dia hi ha exemples del que significa la pedagogia del desig: saber on és el subjecte, què està vivint; saber quines preguntes es fa per tal de portar-lo a unes altres preguntes més complexes que li obrin altres camins."<sup>1</sup>

L'ensenyament mitjançant la creativitat i per a la creativitat que proposava el curs buscava explorar metodologies per ensenyar des de l'emoció a través dels contes. El mètode portat a l'aula inclouria un retorn per part dels estudiants: que escrivissin un conte o realitzessin una obra d'art, individual o col·lectiva, sobre la matèria curricular vinculant-la a la realitat social, un conte que fos el reflex de la sensibilitat, les emocions i el pensament de l'estudiant, que contingués una mirada crítica fruit del debat i del contrast d'idees a l'aula. L'objectiu és posar l'alumne i els seus interessos

1. Cuadernos de Pedagogía, novembre de 2004, p. 48.





al centre del procés d'aprenentatge i com a subjecte actiu d'aquest mateix procés.

### **Currículum escolar de la fantasia. Un oxímoron possible?**

A *Gramàtica de la fantasia* (1973), Rodari afirmava que sempre hi ha un infant que demana que li expliquin una història. Els contes són narracions que ajuden a organitzar i entendre el caos: el caos intern com a persones, i el caos social de la realitat que ens envolta. Aquest podria ser un dels motius pel qual les històries encanten als éssers humans. Ens ajuden a posar ordre en allò petit i abastable per poder entendre el més gran i complex.

Connelly i Clandinin (1995), al text *Relats d'experiència i investigació narrativa*, recollit al llibre de Larrosa *Déjame que te cuente*, estudien l'ús del relat i dels contes infantils en les experiències lingüístiques a l'escola:

“El treball d'Applebee (1978) és una referència essencial per als estudis sobre els contes dels infants i sobre les expectatives que els nens i les nenes tenen de trobar històries tant en els mestres com en els textos. [...] Una versió curricular d'aquesta literatura es troba en el suggeriment (Egan, 1986; Jackson, 1987) que les matèries escolars estan organitzades en forma d'histories o contes. [...] Egan va proposar un model que «ens animés a considerar les lliçons o unitats curriculars com a bones històries per ser més aviat contades que no com un conjunt d'objectius a aconseguir”. (1995: 15)

Per a Kieran Egan, la imaginació dels infants és l'eina d'aprenentatge més potent i enèrgica. Al llibre *Fantasia i imaginació: el seu poder a l'ensenyança* (1994) critica les teories de l'aprenentatge més influents perquè estan basades en programes d'investigació que s'han centrat, especialment, en un conjunt restringit de capacitats del pensament lògic dels infants. El llibre aprofundeix en les àrees de l'activitat intel-

lectual dels nens i les nenes en les quals es pot contemplar la imaginació en acció.

Al curs *Mestres que no toquen de peus a terra*, hi vam intentar posar en valor alguns elements de la planificació de l'ensenyança d'Egan, que considera les classes i les unitats de contingut com a bons contes per explicar. I vam animar els participants a escriure un conte, bo i inspirant-se en els processos creatius d'Antoni Tàpies.

### **Ment creativa = ment activa**

És possible incorporar la fantasia al currículum escolar? Per a Rodari, ho és:

“[els contes] Serveixen a la poesia, a la música, a la utopia, a la tasca política: en definitiva, a l'home sencer, i no només a qui crea fantasies. Serveixen, precisament, perquè, en aparença, no serveixen per a res: com la poesia i la música, com el teatre i l'esport (si no es converteixen en un negoci).” (1973)

La proposta d'escriure un conte posava la majoria de docents en una posició fora de la zona de confort, tot i la pràctica prèvia amb tècniques d'escriptura automàtica i d'alliberament de la creativitat. En un primer moment, va regnar certa preocupació, però, en poca estona, es van deixar anar. L'experiència els va permetre descobrir, amb sorpresa, que eren capaços de crear una història i d'altres recursos educatius-creatius-artístics per a l'ensenyament d'una matèria curricular des del desig.

**“L'ENSENYAMENT MITJANÇANT LA  
CREATIVITAT I PER A LA CREATIVITAT  
QUE PROPOSAVA EL CURS BUSCAVA  
EXPLORAR METODOLOGIES PER  
ENSENYAR DES DE L'EMOCIÓ A  
TRAVÉS DELS CONTES”**

La pedagoga Marta Fattori ha qualificat la creativitat com a sinònim de pensament divergent, és a dir, capaç de trencar contínuament els esquemes de l'experiència:

“És creativa una ment sempre activa, sempre fent preguntes, descobrint problemes on els altres hi troben respostes satisfactòries. [...] Capaç de judicis autònoms i independents (fins i tot del pare, del mestre i de la societat), que rebutja el que és codificat, que torna a manipular els objectes i els conceptes sense deixar-se inhibir pels conformismes. Totes aquestes qualitats es manifesten en el procés creatiu.”<sup>2</sup>

L'continuava dient: “en darrera instància, tots poden ser creatius, a condició de no viure en una societat repressiva, en una escola repressiva... És possible una educació a través de la creativitat”.

Aquest plantejament encaixa plenament en el propòsit educatiu del museu, entès

2. FATTORI, Marta. Educació i creativitat, p. 157.

com un espai d'experiències al voltant de les obres d'art, que, en paraules d'Antoni Tàpies mateix, “mai no han estat un fi en elles mateixes, sinó que han de ser vistes com un trampolí, com un mitjà per a atènyer unes metes més llunyanes.”<sup>3</sup>

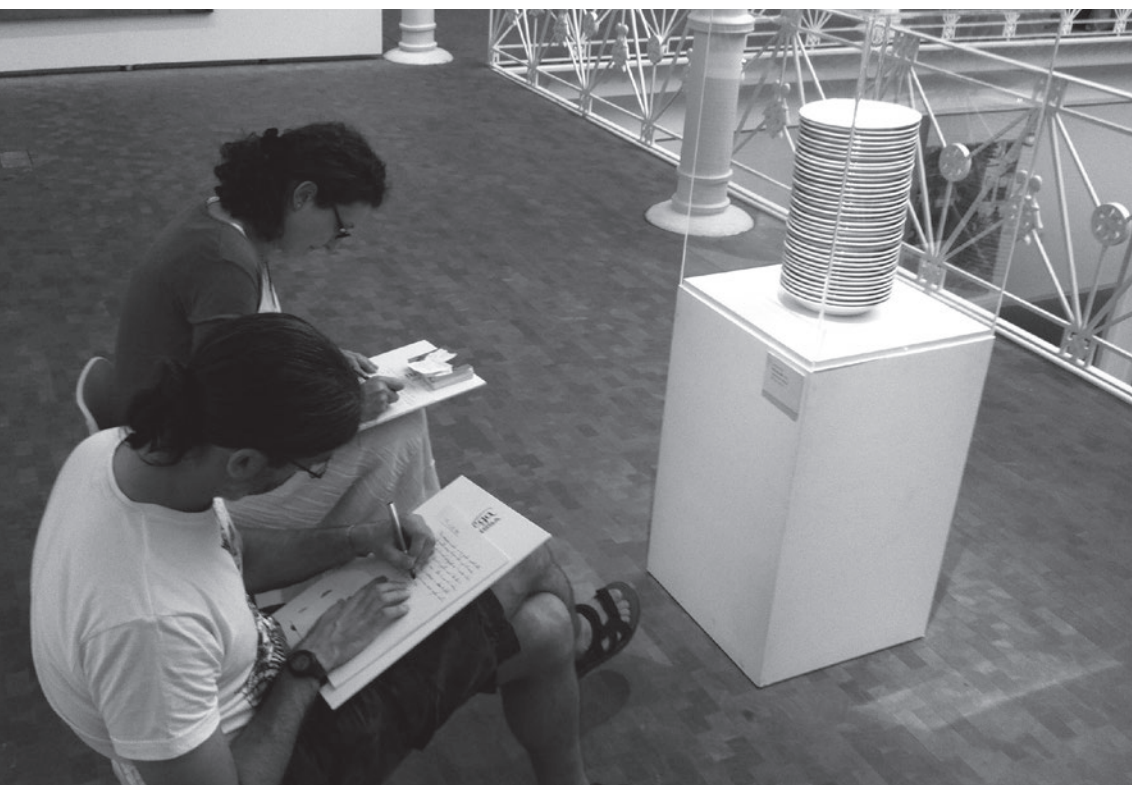
### Per saber-ne més:

EGAN, Kieran. *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

GOLDBERG, Natali. *El gozo de escribir. El arte de la escritura creativa*. Barcelona: La Liebre de Marzo, 2013. 8a edició. Traducció de Rossana Zanarini.

TÀPIES, Antoni. *La pràctica de l'art*. Esplugues de Llobregat: Ariel, 1970.

3. “Comunicació sobre el mur”, dins *La pràctica de l'art*. Barcelona: Ariel, 1970.



*Inventar, especular, equivocar-se, provar, dubtar, apassionar-se, construir... són verbs que volem trobar a les escoles. Rarament oferim espais als infants perquè imaginin quina forma volen donar als seus pensaments, perquè inventin històries i personatges màgics, perquè dissenyin els seus propis reptes, perquè construeixin els escenaris per als seus personatges, perquè creïn amb les seves mans aquells artefactes que expressin les seves emocions més profundes, que s'equivoquin i tornin a intentar-ho... L'art és un oasi excepcional que ens permet fer tot això i la creació artística és una aventura fantàstica per viure-ho.*

## Crear, imaginar, pensar

**MAR MORÓN**

**GEMMA PARÍS**

Professores de la Unitat de Didàctica  
de les Arts Plàstiques  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona

Volem que l'art entri a l'escola d'una manera diferent a l'actual, que actuï com una ventada d'aire fresc, que entri per quedar-s'hi, que contami les altres àrees, que les idees innovadores dels artistes ens descol·loquin, perquè creiem que l'art ha de ser un dels elements permanents de l'escola.

