

PERSPECTIVA ESCOLAR

MITES, CREENCES I RELIGIONS

- Eines de detecció i intervenció per a l'abordatge de les situacions de negligència o desatenció familiar
- Les germanes Pepita i Elisa Úriz



S

SUMARI
juliol - agost '16
388

EDITORIAL 2

Bé comú 2

MONOGRÀFIC 4

Mites, creences i religions 4

Creences, mites i religions. *Raimon Ribera* 6

Quina mena de laïcitat han de practicar els centres educatius? *Joan Canimàs Brugué* 14

Sobre la capacitat de les societats de construir el seu propi panteó de déus... i de creure-hi. *Gerard Horta* 19

Pedagogia i interioritat. *Helena Esteve, Ruth Galve i Lluís Ylla* 23

Entrevista a Joan Estruch i Gibert. *Elena Noguera* 27

Cap a un diàleg interreligiós als centres educatius. *Autoria compartida* 30

Quan la diversitat religiosa es treballa a l'aula: una conversa. *Autoria compartida* 35

Compartir el patrimoni de saviesa. *Teresa Guardans* 41

Treball globalitzat "Històries del cel". *Autoria compartida* 46

L'Espai Interreligiós, un lloc per fer experiència. *Alicia Guidonet* 52

PERSPECTIVA ESCOLAR recomana 56

ESCOLA 58

Eines de detecció i intervenció per a l'abordatge de les situacions de negligència o desatenció familiar. 58

Marta Arranz Montull i Josep Maria Torralba Roselló

Rap català a Secundària: un taller de rimes, escriptura, llengua i vida. *Cristina Aliagas-Marín* 63

MIRADES 68

Les germanes Pepita i Elisa Úriz. *Carme Agulló* 68

Dones. *Elena Montiel Bach* 70

RESSENYES I NOVETATS 72

Educació en valors i emocions. De la teoria a la pràctica. *Mireia Hugas* 72

Cerebroflexia. *Xavier Besalú* 74

Presentació del llibre *Educació en valors i emocions* d'Eric Donald. PERSPECTIVA ESCOLAR 77

Un diàleg exquisit i espurnejant. PERSPECTIVA ESCOLAR 78

Novetats. *Biblioteca Rosa Sensat* 79

Amb la col·laboració de l'Espai Interreligiós de la Fundació Migra Studium per la realització de les fotografies

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Antoni Domènech, Àngel Domingo, Begonya Folch, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DISSENY GRÀFIC: Clictraç, sctl. FOTO COBERTA: Núria Portell. 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 | web: www.rosasensat.org

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

SUBSCRIPCIÓ ANUAL: 52€. EXEMPLAR: 12€, IVA inclòs



Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència

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



E ditorial

Bé comú, en construcció, aquest és el tema general de la 51a Escola d'Estiu de Rosa Sensat. Tal com es diu en la presentació, "tothom en parla, i el curiós és que es fa des d'àmbits i espectres socials i polítics ben diferents".

Pierre Dardot i Christian Laval, dos intel·lectuals francesos de formació marxista, van publicar l'any 2014 un llibre titulat *Comú: Assaig sobre la revolució del segle XXI*, editat a casa nostra per Gedisa. Presenten el *comú* com una alternativa al neoliberalisme dominant, que mercantilitza tot el que toca, inclosos persones i serveis públics, però també com una reacció, entre indignada i proactiva, davant de la incapacitat dels Estats del benestar per fer front a la crisi generalitzada de la política institucional i per evitar la revisió a la baixa i la precarització dels serveis públics universals.

El 2015 vam assistir a l'emergència i la victòria de candidatures municipalistes que es postulaven al marge dels partits polítics tradicionals, que s'emparaven en el *comú*, que parlaven d'una nova manera de fer política i se sentien hereus de les mobilitzacions del 15 de maig de 2011. Seria el cas de Barcelona i Badalona, sense anar més lluny.

També el 2015 la UNESCO feia públic el seu informe *Repensar l'educació: Vers un bé comú mundial?*, on s'afirma que s'estan difuminant els límits entre educació pública i privada en la provisió de l'educació; que la noció d'educació com a bé comú posa l'èmfasi en la participació i en la seva dimensió col·lectiva i compartida.

Sembla cada cop més evident que estem immersos en un autèntic canvi d'època, propiciat per uns canvis tecnològics que, com sempre ha passat, tenen un impacte significatiu no només en la producció, sinó també en la vida (social, econòmica, cultural...) i en les relacions de les persones, i amb una nova societat molt més heterogènia, oberta, individualitzada i complexa. És en aquest context que emergeix el *comú* com una nova concepció de la democràcia, que qüestiona les formes d'intermediació política, basades en la representació i canalitzada a través dels partits polítics, i

BÉ COMÚ

el funcionament d'unes institucions i d'uns serveis públics, que actuen –bé o malament– com a proveïdors de béns i serveis, sense comptar per res amb els usuaris, considerats simples consumidors passius en mans d'uns tècnics-funcionaris, investits de saber i poder, que només haurien de respondre i donar comptes als seus superiors. El *comú* reivindica una radicalització de la democràcia, una democràcia realment participativa, que trenqui el monopoli de les administracions, de l'Estat, en la gestió de les institucions i dels serveis públics, per implicar-hi activament la ciutadania, avui que la tecnologia ho fa factible, avui que la diversitat i la independència personals no es negocien...

Tot plegat, sembla clar, repercuteix en el dret a l'educació, i ens obliga a fer-nos preguntes noves i a desbrossar els camins per oferir un servei educatiu de més qualitat, però també més inclusiu, més compensador i més just, no fos cas que aquest canvi d'escenari propiciés noves formes de privilegi i de marginació, revestides d'un llenguatge innovador i emmascarador.

Per a nosaltres no és el mateix que l'educació pública sigui proveïda i gestionada per entitats públiques que per la iniciativa privada (amb ànim de lucre o sense). Ens sembla incompreensible que, encara avui, en moltes ciutats del nostre país, molts infants de mesos, d'un any o dos, hagin d'escolaritzar-se forçosament en escoles bressol privades per manca d'oferta pública; no entenem que s'obrin noves línies concertades, o es mantinguin, a Primària i a ESO, mentre es tanquen línies en escoles i instituts públics.

Ens sembla una evidència que la implicació i la participació dels infants i joves escolaritzats, de les seves famílies i de la comunitat en la presa de decisions i en la gestió quotidiana dels centres educatius és, en la major part dels casos, insuficient. Els consells escolars, buidats de competències per la Llei Wert, acaben essent uns òrgans essencialment burocràtics i de ratificació, dependents del criteri dels equips directius; moltes de les associacions de famílies de l'alumnat tenen un dinamisme escàs i minoritari; i pel que fa al protagonisme de l'alumnat hi ha encara molt camp per córrer...