Quan revisem l'horari escolar ens és difícil de trobar-hi espais i temps en què els infants experimentin, investiguin, descobreixin i creïn en llibertat, on puguin desenvolupar habilitats relacionades amb la creativitat, la imaginació, la presa de decisions, l'autonomia, l'autoregulació, el treball cooperatiu... tot expressant-se a través dels llenguatges artístics. Espais de creació artística on es desenvolupin competències cognitives, personals i socials imprescindibles per a la formació de la persona.

### **La imaginació, eina per a la creació i per a la vida**

Com ens diu l'artista Antoni Llena (1993), "l'eina de l'artista no és el raonament, sinó la imaginació: aquella imaginació que ens fa descobrir els secrets que lliguen les coses per dins, les unes amb les altres". Com a mestres tots sabem com els infants aprenen mitjançant el joc i la creació, com amplien el coneixement del món inventant-se selves

llunyanes, castells impossibles poblats per éssers misteriosament reals, com dibuixen animals marins que viatgen per l'univers, com creen personatges fantàstics a partir d'un tros de fusta i un parell de pedres... Observem com els escenaris imaginats dels nens i les nenes formen part del seu dia a dia, com amb una mirada d'il·lusió t'ensenyen allò nou que han inventat i que de sobte forma part de la vida. L'art és precisament això, fer possible el que no és físicament palpable, donar forma a noves realitats, crear coses impensables, úniques. "Les meves obres les entenc com una petita festa privada" ens diu l'artista Alexander Calder en relació a les seves escultures mòbils.

**“LES MEVES OBRES LES ENTENC  
COM UNA PETITA FESTA PRIVADA’  
ENS DIU L’ARTISTA ALEXANDER  
CALDER EN RELACIÓ A LES SEVES  
ESCULTURES MÒBILS”**

Mitjançant la creació artística l'infant genera un producte únic –en forma d'idea, d'objecte, de projecte, etc.– que apareix des del seu interior, des de les seves experiències, coneixements i necessitats, i al qual és capaç de donar forma i contingut, en un espai de llibertat i de trobada amb si mateix. Mitjançant la vivència de processos de creació a través dels llenguatges artístics arriben a un coneixement de les seves característiques, dels altres i de l'entorn, que els permet una adaptació, participació i implicació més intensa a la vida; i també el desenvolupament de la seva intel·ligència (des del model de les intel·ligències múltiples de Gardner) en els àmbits de la percepció, la memòria, l'atenció i el pensament. Sense oblidar, com ens diu Susanne Langer (a Efland, 2002) que l'àrea d'educació artística, visual i plàstica desenvolupa els aspectes

fonamentals propis de l'art: la imaginació, la creativitat i el llenguatge simbòlic.

**Crear per ésser: espais de creació a l'escola**

Si som conscients de totes les competències que es desenvolupen en els espais de creació, és incomprendible que l'educació artística es limiti a una o dues hores setmanals a l'escola. Hauríem de donar més protagonisme als llenguatges artístics en el procés de formació dels infants, al coneixement del seu alfabet i la seva sintaxi per tal d'aconseguir comprendre les representacions artístiques i expressar-se amb elles.

Com hem dit abans, els infants aprenen jugant, provant, transformant elements que troben al seu abast. Aquesta evolució ens apropa als processos creatius que fan els artistes: imaginem una idea a la qual van donant forma per acabar en un resultat, en una obra que ensenyaran i compartiran amb els espectadors. El procés del joc dels infants segueix una trajectòria similar i té el mateix objectiu: representar les seves idees, sentiments, emocions modificant la realitat. Poden fer-ho amb fang, amb papers de diari, amb filferro, amb pintura, amb artilugis mecànics, amb pedres, amb fotografies, amb animacions, amb muntatges de vídeo, amb un llapis... igual que molts dels artistes dels segles xx i xxi.

Els artistes de les avantguardes del segle xx fan servir l'art com a llenguatge per expressar els seus neguits, interessos i realitats interiors incorporant nous materials, tècniques, suports... a les seves obres. Aquests treballs són rics i suggeridors i ens serviran de referent a l'escola per tal de dissenyar noves propostes educatives, per exemple: el *body art* amb els *happenings* i les *performances* que fan present el cos de l'artista a les seves manifestacions, els artistes del *land art* i els seus muntatges a la natura incorporen nous escenaris expositius, materials, eines... o l'*arte povera* i la



Escola dels Encants. Barcelona. Fotògrafa: Gemma París.

utilització de materials de reciclatge, o el *surrealisme*, amb la invenció de situacions oníriques: qui no ha estat temptat mai de representar els seus somnis...

De la mateixa manera que aquests artistes necessiten conèixer els elements del llenguatge visual i plàstic per tal d'arribar a les creacions artístiques que donaran forma als seus pensaments, els nens també ho necessiten: conèixer els materials, com es comporten, quines estratègies cal seguir per tal d'assolir els resultats que desitgen: suports, tècniques, conceptes... Amb aquests coneixements podran moure's amb tranquil·litat i seguretat en aquests espais de creació artística, on tindran experiències sensibles i motores que aniran enriquint el seu procés de construcció com a persona.

La fórmula màgica per apropar l'art i la creació artística a l'escola no existeix,

però sí que podem trobar projectes que fa temps que es desenvolupen, tant aquí com en diferents parts del món, que ens poden servir com a models de referència perquè cada centre busqui la millor manera d'introduir els llenguatges artístics a la dinàmica, característiques i necessitats de l'escola. La comunitat propera a l'escola pot ser una bona font de recursos amb els quals crear sinergies interessants: podem crear vincles amb artistes, tallers, museus d'art, galeries, botigues especialitzades, centres de producció i de creació... Es poden dissenyar projectes que busquin la complicitat d'artistes o d'institucions culturals per col·laborar amb l'escola, i crear espais d'intercanvi.

Alguns d'aquests projectes conviden l'artista a entrar a l'escola, com el *Room 13* d'Escòcia. Rob Fairley, el fundador d'aquest projecte, ens explica que l'artista esdevé un model nou per als nens, perquè és un

adult que no és professor, que no és un familiar, que no és un metge..., és una persona que genera idees, artefactes..., que investiga, experimenta, busca i crea. L'artista és una persona que estableix una relació diferent amb els nens, que els estimula a veure el món amb una altra mirada, que els deixa experimentar amb les pròpies idees, a tafanejar materials nous, que els planteja preguntes i reptes diferents. Com que l'artista no exerceix d'adult tutor que educa, estimula com a model dels nens la responsabilitat, l'autonomia, l'autoregulació i el treball en equip amb els altres companys. L'artista viu l'experiència de la creació artística com a forma de vida, pot compartir el procés de creació amb els infants i acompanyar-los en els seus processos, però sense intervenir i respectant totes les idees.

## **L'APROXIMACIÓ ENTRE ART I EDUCACIÓ ES PRODUËIX EN UN MOMENT EN QUÈ L'EDUCACIÓ S'INTERESSA PER LA CREACIÓ ARTÍSTICA COM A PART ESSENCIAL EN L'EDUCACIÓ EN GENERAL**

Altres projectes vinculen l'escola amb algun museu o institució cultural, el qual acompanya l'escola en el desenvolupament de projectes de creació suggerents, com pot ser el projecte *Tutories d'Art* (escoles i centres d'art de Barcelona). D'aquesta manera es creen interseccions entre les institucions i les escoles per tal d'intercanviar estratègies i construir coneixements conjunts. Així s'aconsegueix com a objectiu final una millora en l'educació holística de la persona. Un altre exemple proper podria ser el projecte *Muntem una exposició* que va portar a terme el Museu del Disseny de Barcelona amb un grup d'escoles properes el curs passat i que tenia com a objectiu

principal crear sinergies entre l'escola i el museu (<http://www.museudeldisseny.cat/es/actividad/muntem-una-exposicio-un-mon-dobjectes-mirades-i-relats>). Uns altres projectes que vinculen escola i institucions podrien ser: el *Projecte Tàndem* (actualment, Museu Nacional d'Art de Catalunya i escola Miquel Bleac), el *Projecte Màgnet* (Escola Sagarra i el Museu d'Art Contemporani de Barcelona), *Art-Escola* (Vic), entre d'altres. Existeix també el *5x5x5 creativity* de Bath (Regne Unit), un projecte educatiu on la triangulació és entre escola, artista i institució cultural, que dissenya un projecte entre cinc escoles, cinc artistes i cinc institucions culturals. Tots aquests projectes van més enllà de l'educació artística, com ens diu Heike Freire (2007): "Más allá de la mera adquisición de una habilidad, la experiencia involucra a la totalidad de la persona".

Aquesta aproximació entre art i educació es produeix en un moment en què l'educació s'interessa per la creació artística, no només en funció de les persones que volen professionalitzar-se en aquest terreny, sinó com a part essencial en l'educació en general. Hem de tenir en compte, però, que cada un d'aquests projectes es relaciona amb altres referents educatius anteriors o simultanis, perquè hi ha models educatius innovadors com el de les escoles progressistes de principis del segle xx, que donen una importància excepcional als processos de creació artística dels infants (els tallers de construcció a les escoles Waldorf) o a la presència de l'*atelierista* a l'aula (escoles de Reggio Emilia, Itàlia), que aposten per un tipus d'educació activa, vivencial, on l'art i la creació formen part de l'aprenentatge diari dels nens i nenes.

### **Els espais de creació artística**

Aquests espais promotors de llibertat, empenedoria, autonomia i responsabilitat han de tenir unes característiques concretes: la presència de l'art ha de ser el més intensa

i contínua possible, i això ho aconseguirem mitjançant la presència de l'artista, o les aportacions d'alguna institució cultural; el temps es dedicarà a la creació artística de manera lliure, potenciant l'expressió i la recerca en un procés creatiu personal; els nens són part activa del procés d'ensenyament-aprenentatge, mitjançant l'escolta activa per part de tots els membres de la comunitat, la comprensió, la investigació, l'experimentació, la reflexió, la decisió i la relació; en aquest espai respectarem el ritme i els interessos de cada infant, potenciant-ne les aptituds i actituds positives, i la recompensa intrínseca; es donarà importància al procés de creació artística i no només al resultat; l'espai ha de ser un moment autogestionat o semigestionat pels infants, d'aquesta manera els nens

aprenen a prendre decisions que aniran més enllà de l'art.

En aquests espais de creació artística la mestra esdevindrà una acompanyant guia i model d'actuació amb actitud de proximitat emocional, respectant les característiques individuals de cada nen o nena.

Cada sessió es converteix en una aventura on es pot observar, experimentar, pensar, projectar i crear. Els infants gaudeixen del fet de descobrir, de conèixer coses desconegudes, fins i tot quan aquest fet exigeix esforç i concentració. Aquest ambient estimulant, tranquil i alegre ofereix als infants seguretat, respecte i confiança que els ajuda a créixer de manera sana i positiva.

**Escola dels Encants. Barcelona. Fotògrafa: Gemma París.**



## La creació artística com a metàfora de vida

En una societat en canvi continu calen persones creatives, lliures, responsables, que tinguin coneixement d'elles mateixes i dels altres, que sàpiguen treballar en equip... La creació artística desenvolupa l'associació de pensaments i el pensament divergent, element clau d'una persona creativa. Si som capaços de crear aquests espais de creació a l'escola, aconseguirem que els llenguatges artístics esdevinguin part del procés de vida de l'infant.

**“CADA SESSIÓ ES CONVERTEIX  
EN UNA AVENTURA ON ES POT  
OBSERVAR, EXPERIMENTAR,  
PENSAR, PROJECTAR I CREAR”**

La creació artística funciona com una metàfora de la vida, com a espais en blanc per omplir d'aventures, de dibuixos, de decisions, de pintures, d'objectes, de relacions humanes, d'afectes, d'éssers fantàstics.

Practiquem els processos de creació artística a l'escola per aprendre a ser, a estar i a crear, per desenvolupar-se com a persones reflexives, crítiques, creatives i emprenedores.

### Per saber-ne més

EFLAND, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, H. (2007). «Room 13. Un espacio para crear», dins *Cuadernos de Pedagogía*. 373, nov. 2007, p. 18-23.

LLENA, A. *La gana de l'artista*. Barcelona: Edicions 62.

MORÓN, M. (2005). *L'art del segle xx a l'escola*. <[www.marmoron.com/lart-delseglexalescola/html/index.htm](http://www.marmoron.com/lart-delseglexalescola/html/index.htm)>.





*El "Barcelona Pensa" és un festival promogut per la Facultat de Filosofia de la UB i té com a objectiu la difusió, l'apropament i la transmissió de la filosofia. El festival aposta pel dret a la filosofia com a tret fonamental d'una cultura crítica i participativa en la qual tothom ha de poder sentir-se implicat. Per això, el projecte està destinat a convertir el discurs filosòfic en un bé comú i compartit, que esborri la frontera tradicional entre alta i baixa cultura, i faci del pensament teòric i reflexiu un element fonamental de la nostra experiència ([www.barcelonapensa.cat](http://www.barcelonapensa.cat)). L'article cerca oferir una mirada multifacètica de les Jornades de Filosofia Lúdica, realitzades el dia 20 de novembre de 2015.*

## Filosofia lúdica sobre el temps i els diners

**ANGÉLICA SÁTIRO**  
 Escriptora

**60 nens i nenes, dues mestres, un filòsof i una escriptora**

**JORDI CANELLES**  
 Mestre de l'Escola La Llacuna del Poblenou,  
 Barcelona

L'educació fa salts qualitatius quan alguna mena d'atreviment irromp des de la base. Aquesta experiència explica l'emergència d'un fet innovador.

**ARACELI OCHOA DE ERIBE**  
 Mestra de l'Escola Sol Ixent de Corbins, Lleida

Hi havia un somni: crear un espai perquè la veu dels nens i nenes ocupés el seu lloc a la societat, essent escoltada i respectada en la seva expressió, en espais culturals com un teatre i un Festival de Filosofia a tota la ciutat.

**JOAN MANUEL DEL POZO**  
 Filòsof

Hi havia un compromís: reconèixer la importància de tractar els nens i nenes com a persones capaces de pensar per elles mateixes i de ser ciutadans que poden participar aportant les seves idees.

Hi havia un convenciment: els nens i les nenes viuen a la mateixa societat que els adults i pateixen els efectes de les seves decisions, sense poder dialogar sobre elles, sense poder reflexionar sobre les problemàtiques contemporànies; com per exemple les qüestions relacionades amb l'actual crisi econòmica (diner) i l'acceleració (temps).

Hi havia un pacte al voltant d'aquest somni, aquest compromís i aquest convenciment: dos mestres (Araceli Ochoa de Eribe – Es-



cola Sol Ixent de Corbins, Lleida, i Jordi Canelles – Escola La Llacuna del Poblenou, barri de Barcelona), un filòsof de la Universitat de Girona (Joan Manuel del Pozo) i una escriptora de contes filosòfics per a infants (Angélica Sátiro) van unir els seus esforços per fer possible aquest atreviment sociopedagògic.

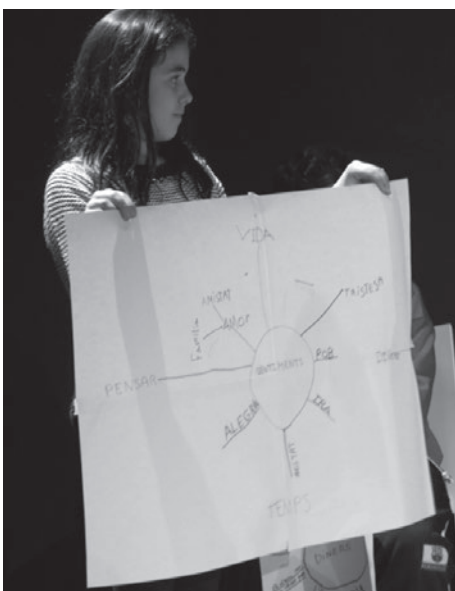
Aquest article és la veu d'aquest pacte i narra l'experiència des de diverses perspectives.

Després de les activitats realitzades en les seves respectives escoles, els estudiants es va trobar al Teatre Eòlia per presentar les seves reflexions de forma lúdica. Aquestes

reflexions van ser dialogades amb el filòsof Joan Manuel del Pozo, que va connectar les reflexions dels infants amb la història de les idees, la qual cosa va ajudar a entendre que els infants pensen com van pensar molts filòsofs en el transcurs del temps. Hi va haver la participació en un vídeo des de Colòmbia (projecte Marfil de la Universitat Uniminuto) i des de València (Associació de Filosofia per a Nens de València). A partir d'aquí, en petites comunitats de diàleg, els infants van poder sintetitzar les idees de l'acte, elaborar la seva comprensió sobre l'esdeveniment i plantejar-se noves preguntes. Al final es va celebrar una taula rodona amb els representants d'aquestes comunitats de diàleg i el filòsof Joan Manuel del Pozo. I tot plegat va fluir en un clima d'implicació, compromís, participació, interès i alegria.

Com a autora dels contes filosòfics que van impulsar les activitats a les aules i com a "idealitzadora" i coordinadora de l'esdeveniment, escric amb bon gust de boca que l'objectiu de les Jornades de Filosofia Lúdica es va assolir amb escreix. És la primera vegada que a l'Estat espanyol succeeix un fet similar i esperem que no sigui l'única. El resultat, a més de ser altament motivador i esperançador, obre un camí que esperem que sigui ocupat per molts més en el futur.

ANGÉLICA SÁTIRO





### **A La Llacuna del Poblenou fem filosofia sobre els diners**

Vuit sessions de treball parlant dels diners i no n'hi ha hagut prou. Si bé es veritat que un grup de nenes i nens d'entre 9 i 12 anys amb un mestre han intentat respondre's algunes preguntes, al final del treball el que passa és que s'han trobat amb noves qüestions que es guarden per a noves ocasions o per compartir amb d'altres persones.

Possiblement aquesta és la millor manera d'explicar com es treballa a La Llacuna del Poblenou. Es planteja un tema, aquesta vegada de caire filosòfic o social, però bé podria ser científic o matemàtic o artístic, i es procura que ens interpel·li. Les interpel·lacions que ara ens han servit de provocació han estat, en un primer moment, confegir una llista d'allò que es pot o no es pot comprar amb diner, i una altra llista amb les cinc coses més importants de la vida de cadascú. A partir d'aquí s'estableixen grups de conversa de quatre o cinc infants. Els primers conceptes que sorgeixen i que els mateixos infants diferencien són els de preu i de valor. No tot el que té valor, té preu, i així algú arriba a afirmar que allò que té més valor universal, allò que val per a tothom hauria de ser allò que més diners valgués. Immediatament algú altre

el fa adonar-se de la gran contradicció que aquesta afirmació comporta i de la injustícia que se'n derivaria. Si l'aigua o l'aliment valgués molts diners perquè tenen molt valor, només els rics podrien accedir a aquests béns. La conversa segueix, les paraules flueixen, les idees es presenten, s'argumenten, es rebaten, tornen a formular-se, s'exemplifiquen, se'ls troba excepcions i s'arriba a acords no sempre absoluts, sovint provisionals. S'aprèn a pensar en el veritable diàleg.