És discutible que els mestres i professors públics hagin de ser funcionaris; és qüestionable que l'enfortiment dels equips directius s'hagi de fer en detriment de la participació del professorat i de la comunitat educativa; sembla clar que els centres han de tenir més autonomia organitzativa i curricular... Però hem d'estar alerta també davant dels processos de privatització encoberts d'alguns centres públics, tant si són promoguts per famílies que volen modelar-los a la seva imatge i semblança, com si ho són per part d'equips de mestres decidits a imposar projectes tan específics que poden posar en qüestió el pluralisme i l'obertura de la seva oferta.

Val la pena, doncs, que no defugim el debat, que discutim a fons les implicacions de les decisions a prendre, no fos cas que en nom de l'apoderament, de l'emprenedoria, del talent, de la governança i de la innovació..., o del bé comú, ens carreguéssim un servei públic manifestament millorable, enormement valuós, però encara insuficient.



Monogràfic

Des del Consell de Redacció ens plantejàvem abordar un monogràfic relacionat amb la religió però que anés més enllà de si s'ha de fer religió o no a l'escola. Havíem parlat fa anys de laïcitat, però volíem endinsar-nos en nous conceptes i possibilitats. Us presentem, doncs, un recull d'articles de diferents autors del món acadèmic, de mestres i professorat en actiu i altres professionals que esperem us obrin noves perspectives i nous reptes.

La percepció mateix de la persona i la interpretació de l'experiència humana, fa que emergeixin diversos conceptes que lliguen cultura i religió, diversitat religiosa, diàleg interreligiós i diàleg intercultural. S'ha fet necessari diferenciar religió d'espiritualitat, d'espiritualitat atea, creences i creences atees religioses, patrimoni cultural, costums, conviccions, dimensió estètica, organització, estructura cultural, pràctiques culturals, desenvolupament humà, comunitat...

Us exposem breument per ordre el que aportem en el monogràfic, però que podeu optar per llegir-ho segons considereu. A la primera part de fonamentació ens trobem amb tres professors universitaris que des de la seva visió ens aporten definicions i preguntes. Raimon Ribera ens fa un primer escrit on intenta definir termes sobre els quals, com bé diu, cal que en parlem encara que resultin complicats i polèmics; Joan Canimas, a partir de la seva experiència en la redacció d'una guia sobre diversitat de creences, es planteja la necessitat d'assumir altres qüestions que facin referència al tipus de laïcitat que és desitjable que practiquin els centres educatius. I Gerard Horta, des de la vessant de l'antropologia religiosa, ens escriu sobre la capacitat de les societats de construir el seu propi panteó de déus... i de creure-hi.

Helena Esteve, Ruth Galve i Lluís Ylla ens proposen una pedagogia de la interioritat, la qual, com ells mateixos escriuen, planteja que aquesta cura del món interior esdevingui voluntat pedagògica, compromís de centre, acció educativa i concreció a l'aula.

MITES, CREENCES I RELIGIONS

L'entrevista al sociòleg Joan Estruch ens aporta diverses reflexions. I ara, després de llegir les seves darreres obres, encara se'ns plantejarien noves preguntes. Per exemple, com podríem evitar els fonamentalismes religiosos, el sentit de la vida en societats plurals i lliures i com entomem totes aquestes qüestions des de l'escola...

Diverses professores universitàries ens faciliten les veus de l'Administració, entitats i professionals del món acadèmic respecte al diàleg interreligiós en els centres educatius.

Us recomanem també la lectura de dos articles demanats al CeTR, Centre d'Estudis de les Tradicions de Saviesa. En el primer tres mestres en actiu, en conversa amb Maria Fradera, coordinadora de l'equip de treball, ens aporten la seva experiència sobre les religions a l'aula. En el segon la Teresa Guardans ens presenta un espai web sobre les tradicions religioses.

En el àmbit de la Secundària, ens ofereixen un magnífic treball globalitzat sobre "Històries del cel" per descobrir que la imaginació ha completat el pont cap a allò que era desconegut i ens acostava a una part també més profunda de la nostra interioritat i de la nostra història.

Tanquem el monogràfic amb un recurs adreçat a diferents nivells. Es tracta de l'Espai Interreligiós de la Fundació Migra Studium, una exposició que es pot visitar.

Tanquem el monogràfic però esperem obrir nous camins...

■
 ELENA NOGUERA
 Coordinadora del monogràfic



“Creença” i “mite” són nocions que poden ser considerades gairebé com a sinònims o bé com a nocions antagòniques. En aquestes consideracions, inevitablement simplificadores, optarem per aquesta segona opció, perquè ens sembla una aproximació útil a l’hora de clarificar el pensament i orientar el comportament, però no hem d’oblidar que utilitzant els mateixos termes podríem fer unes reflexions legítimes prou diferents; aquesta aproximació només és una de les moltes possibles a causa del caràcter polisèmic d’aquests termes.

Creences, mites i religions

RAIMON RIBERA

Mirar de precisar els termes

Professor del Departament de Ciències Socials
d’ESADE

Considerarem la “creença” com el tractament com a objecte extern existent, com a fet històric o com a noció racionalment consistent de determinades afirmacions. Creure, com diu el diccionari, seria “admetre alguna cosa com a certa”; acceptar, pensar quelcom com a veritable o real en el sentit fort, “objectivitzat”, de la paraula. Així, “creure en Déu” voldria dir considerar que Déu existeix “objectivament” (independentment dels humans, fora de la nostra ment, no només com a noció abstracta), i que pot incidir en el cosmos.

El “mite”, en canvi, seria una narració o concepte o imatge que no descriu una realitat externa a ell mateix, “objectiva”, però que té una capacitat d’impacte en les idees i maneres d’actuar dels humans. Un impacte que pot ser profund, trasbalsador; un impacte que pot arribar a orientar o donar sentit vital a les persones. El mite no parla en llenguatge racional, sinó en “llenguatge commocional”, podríem dir.

Històricament, els mites han tingut usos més amplis (donar explicacions sobre l’origen del món o del poder polític, per exemple, o bé representar determinades situacions i actituds vitals bàsiques), però fins i tot quan el pensament racional els ha substituït en algunes d’aquestes tasques

segueixen mantenint una capacitat de commoció i orientació. El mite, el símbol, sap de la seva funcionalitat, de la seva “inconsistència objectiva”, però també sap del seu “poder subjectiu”. Sap que no descriu o fa referència a res d'extern a ell, però que pot generar per ell mateix dinàmiques vitals. Per això es pot arribar a dir que el mite no “descriu” una realitat, sinó que el mite “crea” una realitat. La seva consistència deriva d'ell mateix, no d'un element extern al qual representa.

En aquesta aproximació, el terme “mite” queda dissociat de consideracions negatives, tot i ser conscients que sovint se l'utilitza en un sentit pejoratiu, de cosa falsa, d'idea sense consistència o fonament. També és cert que històricament els mites tant han tingut un impacte humanament positiu com negatiu, però aquí no prendrem en consideració aquestes derivacions negatives, no per això menys reals històricament (quants crims comesos en nom de Déu...).