El pensament no és corpori, però se li ha de donar forma. El grup de treball necessita mostrar a altres persones les idees que s'han construït en el treball fet. Comunicar, traduir a altres llenguatges, sintetitzar, simbolitzar... L'acumulació de la riquesa i el seu mal repartiment es transforma en pans que es repartiran entre el públic que hi haurà al teatre el dia de la presentació, les oportunitats que tothom ha de tenir són papers que es redistribuiran entre els infants, la responsabilitat de tenir cura d'allò que té valor universal s'encomana entre els assistents a l'acte a través d'objectes.

## **“EL PENSAMENT NO ÉS CORPORI, PERÒ SE LI HA DE DONAR FORMA”**

Vuit sessions de treball parlant dels diners i no han estat suficients. Mai n'hi ha prou, sempre cal tornar-hi, perquè a pensar, no se n'aprèn en un dia. Aquesta vegada, però, la intensitat del treball, la responsabilitat de donar-ne compte davant d'altres persones de fora de l'escola i la possibilitat de participar en un acte públic compartit amb altres infants i adults, ha omplert encara més de significat la feina que es fa a l'escola; a més, els infants han estat indiscutiblement els veritables subjectes d'un acte que té la categoria del pensament construït i compartit.

JORDI CANELLES

## **Enraonant sobre el temps i els diners al Sol Ixent**

La proposta que ens va fer Angélica Sátiro ens va interessar des del primer moment. A l'escola Sol Ixent de Corbins, fa deu anys que hi reservem una hora setmanal del nostre horari per fer filosofia: des dels més menuts de tres anys fins als més grans de 6è curs. Poder compartir una sessió amb nens i nenes d'una altra escola i enraonar amb ells sobre les preguntes que ens sorgeixen i les opinions que tenim sobre el temps i els diners, era una proposta que ens va entusiasmar. I poder compartir-ho també amb en Joan Manuel del Pozo era un al·licient afegit: un filòsof segur que ens podria ajudar en els nostres interrogants.

Després de llegir les històries dels llibres d'Angélica vam compartir què ens cridava més l'atenció, i a partir de les nostres inquietuds i les preguntes que ens sorgien vam construir el diàleg primer sobre el temps i més tard sobre el tema dels diners.

Per poder pensar sobre el temps ens va ajudar fer un gran rellotge on els alumnes plasmaren amb dibuixos què feien al llarg d'un dia. Ho van titular *Pensem sobre la manera que vivim el temps en la nostra vida quotidiana*. La seva sensació era que tenien molt poc temps lliure. Els seus horaris escolars es complementen amb activitats que els agraden, però que signifiquen un compromís i, al capdavall, una obligació. Realment tenen molt poc temps per avorrir-se.

Avorrir-se va ser un concepte molt rellevant en les seves reflexions. Diferenciar entre perdre el temps, avorrir-se i badar va portar a la necessitat de definir cada concepte. D'aquesta manera es va valorar el fet d'avorrir-se com una actitud positiva perquè avorrir-se et pot provocar ganes de pensar, diuen, i pensar és important.

La percepció subjectiva del pas del temps segons com ho vivim va ser una altra reflexió important. Sembla que les hores no tenen sempre seixanta minuts i que si ens ho passem bé o no, fa que el temps sigui percebut d'una manera diferent. El que sentim ens influeix, diuen, en la nostra manera de viure el temps.

En el tema dels diners de seguida va sorgir en el diàleg la necessitat de saber quin és el valor que se'ls dóna i quin és el valor real que tenen. A partir de diferents exemples i reflexions que els alumnes exposaven, van veure que els diners són importants però que hi ha coses molt valuoses que no es poden comprar amb diners.

També valoren que segons la situació personal, en un moment determinat donem més o menys importància als diners i ens fixem més en elements com la salut, l'amistat o la família.



**“DIFERENCIAR ENTRE PERDRE  
EL TEMPS, AVORRIR-SE I BADAR  
VA PORTAR A LA NECESSITAT DE  
DEFINIR CADA CONCEPTE”**

I es van posar a pensar més interrogants. Fer-nos preguntes és una part molt important de les sessions de filosofia: ser capaços d'interrogar-nos significa que observant el que ens envolta volem entendre-ho, i no donant res per sabut busquem significats i possibilitats de veure les coses d'una





altra manera. És així com asseguren que a l'hora de filosofia comencem amb unes preguntes i acabem amb més preguntes. També acabem amb més arguments fruit del diàleg que milloren les raons de les nostres opinions sobre els diferents temes i que ens predisposen a continuar reflexionant.

Després d'unes quantes sessions enraonant sobre el tema, ens faltava pensar de quina manera ho presentaven als altres nens. Compartir les reflexions sobre el temps en un estenedor que les enllaçava va ser la manera en què el grup de cinquè ho va preparar. El grup de sisè va inventar una representació en la qual també s'anava exposant el que pensaven que era més rellevant de tot el que havien fet a l'aula.

Va ser una jornada molt bonica i engrescadora en la qual l'esforç i la il·lusió es van veure recompensats per l'experiència viscuda.

ARACELI OCHOA DE ERIBE

### Infants, filosofia i joc

En el concepte de "filosofia lúdica", que emparava la Jornada viscuda a l'Eòlia Teatre amb les escoles La Llacuna i Sol Ixent, hi ha una condensació gairebé redundante de la grandesa de la filosofia per a nens, que és també filosofia (feta) per nens. En efecte, el "ludus", el joc, és l'estat natural de la vida infantil: el joc és la seva veritat primària, la seva interpretació de l'existència, la seva filosofia de la vida. Per tant, parlar de "filosofia lúdica" en context infantil és parlar de "filosofia filosòfica" pel fet que quan el nen que juga ja filosofa pel sol fet de jugar –interpreta la vida en clau de joc–; i quan l'adult interactua amb ell mentre juga, el millor que pot fer és entrar en el seu joc, no pretendre interrompre'l i emportar-se'l cap a la seriosa, i sovint rígida, construcció conceptual que caracteritza la filosofia dels adults.

La meua petita, però apassionant, experiència del matí passat amb els nens a l'Eòlia

Teatre em va ensenyar la limitació del meu filosofar “adult”; el meu vici conceptualista de professor em feia sentir una mica descollocat de la dinàmica lúdica dels nens i només m’hi vaig trobar bé del tot quan em vaig deixar anar en alguns moments cap a l’“esperit lúdic” que els inspira a ells. De tota manera, cal avisar que, contra el que pensen molts adults suposadament seriosos, l’esperit lúdic no és en absolut ni superficial ni banal ni anecdòtic ni res d’això: és, senzillament, l’expressió de la seva peculiar forma de veure el món, que l’adult pot entendre ni que sigui pel record honest de la seva etapa infantil o per la via més rica de l’empatia *in situ*, tot deixant-se endur per l’ambient dinàmic, alegre, sincer, desinhibit que els caracteritza quan juguen. Se sol dir que els nens diuen la veritat de manera plena i directa perquè no tenen el fre dels prejudicis socials que encotillen els adults en la seva perpètua cerimònia d’hipocresies. Doncs bé, caldria perfeccionar el tòpic i dir que en realitat el més veritable que diuen els nens són les seves preguntes; encara que la filosofia dels grans ens diu que les preguntes en si mateixes no són ni veritables ni falses,

resulta que són justament les que més a fons expressen l’esperit filosòfic que, com ens van ensenyar els grecs, neix de la capacitat de sentir-se ‘estranyat’, ‘meravellat’, ‘admirat’ davant de la realitat i, per tant, disposat a preguntar sense límits. Les preguntes que plantejaven els nens en les sessions dedicades a dos temes tan filosòfics –filosòfics perquè són vitals– com ‘el temps’ i ‘els diners’, eren plenes de valor no només per l’objecte del diàleg, sinó sobretot perquè eren plenes del ‘neguit de saber’; però no d’un neguit transcendent i enravenat, sinó d’un neguit lúdic i gairebé festiu, de veritable celebració de la vida en què ells comencen a moure’s, i que voldrien plena de sentit, del sentit que, tot jugant a pensar i tot pensant en clau de joc, comencen a comprendre de debò molt més del que ens pensem.

JOAN MANUEL DEL POZO



# Mirades



## La Míriam i un univers d'acrònims



**ELENA MONTIEL BACH**

Educadora social de l'EAIA del Baix Empordà i pedagoga

La Míriam té quinze anys i viu en un CRAE. Està estudiant quart d'ESO a la UEC de l'institut. La seva tutora ja li ha avançat que si no canvia d'actitud no aprovarà el curs, així que ja es va mentalitzant que l'any vinent s'haurà de matricular a un PTT, si és que l'agafen!

Al CRAE hi viu des que tenia dotze anys, quan la mare va ingressar per enèsima vegada a una CT. L'àvia, que era qui l'havia cuidat sempre, s'acabava de morir, i en aquells moments ja havia perdut el compte dels anys que feia que el pare havia entrat a CP.

Les tècniques de l'EAIA li van explicar, abans que ingressés al CA –va estar set mesos al CA abans d'anar al CRAE–, que quan la mare es recuperés i es desenganxés de les drogues, podria tornar a casa. Però la mare no s'ha acabat de recuperar mai i, malgrat que ara va

fent un seguiment ambulatori al CAS, continua tenint recaigudes periòdicament. No hi tornarà a casa, ja ho sap. Ella té clar que quan faci els divuit anys s'acollirà als projectes de l'AS-JTET i se n'anirà a viure a un PA. I no en voldrà saber mai més res de la mare ni del pare.