I les religions? Les religions serien constel·lacions de mites acompanyades de ritus i institucions. Les constel·lacions de mites són sovint formulades en un conjunt de textos, de vegades designats com a “textos sagrats” per aquesta funció de plasmació i transmissió dels mites; sovint aquests textos recullen tradicions orals precedents. Els ritus són gestos i cerimònies que afavoreixen actituds en consonància amb els mites, i les institucions són organitzacions dedicades a la preservació, elaboració i difusió dels mites i ritus. Les diverses religions es podrien veure com a diversos “camps semàntics”, conjunts de termes ben travats i elaborats que resulten significatius en el si de cada entramat religiós. I aproximar-se a una religió passaria per familiaritzar-se amb una terminologia que vertebrava i tradueix elements clau dels mites i rituals.

Afegim encara una referència inicial a un terme actualment prou utilitzat, el d'espiri-

tualitat. La considerem com allò que tenen en comú les diferents religions, el substrat compartit de les seves diversíssimes narracions míticosimbòliques. L'existència d'aquest substrat compartit és una hipòtesi o una opinió; hi ha qui considera que no existeix cap comú denominador entre les religions, que són mons a part que no parlen del mateix.

Aquí considerem formulable aquest substrat compartit com a mínim en dos elements: la renúncia a la centralitat del jo en la vida humana i l'experiència d'intuir dimensions que ens depassen, immensitats còmpredores i difícils de descriure amb paraules, però que trasbalsen, que alteren profundament, radicalment, la manera de veure i viure la realitat dels éssers humans.

La noció d'espiritualitat —o la de religió, o la de religiositat— seria tan abstracta com la noció de “llengua”; són fenòmens només materialitzats per manifestacions particulars. Les religions serien particularitzacions de l'espiritualitat, la qual no es podria manifestar separatament d'aquestes particularitzacions que la materialitzen, l'encarnen, li donen tangibilitat, de manera semblant a com la llengua no existeix si no és a través del francès, l'anglès, el català, etc.



Puntualitzacions a l'entorn del mite

Un cop explicitades aquestes opcions conceptuals, podem passar a desenvolupar alguns elements que ens permetin dibuixar una mica millor la problemàtica que es presenta a l'hora de parlar de creences, mites i religions.

Riquesa del mite

Començarem per insistir en el caràcter del mite com a narració commocionadora, narració peculiar i insubstituïble generada per la cultura humana, que per naturalesa es manifesta com sempre oberta a múltiples interpretacions, sempre capaç de fer aflorar el nostre inconscient, sempre més rica del que podem copsar cada un de nosaltres en un moment determinat. Cada època, cada generació, cada grup cultural, cada persona en els seus diferents moments vitals, pot tornar al mateix mite i descobrir-hi nous suggeriments, noves obertures, noves indicacions. Per això es parla de la “riquesa inesgotable dels textos sagrats”, i per això es diu que cada època ha de fer la seva interpretació pròpia d'aquests textos.

Aquesta potència, aquesta riquesa del mite, és un dels elements que el caracteritza i l'identifica. Si un text o una imatge només tenen una lectura possible, sempre la mateixa, difícilment podran ser considerats com a mite, com a símbol. Aquesta és part de la gràcia i del valor del mite: no li podem fer dir el que volem, ell ens desborda amb la seva capacitat de ser ell qui ens proposa noves consideracions i aproximacions. De vegades aquest caràcter obert es pot considerar com a ambigüitat o ambivalència, o com a excusa per justificar foscors i inconcrecions amb finalitats manipuladores, però el mite real se situa més enllà d'aquestes dinàmiques de baix nivell.

Per tant: sempre hi ha interpretació, no hi ha una “versió original”, una interpretació “autèntica”, del significat d'un text, ni

ningú pot establir-la. El que hi ha d'haver sempre és un debat obert i permanent sobre les interpretacions (en això la tradició jueva és exemplar). Cada persona i cada època interpreten el mite en funció del que saben, del que senten, del que valoren i del seu inconscient personal i col·lectiu.

Incompatibilitat de les creences, compatibilitat dels mites

Subratllem de seguida que, atesa la seva pretensió de veritat, les diferents creences resulten incompatibles entre elles. Els mites, en canvi, poden conviure, des de la consciència de la seva condició d'eines útils per al desenvolupament humà. La incompatibilitat de les creences ha donat lloc a innumbrables confrontacions, sovint violentes (guerres de religió, tortures, repressions, etc.); és part de la “cara fosca” de les religions, les quals han creat sovint situacions del tot rebutjables. I històricament molts mites han estat tractats sovint com a creences, han operat com a creences, amb la qual cosa han incrementat el material potencialment generador de tensions.

Totes les religions aporten meravelles i totes tenen una cara fosca. La condició de radicalitat que acompanya tot llenguatge religiós, la seva tendència a l'absolutització, ha fet les religions capaces del millor i del pitjor; el seu paper en la història de la humanitat és prou ambivalent. Però deixar de banda les religions i les seves potencials aportacions a la condició humana per culpa d'aquesta cara fosca sembla erroni, empobridor; el que cal és saber triar i saber enfocar les coses de la manera adient.

El llenguatge simbòlic

Hem dit que el mite parla en llenguatge commocional. També podem dir que parla en llenguatge simbòlic, un llenguatge en el qual els significats van més enllà de la literalitat del text o la imatge, van més enllà

de la seva plasmació material, visible. I això ens porta a considerar que tot mite, atesa la seva naturalesa simbòlica, té múltiples significats; no es pot interpretar d'una manera única, és polisèmic per naturalesa.

Raimon Panikkar, a “Símbolo y simbolización” (dins *Arquetipos y símbolos colectivos*, Círculo Eranos I, Anthropos, 1994) feia unes matisades —i difícils— consideracions al respecte, quan deia, si el reflectim correctament, que, de fet, el símbol no significa res (no és el conjunt dels seus diferents significats), i que el significat del símbol deriva de la nostra participació en el símbol mateix. Si és símbol (vivent per a nosaltres) pot ser una cosa per a mi, i una altra per a un altre; com més ric i més viu sigui, més coses permet pensar. El símbol vol dir moltes coses. Si és veritablement un símbol, jo no en puc ser el propietari. Ens podem comunicar amb el símbol sense que les nostres interpretacions hagin de ser necessàriament les mateixes. Aquesta diversitat d'interpretacions és la riquesa mateixa del símbol. Un símbol és polisèmic i amb diversitat de subjectes que reclamen el dret de fer-lo servir (per això pot estar viu en unes èpoques i mort en d'altres, quan ningú no el reclama). Antoni Pascual, a *Tres poetas, tres maestros* (Abadia Editors, 2006, p. 138) feia també una bonica aproximació al símbol quan deia que “en el signe —per exemple, un rètol a la carretera— allò significat no hi és present. En canvi, en el símbol, una imatge ben plena d'emoció i d'energia, s'hi fa present allò que no es pot dir ni tocar altrament. En aquesta imatge, plena de sentit i de força, instantània, el misteri, l'absolut, la grandesa que és cada ésser humà, es deixa escoltar, veure, tocar. I és així perquè en el símbol es troben i s'uneixen consciència i inconscient, superfície i fons, sentits i ment, cos i ànima, presència i força, miracle i realitat, fet i sentit. Gràcies al símbol, ens alliberem de la tirania dels conceptes; intuïm, copsem, allò inefable i misteriós. I la consciència, atreta, seduïda,

arrabassada, retorna, feliç i expandida, a la profunditat i a l'origen. En el símbol, l'energia i la força del profund penetren lluminosament, mitjançant la imatge, en la consciència. En el símbol s'emmiralla el 'jo' profund per a ésser vist i sentit. En el símbol, es fa misteriosament present, es deixa conèixer i reconèixer.”