Tampoc en voldrà saber mai més res d'educadors, ni de psicòlegs, ni dels EBAS, ni de ningú... Dels educadors del CO als del CA i als del CRAE. Dels psicòlegs del CDIAP als del CSMIJ. Ha passat per tants especialistes que ja sap perfectament quins animals ha de col·locar a la prova de la *caixa de sorra* i en quina posició perquè no es pensin que està trastocada –i també sap com ho ha de fer perquè es pensin que està completament boja–.

Amb la psicòloga de l'EMO no li queda més remei que complir. La van engan-



xar robant uns portàtils a l'institut i li han caigut sis mesos de llibertat vigilada. Ni de conya anirà al CSMA quan sigui major d'edat! Que no ho pot entendre ningú que el que ella necessita no són psicòlegs? Ni tampoc que l'atabalintants professionals!

Tot i que la Míriam té un QI suficient per estar a l'aula ordinària, el bloqueig emocional que li van diagnosticar des de l'EAP li provoca que tingui moltes dificultats per concentrar-se i seguir el ritme de la classe. Amb els PI que li van fer a segon i tercer d'ESO no n'hi va haver prou perquè se'n sortís. I ara a la UEC, separant-la del seu grup d'amics, tampoc n'hi haurà prou. Els amics són l'únic real que té.

**CRAE:** Centre Residencial d'Acció Educativa  
**ESO:** Educació Secundària Obligatòria  
**UEC:** Unitat d'Escolarització Compartida  
**PTT:** Pla de Transició al Treball  
**CT:** Comunitat terapèutica  
**CP:** Centre penitenciari  
**EAIA:** Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència  
**CA:** Centre d'acollida  
**CAS:** Centre d'Atenció i Seguiment de les Drogodependències  
**ASJTET:** Àrea de Suport al Jove Tutelat i Extutelat  
**PA:** Pis assistit  
**EBAS:** Equips Bàsics d'Atenció Social  
**CO:** Centre Obert  
**CDIAP:** Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç  
**CSMIJ:** Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil  
**EMO:** Equip de Medi Obert  
**CSMA:** Centre de Salut Mental d'Adults  
**QI:** Quocient intel·lectual  
**EAP:** Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògic  
**PI:** Pla Individualitzat  
**CD:** Complement directe  
**CI:** Complement indirecte  
**CC:** Complement circumstancial  
**MP3:** Media Picture Group-1 Audio Layer III  
**WIFI:** Wireless Fidelity  
**DGAIA:** Direcció General d'Atenció a la Infància i Adolescència  
**CREI:** Centres Residencials d'Educació Intensiva



Quan la Míriam és a classe de català i la professora comença a parlar del CD, del CI, del CC, o quan a mates busquen, en unes formules inintel·ligibles, la X o la Y, les cames li tremolen, la vista se li entorboleix i el cor li palpita a tota velocitat.

I és que només té quinze anys! A ella el que li agrada és arribar a casa –a casa seva!– i escarxofar-se al sofà amb el seu MP3 enganxat a les orelles, connectar-se amb el seu smartphone al WiFi i passar-se la tarda xatejant amb el whatsapp, penjant fotos a l'instagram i xafardejant el facebook dels companys de l'Institut. El que fan les noi-es de la seva edat, vaja!

Segons l'*Informe sobre l'Estat dels Serveis Socials a Catalunya 2015* publicat pel Departament de Benestar Social i Família, l'any 2014 la DGAIA va atendre

13.149 infants i joves en situació d'alt risc social a través dels EAIA, que representaven el 9,46% de la població menor d'edat del país. Segons el mateix Informe, a data 31 de desembre de 2014 hi havia un total de 6.985 menors tutelats per l'Administració, ja sigui en mesura d'acolliment simple o permanent amb família extensa o aliena, o en acolliment en Centres d'Acollida, CRAE o CREI. Resumint, aproximadament un de cada cent menors a Catalunya es trobava l'any 2014 en una situació de risc greu. I aproximadament un de cada dos-cents infants i joves estava tutelat per la Generalitat. Com la Míriam. A aquests menors hi hem de sumar els que van ser atesos pels Equips Bàsics d'Atenció Social, pels Equips de la Xarxa de Salut Mental, pels Equips especialitzats en Atenció Precoç, pels di-

ferents serveis que ofereix el Departament d'Ensenyament, els de Justícia, etc. Infants i joves que han estat atesos per un d'aquests serveis o, simultàniament, per més d'un. Perquè les situacions de vulnerabilitat mai vénen soles i requereixen de més d'un equip i de més d'un professional d'àmbits diversos per atendre de forma integral els nostres nens i nenes, i els nostres nois i noies. D'aquí la importància del treball en xarxa, per tal de rendibilitzar els esforços de tots els professionals, multiplicar els beneficis i intentar no fer parar bojós els nostres alumnes, usuaris, pacients o com sigui que anomenem les persones que atenem.

Si quan has llegit la història de la Míriam has hagut de buscar a la llegenda el significat de més de cinc dels acrònims que formen part del seu univers, del seu dia a dia, vol dir que o bé tenim la sort que els menors amb qui treballes no necessiten atencions especialitzades o, al contrari, encara ens falta molt camí per recórrer en l'apassionant i necessari món del treball interdisciplinari.



## L'alba de la conversa i l'ocàs de les explicacions



**XAVIER LAUDO CASTILLO**

Universitat de València

*Gener i juny* provenen de dues deïtats romanes diferents, Janus i Juno, però les dues al·ludeixen a l'inici de quelcom que, un cop va morint allò anterior, és ja a punt de néixer. Pensant en la tasca del mestre d'escola: què us sembla que seria allò nou i allò vell: explicar o conversar? El filòsof Jacques Rancière ha rescatat per a nosaltres l'experiència d'un mestre francès del segle XIX a qui mai se li va fer gaire cas: Joseph Jacotot. Aquest mestre ho tenia clar, anomenava «vell» al clàssic mètode de transmissió basat en l'explicació. Les explicacions són una cosa que, a força de ser el que gairebé sempre s'ha fet i ens han fet, ens hem arribat a creure que són imprescindibles.

Jacotot ens va deixar escrit això: "Jo havia estat explicador tota la meua vida,

per tant creia com tots els meus col·legues que les explicacions, i sobretot les meves explicacions, eren necessàries; quina va ser la meua sorpresa quan vaig veure que podia prescindir-ne! Em vaig decidir a no explicar res per assegurar-me fins on podia anar l'alumne d'aquesta manera, sense explicacions. I sorprès més enllà de tota expressió vaig veure com alguns petits estrangers acabaven en poc temps escrivint com els escriptors francesos, i per tant, millor que jo i que els meus col·legues els professors explicadors". En la seva primera experiència sense explicacions, Jacotot va aconseguir que un munt d'alumnes aprenguessin una llengua estrangera en molt poc temps i sense donar-los ni una sola explicació: simplement els va lliurar una edició bilin-



güe d'una novel·la i els va demanar que anessin aprenent de memòria, progressivament, frases, pàgines, capítols, ajudant-se de la traducció de què disposaven per comprendre el significat. Després els deia: "i ara, conversem: i tu, què en penses?". Després els ho feia escriure, i amb aquest senzill gest basat en la conversa va fer aprendre totes les disciplines, de llengua a matemàtiques, de química a geografia, sense tornar a donar mai cap més explicació.

I què és conversar? La conversa és diferent del diàleg o del monòleg. No té res a veure amb imposar una lògica o un coneixement superior. No és un diàleg on el mestre respon les preguntes de l'alumne, ni un monòleg on hom exposa la seva postura a l'audiència. Etimològicament la paraula es compon de dos elements:

*con-* (reunió, trobada) i *versare* (girar, donar voltes, canviar). Així *conversar* és girar, donar voltes, junts, en companyia, per arribar a algun lloc conjuntament, i possiblement fer i experimentar algun canvi. Tal com deia un dels grans filòsofs del segle xx, dels qui més es va preocupar per allò que resulta formatiu per als éssers humans –Hans-Georg Gadamer–, la pregunta és la suspensió de tot judici i prejudici, obrir i mantenir obertes les possibilitats, i això és el que fa possible la conversa i l'aprenentatge. Un deixeble seu, Richard Rorty, també va defensar "la conversa com el context últim dins del qual cal entendre el coneixement". Des d'aquest punt de vista, la finalitat més important d'una conversa pedagògica no ha de ser reflectir fets amb exactitud, sinó resultar formativa dins de les circumstàncies i el si de cada

tradició. Vist així, què pot ser més educatiu i profitós per als nostres educands que plantejar una relació pedagògica basada en la conversa?

Esteu d'acord amb Rancière quan afirma que "l'explicació és el mite de la pedagogia"? Us convido a llegir i aprofundir sobre l'aventura que va protagonitzar Jacotot, perquè repensar-la fa evident la falsedat de la necessitat d'explicacions i ens dóna a pensar la possibilitat d'invertir el sistema explicador: aquest sistema que, presumptament, pretén posar remei a la incapacitat dels homes d'aprendre per si mateixos. I si abandonem el regne de les explicacions... seria la conversa un bon mètode per a educar en la nostra societat líquida? Cada vegada hi ha més educadors, professors, mestres –en tots els nivells educatius–, que estan posant decididament en pràctica la conversa en les seves classes. La "teoria" l'aprenen els estudiants llegint, observant, a casa o a l'aula, però el moment on intervé directament el professor és en la conversa: el joc sincer de la pregunta i la resposta, aquest "girar i donar voltes plegats per arribar a algun lloc conjuntament" que dèiem al principi.