El mite de la modernitat

És important considerar què passa amb el mite en el marc mental modern. Els desenvolupaments científics i filosòfics de la modernitat, el desplegament de la racionalitat, qüestionen fonament l'àmbit mitològic, generat en contextos culturals premoderns.

En aquest sentit, sembla que ens enfrontem amb tres possibilitats. La primera seria considerar que al mite ja no li queda espai cultural, que ha de desaparèixer, quedar únicament com un objecte de consideració per als historiadors. La segona seria considerar que el món mític segueix amb la mateixa vigència que abans i que el mite pot continuar sent l'element cultural hegemònic i el configurador bàsic dels esquemes mentals. La tercera possibilitat seria considerar que la raó és ja indefugi-



Torah.

blement hegemònica, però que el mite pot continuar tenint un paper específic, no ja com a configurador del pensament, de la comprensió “objectiva” del món, però sí com a “obridor” de la ment, commocionador del cor i orientador del comportament.

Ens inclinem per aquesta tercera possibilitat, per aquest camí del mig o tercera via entre la seva supressió, com podrien propugnar determinats sectors laïcistes, i el manteniment de la seva hegemonia, que podrien defensar determinats sectors ultraortodoxos, reaccionaris o extremadament conservadors, com ara els fonamentalistes de diferents tradicions, una de les concrecions dels quals serien els creacionistes, negadors de l'evolució.

Condicions per a l'operativitat del mite

També pot ser pertinent parar-se a pensar de què depèn aquesta capacitat de commoció del mite. Crec que no només depèn del context cultural en què vivim, sinó també, en primer lloc, del coneixement que en tenim. En segon lloc, de la nostra estructura emocional i de la nostra conjuntura emocional, del moment emocional que estem vivint. En tercer lloc, de la nostra educació, de com hem estat conformats de petits. I, finalment, del nostre interès, del nostre desig, de la nostra lliure voluntat, de la nostra decisió de conèixer quelcom.

Si no hem estat educats en els mites, si la nostra situació emocional no ens hi fa sensibles i si no ens interessem per conèixer-los, no hi ha possibilitat de ser impactats pels mites. Amb un perill a evitar: de vegades derivem de la nostra ignorància o desinterès pels mites una conclusió precipitada sobre la seva inoperància o no-validesa. Com que no els entenem o no ens commouen, considerem que això vol dir que no són vàlids o valuosos. Aquesta projecció de les nostres limitacions personals a una consideració general seria abusiva i injustificada, i cal anar-hi amb compte.

Opcions davant del mite

Cal tenir en compte que cada mitologia crea un món, un univers mental. Aquests universos són complementaris, i l'accés a ells depèn de factors culturals i preferències personals. Es pot optar per no accedir a cap d'aquests universos, cosa perfectament legítima i que no comporta cap limitació en la possibilitat d'un ple desenvolupament i maduració com a éssers humans (tot i que, des de dins d'aquests universos, alguns puguin considerar que no accedir-hi és humanament limitador).

Es pot optar també per aproximar-se només a un d'aquests universos —a una tradició religiosa determinada—, que tant pot ser aquella en la qual hem estat immersos de petits com, al contrari, i potser com a refús d'aquella, a una altra tradició de la nostra elecció (pas denominat tradicionalment com a “conversió” d'una religió a una altra, tot i que el terme “conversió” també es pot aplicar, i potser amb més raó, al fet de passar del desinterès per l'àmbit religiós a la incorporació a aquest àmbit). I es pot optar per aproximar-se a dos o més d'aquests universos, sigui mantenint una preferència per un d'ells, sigui sense fer-ho.

La transmissió del mite

Des del punt de vista adoptat aquí, no seria oportú transmetre creences (tal com les hem definit), però seria convenient transmetre mites. I no només per “poder entendre les pintures del Prado”, com s'acostuma a dir. La ruptura amb la cultura religiosa no només és un problema cultural (saber interpretar aquests quadres del Prado), sinó un problema espiritual (disposar de bases que permetin accedir a l'experiència espiritual).

Si no hem estat formats en els mites no hi ha possibilitat de ser impactats per ells, sigui en el moment que sigui de la nostra trajectòria vital. Això porta al debat

sobre la presència o no de les mitologies en l'ensenyament públic. Es poden transmetre mites sense estar transmetent "fe religiosa", pertinença a una comunitat confessional? Crec que sí.

Hi ha un paral·lelisme del tema dels mites amb el dels contes? Són els mites una mena de contes? Sí i no. Treballen àmbits diferents, però comparteixen un fet important: l'infant els pot considerar rellevants sense considerar-los com a descriptors d'una realitat objectiva. Els infants saben que un conte no descriu la realitat, i no per això deixa de ser interessant i emocionant; ells ja saben que la Caputxeta Vermella no existeix ni ha existit mai, i no per això deixen d'apreciar-la.

Els infants poden, doncs, acollir el mite de manera similar. Per exemple, el naixement de Jesús (viscut sovint a casa nostra en la dinàmica del "pessebre") no és un conte, o no és només un conte, però també és un conte, té algunes de les característiques del conte. I l'infant el pot rebre sense problemes sempre que no se li presenti com un relat històric o com a quelcom a "creure's". Més endavant, ell ja veurà si treu d'aquell mite algun element vital significatiu o no, però si no s'ha familiaritzat amb el mite, això no serà possible.

Recordem aquí, ni que sigui dit de passada, que per al mite la versemblança històrica és poc rellevant; tant és significatiu un mite versemblant (com ara la crucifixió de Jesús) com un d'inversemblant (el meravellós naixement de Jesús esmentat). El gran interrogant és, doncs, si sense el "conte" religiós, els infants deixen de tenir la possibilitat, o si més no la facilitat, d'accés a quelcom de potencialment significatiu.

La tria dels mites a transmetre: criteris a tenir en compte

Els dos apartats anteriors porten a plantejar-se quins serien els grans mites a transmetre

als nostres infants. Una transmissió a fer en el si de la família i en el de l'escola, a banda del que es pugui fer en el marc d'instàncies específicament religioses. En el marc escolar, potser el millor seria que aquesta transmissió es fes en el marc d'un àmbit d'humanitats, al costat de referències a la història, a la filosofia, a les arts..., tot en el nivell i amb el llenguatge escaient a cada edat.