## L'art d'educar i l'art de viure. Comiat a Rebeca Wild



**ANTONI TORT BARDOLET**

Professor de Pedagogia  
Universitat de Vic

La història de l'educació i de l'escola ens ofereix molts exemples d'individus i col·lectius que, al llarg del temps, han buscat formes d'educació que posin l'èmfasi en una qualitat de vida coherent amb una idea genuïna de la infantesa, i en la voluntat de trobar unes relacions entre infants i adults no mediatitzades per la burocratització o l'autoritarisme. És una aspiració que es troba també en textos oficials i no només en els escrits d'alguna pedagogia singular. Aquest text de l'any 36 per a l'ordenació de l'educació primària n'és un bon exemple: "L'escola no ha de ser ni un asil, ni un lloc de guarda, ni una institu-

ció on sols s'apreguin les primeres lletres. Ha de ser més i ha de ser una altra cosa. Ha de tenir taller i jardí; centre d'activitat; estimul i ordenació de l'esperit; preparació de l'ànim per afrontar amb audàcia serena la vida; desenvolupament ple de la personalitat; capacitació". Malauradament, molts preàmbuls de les lleis educatives són bonics textos que no es corresponen amb el que acaba passant amb la implantació d'aquestes mateixes lleis: la burocratització progressiva i el fre a la creativitat i a l'heterodòxia.

Davant d'aquest fet, es dibuixen noves modalitats de relacions intergeneraci-





onals; es plantegen aprenentatges vinculats als desigs dels infants al marge de currículums prescrits; es conreen responsabilitats compartides des de l'auto-gestió i la cogestió; es dissenyen espais i temps que desconstrueixen la gramàtica escolar convencional. Hi ha mestres i famílies que ho fan des de dintre del sistema escolar mateix, convençudes que una altra escola pública (no necessàriament estatal) és possible. Hi ha qui entén, en canvi, que l'escola ja no és el lloc on

les persones poden posar en pràctica relacions d'ensenyament i aprenentatge que els permetran actuar com a ciutadans actius en una societat oberta. Consideren que la institució escolar és una mastodòntica estructura que parcel·la el coneixement, classifica les persones i redueix la convivialitat, per fer servir un concepte d'Ivan Illich. Hi ha qui ja se situa en entorns comunitaris que difícilment identificaríem com una escola. I qui considera que l'educació s'ha d'ubicar de

manera radical al si de la família o de la comunitat de famílies.

En aquest entorn de replantejament de les modalitats, els dispositius i les institucions amb les quals eduquem els nostres infants, volem recordar ací les aportacions de Rebeca Wild, que va morir el passat mes de novembre. Conjuntament amb el seu marit, Mauricio Wild, aquesta pedagoga nascuda a Alemanya el 1939 obrí als anys setantes, a l'Equador, el centre Pesta (en record

de Heinrich Pestalozzi) i, posteriorment, el CEPA (Centro para la Autonomía y el Desarrollo Humano) El León Dormido, una comunitat de vida composta per una desena de famílies. La construcció d'aquests entorns responen a allò que la mateixa Rebeca Wild escriu al final d'un dels seus llibres: "Abans que res, som responsables de la nostra pròpia vida, hem de seguir els nostres impulsos interns de creixement sense interceptar-los amb directrius externes, i hem de posar en pràctica aquests impulsos al món exterior. Els nostres ideals ens marquen el

rumb". Aquestes dues experiències d'educació i de vida comunitària han estat rebudes i seguides per un important col·lectiu de persones, al nostre país i a tot el món. L'obra de Rebeca Wild, que podem llegir en castellà i en català en edicions recents, és una pedagogia inspiradora per a moltes persones i col·lectius a la recerca d'una educació oposada a la lògica uniformitzadora i homologadora que impregna institucions i sistemes.

Rebeca Wild, un altre referent que s'afegeix i dialoga amb tots aquells que,

ara i abans, han buscat respostes possibles entre l'art d'educar i l'art de viure; entre l'educar per ser i l'educar per haver de ser; en definitiva, entre la vida i l'educació.



# Ressenyes i novetats



## Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx

Un segle de renovació pedagògica a Catalunya

De Joan Soler Mata (coordinador)

Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona, 2015

**BEGONYA FOLCH**

PERSPECTIVA ESCOLAR

Aquest tombant de segle ens ha portat un debat *in crescendo* sobre els canvis que hauria d'enfrontar el sistema educatiu. Mai com ara s'havia parlat tant d'Educació. I mai abans havíem tingut accés d'una manera tan immediata a tants enfocaments innovadors, metodologies disruptives, estratègies capgirades i nous materials, productes, entorns, empreses, aplicacions... L'escola, que hauria de ser una prioritat de les societats del futur, sembla que està esdevenint un inesperat "blue ocean" per a moltes *startups*, un nínxol de mercat on sembla que tot hi té cabuda en nom de la innovació i el canvi.

La revolució del sistema, però, va esclatar fa més d'un segle. La van iniciar homes i dones amb inquietuds i energia, amb menys xarxes de comunicació i menys recursos que els que tenim ara, i amb una gran intuïció didàctica basada en l'experiència, l'observació, l'escolta activa de l'infant i l'estudi de les obres dels grans pedagogs i pedagogues del seu temps.



*Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx* és un homenatge a vint professionals de l'ensenyament que van marcar la diferència. Van treballar de la mà d'homes també admirables, però elles van patir, en molts casos, una doble exclusió, per les seves idees renovadores, rupturistes, en temps convulsos, i per ser dones. Els seus interessos començaven en la persona que tenien al davant, l'alumne, i abastaven des de la higiene i l'alimentació fins a l'art, la ciència, la música, les matemàtiques, la lectura, l'exercici a l'aire lliure, la formació de les mares, la relació amb la família i amb l'entorn o la creació de biblioteques. En un temps en què tot estava per fer, cadascuna va fer de la seva vida una missió. Sense saber-ho del tot, totes elles van projectar les seves idees més enllà de l'abast de les seves vides. L'escola d'avui no només és deutora del treball i les idees d'aquestes mestres i pedagogues, sinó que n'ha de prendre el relleu per construir l'educació de futur que volem.

Trobareu en aquest llibre unes vides admirables, vint dones que van viure la docència amb passió i energia, dones que insistien a estudiar, a formar-se, que van viatjar fora del país per copiar els millors, per aprendre. Entre elles, la semblança professional i personal de tres de les fundadores de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Marta Mata, Maria Teresa Codina i Maria Antònia Canals, així com la de la mateixa Rosa Sensat.

"No n'hi ha prou amb vint trajectòries", en paraules de Joan Soler, coordinador d'aquesta obra. I és que com ha dit Maria

Antònia Canals, "la renovació pedagògica a Catalunya ha estat un procés de processos".

El llibre està escrit de manera coral, un autor o autora per a cada pedagoga, i aconsegueix mostrar els tres grans processos de renovació pedagògica a Catalunya. El primer arrenca a finals del segle XIX amb la introducció a Catalunya dels mètodes pedagògics de l'Escola Nova (Montessori, Decroly, Freinet) durant la Segona República i fins l'arribada del franquisme. El segon procés és el dels anys seixanta, en ple franquisme i com a oposició a l'escola tradicional, instructiva, homogeneïtzadora i memorística, i que culmina precisament amb la fundació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat el 1965, ara fa 50 anys. I en el tercer trobem Pilar Benejam, Montserrat Castanys i Maria Rúbies, la primera dona que va presidir el Consell Escolar de Catalunya, que creia en "una nova escola pública" que hauria de construir, des de cada centre, una societat diferent.

*Vint mestres i pedagogues catalanes del segle xx* és una carta als joves mestres, però també als mestres de mestres, unes ulleres per llegir el moment actual en clau històrica, per entendre el llegat pedagògic de l'escola catalana com un teixit de vides, treballs i energies que ens mostra les enormes possibilitats que té l'escola per canviar les societats, i perquè no oblidem la nostra responsabilitat com a mestres i la nostra força.



## Apunts d'un aprenent de mestre greument jubilat

De Jaume Cels  
Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona, 2015

### JOSEP CALLÍS

#### PERSPECTIVA ESCOLAR

Jaume Cels en aquest llibre ens fa un recull –ell en diu “apunts”– de la vivència i reflexió que li genera el pas d'un curs escolar viscut fora de l'escola, el seu primer any com a mestre jubilat. L'inicia el 12 de setembre de 2014 i el clou el 30 de juny de 2015. Es tracta d'un dietari que mira i analitza l'educació des de fora de les barreres.

El pròleg d'en Joan Domènech, un molt bon amic d'en Jaume, traspuant un profund afecte en cada paràgraf, fa una detallada semblança de la persona i les idees d'en Jaume que ens permet entendre molt millor el que en Jaume desgrana en cadascun dels jorns. Al contrari d'ell, jo personalment no he tingut ocasió –la vida no ha entrecruat els nostres camins– de tenir el goig de compartir moments de reflexió, debat, companyerisme o amistat amb en Jaume. De tant en tant hem coincidit per Rosa Sensat, Escoles d'Estiu, conferències, però sempre ha estat sense la connexió personal, des de lluny. Tot i aquesta relació entesa com una aproximació llunyana, això no impedeix que hagi seguit i admirat la seva trajectòria com a mestre i pensador, model de bon fer i ser. És aquest seu mestratge assumit des de lluny el que, en llegir les dues-centes pàgines que configuren aquest seu últim llibre, m'ha generat una forta fiblada emocional, m'ha amarat i remogut entranyes i desvetllat multitud de vivències transformades en records de la meua pròpia història personal.

El títol, pel seu sentit contradictori –“aprenent” - “jubilat”–, i pel pel terme “gurement” aplicat a aquest darrer estadi, determina, ja d’entrada, el que ens podem trobar. D’una banda, el fet que la professió de mestre, com totes les coses de la vida, mai resta acabada i necessita d’una permanent transformació. Ens vol donar a entendre que quan s’arriba al final d’una vida professional i es revisa la pròpia acció desenvolupada al llarg dels anys hom detecta, tot i haver-ho fet bé, que tot podria millorar-se. Per això, tot i el gran bagatge acumulat, es continua sent un aprenent. De l’altra, ens vol fer evident que arribada la jubilació dins el marc oficial, qualsevol persona és portadora d’una gran experiència que, de cop i volta, es desaprofita i a la qual socialment caldria saber donar sortida per aprofitar aquestes energies i capacitacions culturals adquirides a través de canals diversos.

Mentre va desgranant aquest seu dia a dia, t’enganxa i ho fa d’una manera especial i molt intensa. Tal vegada això ens passa, especialment, a tots aquells i aquelles que també hem viscut de manera coetània aquest mateix temps i les mateixes lluites i ideals. Les seves paraules, els seus records, les seves reflexions et transporten als propis records i et fan sentir viu. La lectura de cada plana ens porta inexorablement a avaluar la pròpia acció personal, alhora que aporta una permanent lliçó de vida i de capacitació professional. La seva lectura és una molt bona eina per a la formació inicial dels nous mestres.

A través del dietari en Jaume Cela se’ns mostra tal com és. Despulla amb convicció les seves més profundes interioritats identitàries a partir dels fets de la vida diària. Hom pot descobrir en les seves paraules i reflexions un profund humanista, una acurada amalgama de classicisme i renaixentisme; un apassionat mestre que ha trobat en la professió un profund sentit de la seva vida, i una visió i acció

positivista i optimista davant la vida. Se’ns descobreix un home familiar, marit, pare i avi que troba en aquests sentiments una profunda plenitud i felicitat. Tot ell, i en tots els perfils polièdrics que el configuren, immers, com tothom, en una permanent contradicció.

Com no podia ser d’altra manera tot el llibre destil·la una gran profunditat filosòfica i mostra cada dos per tres el pregon bagatge cultural de l’autor i les arrels del seu coneixement. Els fets que viu en el seu dia a dia –la lectura del diari, el passeig pel barri, l’anar al cinema, les multituds de xerrades en què participa convidat per escoles per debatre algun dels seus llibres, etc.–, els enllaça tots amb els seus records de mestre i els integra sempre amb els seus aprofundits coneixements sobre cinema o d’empdreït lector. Arreu justifica les seves reflexions filosòfiques o bé didàctiques i metodològiques a través d’una innumerable llista de pel·lícules i de llibres. Tan sols per això, per tenir a mà una bona base documental bibliogràfica i cinematogràfica per a la formació i reflexió pedagògiques, el llibre resulta extremament positiu.

La seva fonamentació professional la constatarem en tres paraules i actituds que, com a poció màgica, repeteix una i mil vegades: *estimar, escoltar i testimoniar*. I igualment trobarem una permanent insistència en la necessitat de la bondat, la bellesa i la saviesa com a claus de volta de la perfecció humana i de la qualitat educativa.

Subtilment, a través d’anècdotes i de records, en Jaume fa una valoració crítica de l’educació: l’excés tecnològic, enfocaments d’excel·lència i d’emprenedoria... Incideix fortament contra la visió d’educació neoliberal imperant i que cal combatre. Davant de tot això hi contraposa, com a prioritari, el fet de saber mirar els ulls de cada alumne i de compartir-hi paraules i temps. Aporta, entre altres visions, opinió sobre el concepte de qualitat educativa, del valor

i sentit de l'avaluació, de procediments i metodologies per millorar l'aprenentatge, d'educació multicultural, d'atenció personalitzada, i de multitud dels problemes que avui incideixen a les aules. Com pluja menuda, les seves idees pedagògiques calen fonament, aprofitant cada una de les descripcions de les jornades que tracta. En aquesta direcció, la bona narrativa, la bona literatura, el contacte amb el món real amb els seus problemes i virtuts resulten ser, per a ell, les pedres cabdals per a la construcció de la personalitat humana i professional.

És evident que els qui coneixen en Jaume no descobrireu res de nou respecte a les seves visions i propostes pedagògiques, però sí que descobrireu un Jaume de carn i ossos, amb els seus dubtes i incerteses davant de la vida, i de la mort, la qual

sovint es farà present en moltes ocasions com a font de reflexió.

En conjunt el llibre és un cant a tirar endavant i un crit d'ànim a no defallir. És un dietari dirigit a tots aquells i aquelles que es troben davant del moment de deixar, obligatòriament, una professió a la qual s'han dedicat tota una vida, però també a tots aquells altres que tenen la responsabilitat de ser mestres en actiu, i a tots aquells que es volen iniciar en aquesta apassionant professió.

Us animo, doncs, a agafar el llibre. De segur que us portarà a reflexionar sobre vosaltres mateixos i sobre el sentit de la vida i els seus valors.



## Aprendre junts alumnes diferents

Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula

De Pere Pujolàs Maset  
Eumo Editorial, Vic, 2015

### JOAN SOLER MATA

Mestre i pedagog

A finals de setembre de 2015, l'editorial Eumo de la Universitat de Vic reeditava el llibre *Aprendre junts alumnes diferents*, que porta el subtítol *Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Feia escassament dos mesos que l'autor, Pere Pujolàs i Maset (1949-2015), havia mort inesperadament a causa de les complicacions sobrevingudes després d'una intervenció quirúrgica. Una de les darreres activitats manuals que va fer en Pere, tal com ens explicava la seva esposa Carmina, va ser el muntatge

d'un armari als locals de la parròquia de Santa Eugènia de Ter, a Girona: va fer de fuster, l'ofici que havia exercit i estimava. La pràctica: trepitjar la realitat; ser-hi i formar-ne part. Una de les darreres activitats intel·lectuals va ser la revisió de les galerades d'aquesta edició del seu llibre, publicat originalment l'any 2003 i reeditat dos anys més tard, al qual havia afegit un Prefaci datat el mes de juny de 2015. La teoria: els fonaments necessaris que donen sentit. Teoria i pràctica.

Ell mateix explica que la direcció d'Eumoli va preguntar: val la pena fer-ne una nova edició? "Modestament, crec que sí. He repassat el llibre des del començament fins al final i tot el que hi ha continua essent plenament vigent i pot interessar a aquelles persones que treballen en educació inclusiva". L'educació inclusiva i l'aprenentatge cooperatiu, a través de l'assessorament psicopedagògic, són els tres àmbits –o és un de sol?– en els quals Pere Pujolàs ha desenvolupat principalment la seva tasca d'estudi, recerca, divulgació i formació, i en els quals ha excel·lit com a investigador i professor.

Pere Pujolàs va arribar a la Universitat de Vic el setembre de 1998, després d'un curt període de docència universitària a Girona, on s'havia doctorat en Pedagogia aquell mateix any amb una tesi sobre l'assessorament psicopedagògic a l'Educació Secundària: una aposta decidida per l'atenció a la diversitat dels alumnes amb necessitats educatives dins de l'aula ordinària. Una aposta radical per la inclusió enfront de l'exclusió i la segregació.

En aquell moment ja acumulava un important bagatge en l'exercici professional com a psicopedagog en l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Pla de l'Estany (1992-98) i, abans, com a mestre de taller de fusteria a l'institut de formació professional d'Anglès, a la comarca de la Selva (1979-92). Teoria i pràctica en una unió insepa-

nable, com Freinet, Milani o Freire, alguns dels seus principals referents: pedagogia popular, treball d'equip, escola a la mida, escola a temps ple, justícia social, educació alliberadora i pedagogia dels oprimits, entre altres conceptes fonamentals.

La maduresa personal i acadèmica de Pere Pujolàs i, sobretot, la dedicació, generositat, passió, bonhomia, saviesa i capacitat de treball que va mostrar des dels inicis, el van convertir en un pilar de la Facultat d'Educació on va exercir, successivament i des del curs 2000-01 fins al 2009-10, els càrrecs de coordinador dels estudis d'Educació Social, cap d'estudis i degà del centre. Entre les múltiples iniciatives destaca la creació del Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) i el Grup de Recerca Educativa sobre Atenció a la Diversitat (GRAD), un grup de recerca actiu i reconegut científicament. Amb l'equip d'investigadors del GRAD, Pere Pujolàs va liderar dos projectes de recerca finançats en programes I+D: els projectes PAC1 i PAC2 (PAC és l'acrònim de: Personalització de l'ensenyament, Autonomia de l'alumnat i Cooperació entre iguals). Com a resultat d'aquestes recerques es va dissenyar i desenvolupar el programa CA/AC ("Cooperar per Aprenre / Aprenre per Cooperar") aplicat en un nombre molt considerable de centres educatius d'arreu de Catalunya i l'estat espanyol a través de processos de formació i assessorament que han culminat amb la creació de la Xarxa Khelidôn sobre aprenentatge cooperatiu, un dels seus darrers projectes. El nucli i l'impuls inicial de tot aquest programa i, al capdavant, un projecte educatiu d'ampli abast es troba en el llibre *Aprenre junts alumnes diferents*.