No és fàcil decidir quins serien els principals mites a transmetre, atesa la seva abundància i la diversitat dels seus orígens. La ubicació cultural és aquí rellevant, ja que determinats mites són més propers a una determinada cultura. El programa de transmissió de mites a la Xina o a l'Índia seria prou diferent del d'Anglaterra o l'Amèrica Llatina.

En el cas català, la nostra història i tradició cultural s'han de tenir en compte a l'hora de fer la tria, sense deixar de banda, però, altres elements mitològics que puguin resultar especialment adients en el món d'avui i que ens permetin un millor coneixement



Bodhisattva.



Roda del Dharma.

xement d'altres tradicions culturals, atès el marc de globalització cultural en què ens movem actualment. Caldria, doncs, trobar una sàvia proporció entre els mites culturalment més propers i els més presents en el conjunt del món actual.

Tampoc és fàcil establir quina instància ha de definir els mites a transmetre, i quina part ha de ser establerta com a comuna o compartida i quina part pot quedar a criteri de cada escola o professor. I no és fàcil trobar el professorat adequat per a aquesta tasca, que hauria d'anar més enllà de pertinences confessionals i demana alhora uns certs coneixements de la matèria.

Semblaria normal que en el cas català es donés una certa prioritat o protagonisme a la tradició judeocristiana, lligada a la tradició cultural del país des dels seus mateixos orígens, ara fa un miler d'anys, cosa que no vol dir presentar-la com la tradició "veritable" (totes les grans tradicions ho són), sinó com la tradició que, pel fet de ser-nos més propera, és raonable conèixer

més a fons, sense oblidar les altres grans tradicions religioses.

Un llistat a títol d'exemple

Vistos aquests criteris, un repertori aproximatiu i només a tall d'exemples de mites a considerar podria ser el següent, limitat a les sis grans tradicions religioses amb més vigència en el món actual. Del judaisme, en caldria recuperar part de l'antiga "història sagrada", amb el mite de la creació (paradís, Adam i Eva), Caïn i Abel, el mite de la recuperació davant de situacions catastròfiques (Noè i l'arca), Abraham i els tres arcàngels, Isaac, Jacob i les dotze tribus d'Israel, Josep i l'anada a Egipte, Moisès i la sortida d'Egipte (l'èxode alliberador, la terra promesa, l'aliança, els manaments). També es podrien incloure algunes històries dels profetes i els reis (la tensió entre el poder i l'esperit; David, Salomó). I referències a altres grans textos bíblics: Salms, Job, Càntic dels càntics, Cohèlet (Eclesiastès), Saviesa...

Del cristianisme caldria fer referència a la vida de Jesús segons els evangelis, cosa que comportaria una referència a les paràboles evangèliques i altres elements del missatge de Jesús (el sermó de la muntanya i altres aforismes evangèlics de saviesa), com també a algunes de les grans imatges que s'han anat construint al seu entorn (anunciació, naixement, bateig, transfiguració, entrada a Jerusalem/rams, santa cena, pregària a Getsemaní, *via crucis*, crucifixió, descendent, resurrecció, pentecosta).

De l'Islam seria bo fer referència com a mínim a la vida de Muhammad, a l'Alcorà, als cinc pilars, al sufisme i la xaria.

De la tradició xinesa caldria recollir elements de la mística taoista (Daodejing) i de la reglamentació confuciana.

L'hinduisme permet una bona referència al món de la diversitat de camins d'accés

a la divinitat, de manifestacions de la divinitat (com ara la tríada Brahma-Vixnu-Xiva) i als consells de les Upanixad i la Bhagavad Gita.

Finalment, cal fer referència al buddhisme, una de les tradicions amb més potencial de projecció en el nostre món globalitzat, amb la història del Buddha, alguns fragments del Dhammapada i altres històries i imatges relacionades.

Més enllà d'aquestes sis grans tradicions, hi ha molts altres àmbits dels quals també es poden pouar elements mitològics interessants: les religions ancestrals (xamanisme de Sibèria i Mongòlia, tradicions aborígens australianes, religions tribals africanes, tradicions de Nova Guinea i Polinèsia...), les tradicions dels indis americans (tribus i imperis: maia, asteca, inca...), les mitologies de Mesopotàmia, Egipte i la grecoromana... Dinàmiques complementàries

Aquesta transmissió de continguts mitològics seria complementària amb una altra dinàmica emergent en alguns dels nostres àmbits educatius: la transmissió de pràctiques "espirituals" (silenci, meditació, ioga...) sense fer referència als aparells mitològics de les tradicions religioses.

Crec que aquesta dinàmica té el seu lloc, fa una aportació positiva, però no es pot considerar com a substitutòria del coneixement dels mites. Són dues dinàmiques que s'haurien de complementar, més que no pas enfrontar.

La dinàmica espiritual és una construcció cultural, més que no pas una experiència subjectiva espontània, i d'aquí ve la necessitat simultània de pràctiques i de continguts. Sense el marc heretat de formulació, és difícil arribar-hi. Dir "el Senyor és el meu pastor", o "Déu meu, per què m'heu abandonat?", o "Déu és per a nosaltres un refugi i un castell" és fruit d'un procés de transmissió de continguts mitològics sense el qual és com a mínim més difícil accedir a l'espiritualitat.

Consideració final: un debat públic necessari

Avui en dia a casa nostra no és fàcil ni freqüent abordar públicament el tema de les creences, els mites i les religions. El tema es complicat, és polèmic. I si ens arribéssim a posar d'acord en la manera d'abordar-lo no seria gens fàcil trobar els recursos per implementar-ho (professorat, materials pedagògics, etc.).

Però tot això és una qüestió rellevant, que no es pot deixar de banda, que cal abordar amb llibertat i intensitat. Un debat viu i obert seria un pas per buscar noves maneres d'enfocar el tema en el nostre sistema d'ensenyament. No ens podem limitar a l'ensenyament confessional o a la ignorància de la qüestió

Els nostres temps, tan orientats cap a la innovació i la imaginació, haurien de trobar també nous camins per a la transmissió de l'herència mitològica de la humanitat a les noves generacions.

raimon.ribera@esade.edu

Per saber-ne més

ELIADE, Mircea: *Le sacré et le profane* (1957). N'hi ha traducció catalana: *El sagrat i el profà*, Fragmenta Editorial, Barcelona 2012.

HARARI, Yuval Noah: *Sapiens: A Brief History of Humankind* (2011). N'hi ha traducció catalana: *Sàpiens: Una breu història de la humanitat*, Edicions 62, Barcelona 2014.

SMITH, Huston: *The World's Religions* (1958, renovat el 1986). N'hi ha traducció castellana: *Las religiones del mundo*, Editorial Kairós, Barcelona 2000.



Durant el procés de redacció de la primera edició (2010) i de revisió de la segona edició (2015) de la Guia per al respecte a la diversitat de creences als centres educatius de Catalunya, en les quals vaig tenir la satisfacció de participar, sorgien qüestions que vam decidir no abordar perquè estaven fora del nostre encàrrec i abast.

Quina mena de laïcitat han de practicar els centres educatius?

JOAN CANIMAS BRUGÉ

Professor de la Universitat de Girona

La problemàtica

Com s'ha d'entomar la diversitat espiritual i religiosa dels infants, adolescents i joves als centres educatius públics i concertats? S'ha d'impartir o no religió? És desitjable que hi hagi una matèria sobre espiritualitat o cultura religiosa? Els mestres i professors poden expressar o no les seves creences? Quin humanisme ha d'ensenyar i practicar l'escola pública, si és que n'ha d'ensenyar i practicar cap? Un centre educatiu (o social) públic ha de deixar o no les seves instal·lacions per a la celebració d'actes espirituals o religiosos, si també les deixa per a la celebració d'actes culturals? Totes aquestes i altres qüestions només podran ser contestades correctament després d'una reflexió per part dels professionals de l'educació i de la ciutadania en general sobre quin tipus de laïcitat és desitjable que practiquin els centres educatius públics. Aquesta és una conversa que fa temps vam aturar i que cal reprendre.

Laïcitat, però, es diu de moltes maneres. En una conferència que Josep-Lluís Carod-Rovira, aleshores vicepresident del Govern de la Generalitat de Catalunya, va fer al Palau de la Generalitat l'11 de maig de 2010, va parlar fins i tot «d'una laïcitat catalana», «d'un model original i específic "fet a mida" per a la societat catalana».

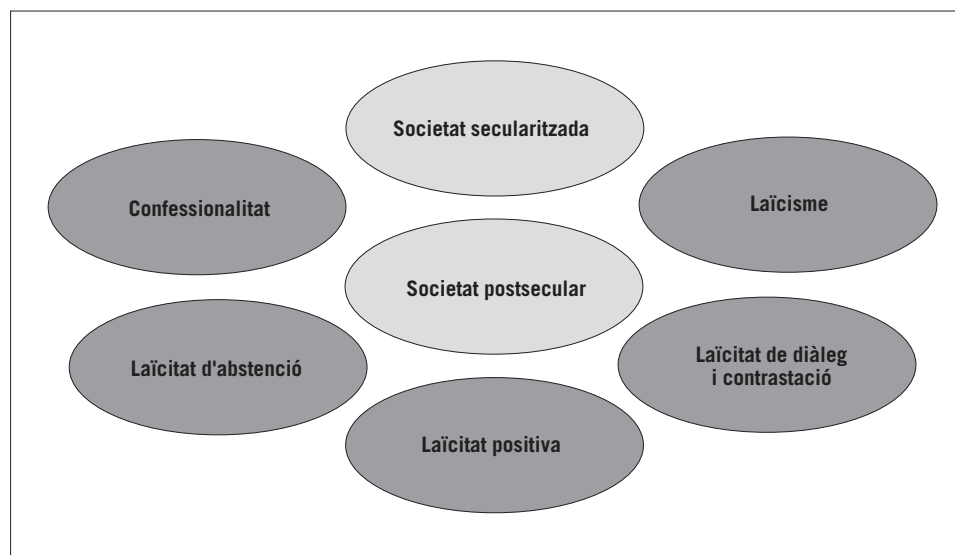
Aquestes pàgines pretenen ser una modesta aportació al lèxic que ens convida —i obliga— a una conversa que ens urgeix, si volem que els centres educatius siguin també escoles de ciutadania. Per fer-ho, em serviré de l'esquema que acompanya aquestes línies, una mena de núvol conceptual pel qual és necessari transitar per abordar aquesta qüestió.

Abans, però, he de fer tres advertiments. El primer és que els set conceptes que apareixen a l'esquema no abasten totes les possibilitats. Com en una mena de laboratori, són set ingredients bàsics que permeten agafar-ne un en més o menys quantitat i intensitat, o polsims d'un i altre per bastir models propis, per exemple el britànic, que és una barreja de confessionalitat i laïcitat d'abstenció. El segon advertiment és que no he evitat manifestar la meua opinió sobre quina laïcitat em sembla més convenient per a l'escola pública catalana, tot i ser una qüestió que requereix una reflexió més profunda i compartida. El darrer advertiment és que he defugit definir els conceptes *cultura*, *espiritualitat*, *religiositat* i *religió*, tot i que els faig servir. Fer-ho amb un cert rigor hagués consumit tot l'espai que m'ha estat concedit en aquest monogràfic.

Confessionalitat, laïcisme i laïcitat d'abstenció

D'ençà que la Il·lustració va fer del sistema educatiu un instrument cabdal per a la construcció, manteniment i perfeccionament de l'Estat modern, la mainada i el jovent s'han vist entrampats en una baralla de grans. A la modernitat, no hi ha cap ideologia ni creença que no hagi vist en el sistema educatiu una eina de construcció o manteniment del tipus de persona i d'ordre social que anhela. En aquest projecte, el combat entre confessionalitat i laïcisme ha estat, com se sap, especialment cruent. Avui i en aquest país, aquesta brega ha minvat i només es revifa ocasionalment i de manera controlada quan, per exemple, cal abordar problemàtiques com les que he assenyalat al començament d'aquestes planes.

La confessionalitat que, com els diferents tipus de laïcitat, té diferents graus i pot arribar a convertir-se en un *confessionalisme* saturador, considerava i considera que la religió és imprescindible per guiar els assumptes d'Estat, la societat en general i el desenvolupament moral i espiritual dels infants en particular, la qual cosa el porta



a defensar que la religió ha de ser present, i de manera obligada, en tot l'entramat polític, social i educatiu d'un país.



A l'altre extrem, el *laïcisme* (també anomenat *laïcisme de combat*, *excloent* o *agressiu*) és una posició antireligiosa que ha considerat i considera que la religió ha de ser expulsada de les estructures de l'Estat i de l'espai públic, perquè

és una mostra d'ignorància i un perill. Per al laïcisme, els centres educatius són temples de racionalitat i ciutadania, en els quals, i tenint en compte la vulnerabilitat de la infància, només s'hi poden manifestar la ciència, la raó crítica i les arts, mentre que les creences han de ser relegades, en el millor dels casos, a l'esfera privada. No és una posició de neutralitat religiosa, sinó una acció neutralitzadora de la religió, fins al punt que alguns crítics l'han titllat de religió laica. Del laïcisme contemporani en són bons representants el filòsof Paolo Flores d'Arcais i la llei francesa que prohibeix portar signes religiosos ostentosos als centres educatius.

La *laïcitat d'abstenció* (també anomenada *laïcitat negativa*, *de neutralitat* o *sense atributs*) entén la religió com un continent públic de neutralitat que acull i en el qual es manifesten les diferents creences de les persones i els grups. Vetlla perquè s'acompleixin les normes de justícia bàsiques que permeten la llibertat d'expressió en igualtat de condicions i perquè cap de les religions s'apoderi de l'espai públic. Aquesta laïcitat també la defensen algunes concepcions religioses, i, aleshores, es parla de *laïcitat religiosa*. Per exemple els Testimonis de Jehovà, que la veuen un mandat bíblic en el versicle «Doncs doneu al Cèsar el que és del Cèsar, i a Déu el que és de Déu».