El llibre té dues parts diferenciades però necessàriament consecutives. Al llarg de la primera part (el capítol 1) Pere Pujolàs ens endinsa en una concepció de l'educació inclusiva com una forma de viure. Tot resseguint els principals referents teòrics

i pràctics en aquest àmbit, des dels més clàssics als més actuals, ens planteja de manera estructurada, didàctica i suggerent les condicions que fan possible una escola per a tothom. La segona part del llibre (capítol 2 i següents) és una guia clara i lúcida per explicar als mestres i educadors l'aprenentatge cooperatiu com a mètode perquè puguin "aprendre junts alumnes diferents". Lluny de ser un manual només pràctic i ple de receptes, aquesta guia planteja el rigor i els fonaments organitzatius del treball a l'aula entorn de dos eixos: l'opció per una estructura d'aprenentatge cooperatiu i els equips de treball dels alumnes. Sense perdre mai de vista un lligam indissoluble entre teoria i pràctica, l'autor també ens proposa algunes tècniques i estratègies concretes i les orientacions bàsiques per organitzar una seqüència didàctica de manera cooperativa.

El compromís social i pedagògic de Pere Pujolàs traspua en totes les pàgines del llibre i emergeix de manera especial en l'epíleg quan, sense obviar la crisi de l'educació formal, fa una crida a la necessitat de "desformalitzar" l'educació escolar i, en definitiva, a transformar l'aula per transformar l'escola.

Tal com ell mateix expressa en el Prefaci d'aquesta darrera edició, "aquest llibre ha contribuït i pot continuar contribuint al fet que els nens i les nenes, els nois i les noies vagin a l'escola lliurement i amb ganes, i a més hi gaudeixin. I això sense separar-los, sinó incloent-los en un mateix centre i en una mateixa aula, de manera que puguin aprendre junts alumnes diferents".





## Crònica d'una revolució anunciada

Diuen que de mica en mica s'omple la pica, i si aquesta pica és la de la renovació pedagògica és necessari reivindicar que l'acte de presentació del monogràfic *Més enllà de les matèries*, publicat en el número 383 –setembre-octubre, 2015– de la revista PERSPECTIVA ESCOLAR, n'hi va tirar un bon raig. Les més de quaranta persones que vam tenir la fortuna d'assistir a l'acte –i dic la fortuna per l'enriquiment que va suposar per als presents el fet de gaudir de les aportacions de cinc ponents de gran rellevància– vam poder sentir una immensa comunitat amb allò que es va exposar.

L'acte va desenvolupar-se en perfecta harmonia en el marc de l'escola Pompeu Fabra, de Barcelona. Besalú, director de la revista, després de plantejar l'objectiu de la taula, centrat en la innovació educativa en els centres públics, entenen com a tal la feina ben feta a fi de servir adequadament els infants, joves i famílies d'avui, aviat cedí la paraula als cinc ponents que exposaren els seus punts de vista. Les coincidències entre els ponents es feren patents des de l'inici. Des de l'Educació Primària, en Jordi Canelles, director de l'escola La Llacuna, de Barcelona, exposà l'orientació del seu centre envers l'atenció a l'alumne i en el món a fi de sentir-se'n partícip. Leo Carbonell, directora de l'escola que ens acollia, remarcà la inclusivitat del seu centre com a eix vertebrador de la seva tasca educativa, acció a la qual s'afegí Agnès Barba, directora de la veïna escola Els Encants, que reblà el clau amb l'acció d'inclusió de l'escola al barri a fi de fer una aposta de transformació del món que l'envolta a través de l'educació.

Pel que fa a la Secundària, Ramon Grau, de l'institut Quatre Cantons de Barcelona, i Iolanda Arboleas, de l'institut de Sils (Girona), oferiren el contrapunt d'esperança de canvi en aquesta etapa que sempre ens sembla reàcia. Grau exposà l'experiència en un centre que basa l'educació en l'aplicació del currículum globalitzat, la personalització de l'ensenyament i la fi dels horaris, ràtios i currículums tancats com a forma de renovar un ensenyament tradicional que perjudica, principalment, els alumnes més vulnerables. Arboleas introduí la nova visió de l'avaluació com a mecanisme al servei de l'aprenent i no del sistema, i exposà que l'autèntica revolució està a repensar l'educació a partir del model de ciutadà que estem disposats a formar. Un canvi d'enfocament al qual tots els ponents es van sumar.

L'acte s'acabà amb les aportacions de part del públic, que plantejaren alguns temes que, de ben segur, donarien per a moltes hores de debat enriquidor. Debats que des de PERSPECTIVA ESCOLAR promourem com a objectiu de la revista i testimoni de continuïtat de la tasca educativa durant cinquanta anys de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.



## Presentació del llibre *Educació, resistència i esperança* de Miquel Soler Roca

Unes setanta persones van assistir el dijous, 12 de novembre, a la presentació del llibre del catalanouruguaià Miquel Soler Roca *Educació, resistència i esperança* a la Casa Amèrica Catalunya, al carrer Còrsega. L'acte es va convertir, des del primer moment, en un emocionat homenatge a l'autor, físicament absent però intensament present en el record a la mirada, al cor i a la pell de la major part de les persones que hi van voler assistir. A l'acte hi va ser present el nou cònsol de l'Uruguai a Barcelona, Sr. Juan Pablo Tagliafico, i hi van intervenir Francesc Montserrat, en nom de Casa Amèrica, Irene Balaguer, de l'AM Rosa Sensat, Jaume Botey, que ha escrit el pròleg del llibre –un magnífic estudi introductori de la persona, la trajectòria i el pensament de Miquel Soler Roca, malauradament tan poc conegut a Catalunya–, i Xavier Besalú, que ha tingut cura de l'edició d'aquesta antologia.

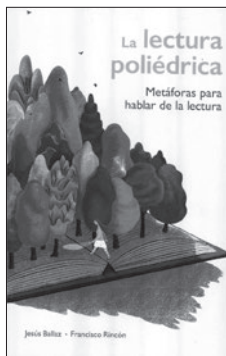
Miquel Soler Roca va voler participar-hi; per això ens va fer arribar un missatge personal per ser llegit en aquest acte. Aquests en són alguns fragments:

*No és la primera vegada que em passa. Es presenta un llibre, comentant-lo, criticant-lo, en un diàleg enriquidor, i jo, l'autor, em trobo a milers de quilòmetres. Les raons són ben conegudes, però no per això deixo de lamentar la pèrdua de la vostra companyia, que sempre m'ha estat càlida. Aprofito, doncs, aquest correu per fer arribar a la nostra Associació, junt amb les més sinceres felicitacions pels seus cinquanta anys d'existència, el meu agraïment per haver publicat aquest llibre... Moltes gràcies també a les personalitats i als col·legues que s'han acostat avui a la Casa Amèrica per donar caliu a aquesta cerimònia. De veritat, m'emociona la vostra simpatia per aquest mestre emigrant, per aquest emigrant mestre... Fa cinquanta anys va néixer, també per resistir, també per construir el futur, l'Associació de Mestres Rosa Sensat, a la qual estic infinitament agraït. Aquí se'm van ensenyar les primeres lletres de la llengua catalana, que jo no sabia escriure; aquí se m'han publicat les que tal vegada siguin les meves últimes lletres. Per tot això no em resta sinó dir-vos a tots: gràcies.*





ASSIEGO, Violeta; UBRICH, Thomas. *Iluminando el futuro: Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil*. Madrid: Save the Children, 2015.



BALLAZ, Jesús; RINCÓN, Francisco. *La lectura poliédrica: Metáforas para hablar de la lectura*. Barcelona: Variopinta Ediciones, 2015.



*¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?: 11 ideas clave*. Josep M. Puig Rovira (coord.). Barcelona: Graó, 2015 (Ideas clave; Serie educación para la ciudadanía; Acción comunitaria y socioeducativa; 25).



BALCELLS, Júlia. *Cartes des de Barcelona: El retrat de la ciutat a través dels seus visitants*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona: Edicions 62, 2012.



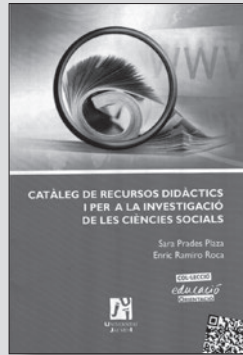
CELLA, Jaume. *Apunts d'un aprenent de mestre greument jubilat*. Barcelona: Rosa Sensat, 2015 (Testimonis; 10).



FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA. *Una finestra a l'escola: 57 experiències d'educació avui*. Barcelona: Graó, 2015.



MARTINO, Bernard. *Lóczy: una escuela de civilización* [Enregistrament vídeo]. París: Association Pikler Lóczy France, 2015. 1 DVD.



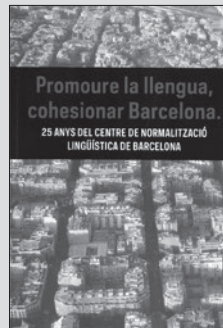
PRADES PLAZA, Sara; RAMIRO ROCA, Enric. *Catàleg de recursos didàctics i per a la investigació de les ciències socials*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2015 (Educació. Orientació; 7).



*Els reptes en matèria de competències de la població adulta: Una comparativa internacional a partir de les dades PIAAC*. Queralt Capçada, Òscar Valiente (coords.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2015 (Polítiques; 83).



SOTOS SERRANO, María. *Didáctica de las matemáticas y desarrollo profesional de una maestra: El caso de María Antònia Canals i Tolosa* (tesi doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales, 2015.



MARCO PALAU, Francesc. *Promoure la llengua, cohesionar Barcelona: 25 anys del Centre de Normalització Lingüística de Barcelona*. Barcelona: Centre de Normalització Lingüística de Barcelona, 2014.



*Noves formes de família = Nuevas formas de familia*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2012.