Societat secularitzada i societat postsecular

Anomenem *societats secularitzades* aquelles en les quals, en l'àmbit polític, la religió ja no estructura l'Estat ni l'espai públic; en l'àmbit del coneixement s'ha produït un desencantament del món que fa que aquest ja no es contempli com un misteri a acceptar, sinó com un conjunt de fenòmens que es poden explicar i transformar a través de les ciències i la racionalitat; i en l'àmbit de la vida de les persones, la religiositat s'ha afeblit. Com que les societats secularitzades són, en bona part, resultat de la victòria del laïcisme contra el confessionalisme, una de les qüestions que avui cal abordar és si el laïcisme o la laïcitat d'abstenció s'han de mantenir actives o si ha arribat el moment d'obrir i aprofundir noves possibilitats.



Una d'aquestes possibilitats és la *societat postsecular*, un terme introduït per Klaus Eder l'any 2002 per referir-se a un canvi de consciència produït en les societats modernes secularitzades (Europa occidental, Canadà i Austràlia) quan s'adonen que la religió continua jugant un paper important en la configuració de l'esperit de les persones.

Jürgen Habermas, que ha seguit aquesta línia de reflexió, considera que el món secularitzat necessita desprendre's dels seus prejudicis antireligiosos. Que la religió no només s'ha de tenir en compte en l'espai públic, perquè és important per a milions de ciutadans, tal com diu Eder, sinó també perquè ha tingut i encara té un paper cabdal en la creació de món, en el procés d'emparaulament d'allò que intuïm o sentim, però que està fora del nostre abast lingüístic perquè pertany al món de la sacralitat,

la mística o l'espiritualitat. Un procés de *lingüïstització* que, diu Habermas, ha fet possible conceptes tan importants com persona, individualitat, llibertat, justícia, solidaritat, comunitat, emancipació, història, crisi. La laïcitat positiva i la de diàleg i contrastació són models de laïcitat que corresponen a societats secularitzades.

Laïcitat positiva i laïcitat de diàleg i contrastació

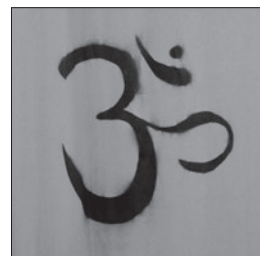
La *laïcitat positiva* (també anomenada *d'inclusió* o, si fem cas a les sentències del Tribunal Constitucional Espanyol, *aconfessionalitat*), va més enllà de la laïcitat d'abstenció. No només defensa la separació entre el poder polític i les confessions, sinó que considera que l'Estat ha de donar suport a les creences de les persones i els grups i, per tant, fomenta la col·laboració entre els poders públics i les diferents tradicions i institucions espirituals i religioses. No és, per tant, un laïcisme bel·ligerant contra les religions (laïcisme), ni pretén ignorar el fet religiós en l'espai públic (laïcitat d'abstenció), sinó que cuida el fet espiritual i religiós de la mateixa manera que cuida les expressions ideològiques, culturals i creatives.

L'expressió «laïcitat positiva» sol atribuir-se a l'aleshores president de la República Francesa Nicolas Sarkozy que, l'any 2007, la va emprar en un discurs a Roma davant el Papa Benet XVI, el qual va rebre molt bé aquesta proposta. L'expressió, però, és més antiga. Paul Ricoeur ja la va utilitzar en una conferència de l'any 1954 titulada «El protestantisme i la qüestió escolar», si bé en un sentit força diferent perquè hi afegia «de confrontació» (*laïcité positive de confrontation*). Per a Ricoeur, creient protestant, la *laïcitat positiva de confrontació* consisteix en una necessària i respectuosa exigència al pensament religiós per tal que argumenti i contrasti les seves creences en l'espai públic. Con-

sidera que en una societat pluralista, les opinions, les conviccions i les professions de fe no només s'han de poder expressar públicament i lliurement, sinó que també han participar en la discussió i acceptar les crítiques i la confrontació d'idees. Més recentment, Habermas s'ha referit a això dient que el pensament religiós s'ha de poder expressar en l'àmbit públic, per exemple al Parlament, amb una condició: que tradueixi a un llenguatge universalment accessible (al llenguatge de la raó) allò que pretén dir. A mi, en lloc de *laïcitat positiva de confrontació* em sembla més encertat parlar de *laïcitat de diàleg i contrastació*, que configura el setè i darrer model bàsic de laïcitat.

Les implicacions d'aquest debat en el sistema educatiu

Actualment, i al meu parer, els centres educatius públics catalans són una barreja de laïcitat d'abstenció i laïcitat positiva amb alguns tocs de confessionalitat: acullen la ciutadania com a espais de neutralitat espiritual i religiosa, col·laboren amb les diferents creences quan se'ls demana, si bé d'una forma tímida —i de vegades forçada— i privilegien el catolicisme. La laïcitat esdevé així un espai de coexistència pública en el qual les persones i els grups poden manifestar de manera discreta i gairebé sempre estètica les seves creences (moral de màxims), que són ateses amb moderació si compleixen les normes de justícia que permeten viure plegats (moral de mínims).



Com s'ha advertit en diverses ocasions, el perill d'aquest model (que s'ha anomenat multicultural) és la incomunicació en allò que afecta la moral de màxims, que és la que proposa models de vida bona i dóna



sentit a la vida de les persones. D'aquesta manera, els centres educatius, des de l'educació infantil fins a la universitat, i la

societat en general, acaben esdevenint un mosaic d'estranyos morals, persones i grups que s'ignoren, desconeixen i de vegades malfien en allò que té a veure amb les seves creences més profundes que, no s'ha d'oblidar, fonamenten i estructuren el comportament de les persones. Persones i grups que només comparteixen allò que és imprescindible per no entrar en conflicte. Lluny, per tant, de la convivència i amistat que propugna el model intercultural.



Els centres educatius no poden limitar-se a practicar una laïcitat d'abstenció i una laïcitat positiva. Acollir, reconèixer i donar suport

és importantíssim, prioritari, però no n'hi ha prou. La vida que paga la pena no es dóna en una societat d'estranyos morals que compleixen les lleis, sinó en una societat de conciutadans que es coneixen i dialoguen. I no és només una qüestió de model desitjable, sinó també de necessitat social: una societat estable es fonamenta en l'amistat, no en la imposició de la llei.

Tanmateix, la llibertat reflexiva, la possibilitat d'autogovernar-se i autorealitzar-se, es fa possible en espais de mutu reconeixement, comunicació i expansió de la pròpia personalitat. Per tant, no n'hi ha prou que les institucions educatives siguin espais en els quals es reconeixen les creences de les persones i se'ls dóna suport. També

han de ser llocs de comunicació intersubjectiva en els quals es dialoga amb l'altre diferent. La laïcitat dels centres educatius de les societats postseculars no pot ser d'abstenció ni tampoc positiva, sinó de diàleg i contrastació. Ha de ser una laïcitat d'amics i no d'estranyos, d'encreuament i no d'aïllament, de respecte dialogant i no ignorant. Ha de tenir la vida pròpia de la plaça pública un dia de trobada, no el silenci mortuori d'un pàrquing amb parcel·les de privacitat guardades pel vigilant. La laïcitat no es pot quedar en un marc jurídic d'ordre, protecció i suport. Ha de fomentar i forçar la comunicació entre les diferents creences, entre els valors profunds al voltant dels quals s'articula la vida de les persones.

La laïcitat dels centres educatius, diu Ricoeur, ha de ser més rica i, per tant, més difícil de practicar que cap altra, perquè ha de posar l'infant, adolescent i jove davant les creences del seu temps i dels seus amics, de forma reflexiva i amb sensibilitat i respecte a les diferents edats i situacions.

joan.canimas@udg.edu

Per saber-ne més

CANIMAS, J.; CARBONELL, F. *Educació i conflictes interculturals: Primum non nocere*. Vic: Eumo Editorial / Fundació Bofill, 2008.

CAROD-ROVIRA, Josep Lluís. *Un model català de laïcitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Presidència, 2010.

Fa força més de 2.400 anys el filòsof grec Plató afirmava que tota la humanitat creia en l'existència de déus transcendents i sagrats, i encara ara molta gent creu això. Així s'ha postulat la (mal)suposada universalitat de la religió. Ara bé, en el sentit que les societats occidentals usen el terme, bé podríem dir que la immensa majoria de societats no han tingut "religió". Sí que podria ser general la convicció que hi ha dimensions de la realitat que són invisibles. Sigui com sigui, i apel·lant a categories sobrenaturals, les religions miren de sotmetre l'univers i la societat a un ordre lògic.

Sobre la capacitat de les societats de construir el seu propi panteó de déus... i de creure-hi

GERARD HORTA

Professor d'Antropologia Religiosa
de la Universitat de Barcelona

De definicions i falses universalitats

D'entrada, vegem dues definicions clàssiques de la religió:

“La religió és, abans de res, un sistema de nocions per mitjà de les quals els individus es representen la societat de la qual són membres i les relacions obscures però íntimes que hi mantenen. Aquest és el seu rol primordial; i ni que sigui metafòrica i simbòlica, aquesta representació no és infidel. Al contrari, tradueix tot el que hi ha d'essencial en les relacions que es tracta d'expressar: perquè, certament, és una veritat eterna que a fora de nosaltres existeix alguna cosa més gran que nosaltres, amb la qual ens comuniquem. Per això es pot assegurar que les pràctiques del culte, qualssevol que puguin ser, són més que moviments sense coherència i més que gestos sense eficàcia. Pel sol fet que tenen la funció aparent de refermar els vincles que lliguen el fidel al seu déu, automàticament refermen de debò els vincles que uneixen l'individu a la societat de la qual és membre, perquè el déu és només l'expressió figurada de la societat.”

(Émile Durkheim, 1912)

“La religió és un sistema de símbols que opera per establir vigorosos, penetrants i duradors estats anímics i motivacions en les persones tot formulant concepcions d'un ordre general d'existència i revestint aquestes

concepcions amb una aurèola d'efectivitat tal que els estats anímics i les motivacions semblin d'un realisme únic.”

(Clifford Geertz, 1973)

Sempre hi ha hagut societats que no conceben entitats ultraterrenals que es puguin associar al sagrat. El concepte “religió”, doncs, no és pas un concepte transcultural d'aplicació universal, i ja a la fi del segle *xvi* el francès Montaigne plantejava que si el suposat principi universal de la naturalitat de les religions fos cert, potser els elefants també tenen una religió per la manera com aixequen les trompes cap al cel en senyal d'adoració. L'antropòleg noruec Fredrik Barth, arran del treball de camp amb els basseri perses el 1964, conclouïa que ni ells mateixos es prenen gaire seriosament la seva religió. No totes les cultures àgrafes —sense escriptura— han conceptualitzat el món en termes religiosos. És més, reconeixem mostres d'escepticisme cap a postulats diguem-ne religiosos en una pila de societats, començant per les societats europees. L'antropòleg anglès Radcliffe-

Brown sostenia que la concepció naturalista del món dominant a Occident els darrers 200 anys emfasitza els aspectes tecnològics i materials, mentre que les concepcions mitològiques o espirituals s'inscriuen en el camp religiós. D'altra banda, podem preguntar-nos què té d'espiritual incinerar gent a la foguera, justificar l'explotació i el totalitarisme, legitimar processos històrics colonials genocides en nom d'una divinitat o esdevenir religió d'Estat d'un imperi esclavista. O, com a contrapartida, apel·lar a un déu per erigir ordres socials emancipadors i igualitaristes. Tractem de distincions simbòliques —espiritualitat i materialitat— en el marc de les quals hom mira de donar un sentit i d'encaminar l'experiència individual i col·lectiva.

Viaranys antropològics

Dins el sac de l'antropologia religiosa, s'hi ha ficat de tot: organitzacions, pràctiques i representacions entorn de contextos socials i explicatius diferents, des del catòlic que a l'eucaristia devora la sang i la carn de Crist fins al caçador-recol·lector !kung que al matí parla amb els esperits dels matolls —sense que això últim tingui res de “sagrat”, d'aquí ve la proposta de Radcliffe-Brown el 1939 de prescindir dels conceptes “màgia” i “religió” i de la seva aplicació universal—. Què abraça el terreny anomenat “religió”, i per què s'hi acaben incloent els camps de la màgia, el simbolisme, la mitologia, les creences, i processos i dimensions rituals de totes les societats? Afegim-hi els camps de les ideologies (Karl Marx), les cosmovisions (Max Weber) i els sistemes de representacions col·lectives (Émile Durkheim) i interroguem-nos si resta res que no sigui susceptible de ser introduït al territori de l'antropologia religiosa, en què hom abordaria l'anàlisi d'un seguit de processos socials, institucions, moviments socials, estructures i funcions que, d'entrada, no formen part de l'objecte d'estudi dels altres blocs clàssics de l'antropologia —el



parentiu, l'economia i la política— encara que hi estiguin relacionats.

Al principi, l'antropologia religiosa va concernir les dimensions ideals o emotives de les societats que no responien a pràctiques merament instrumentals, tecnològiques, empíriques, és a dir, abraçà aquelles dimensions anomenades simbòliques de les societats lligades a aspectes diguem-ne “transcendents” —la banda fosca dels aspectes sensibles de la realitat: en paraules de Manuel Delgado, l'i-racional, el pre-racional, l'extra-ordinari, l'i-real, l'il·lògic, el pre-lògic, el no-científic, el sobrenatural, l'extra-empíric, l'ultra-terrenal, el meta-físic...—. Així, se'ns apareixen dos blocs oposats: per un cantó, el material, l'instrumental, l'empíric; per l'altre, l'ideal, l'expressiu, el simbòlic. Sovint, el camp del sagrat s'ha lligat a l'esfera ideal, expressiva, simbòlica —déus, esperits, fantasmes, forces, potències, genis, espectres, etc.—. A més, durant la major part de la seva història l'antropologia religiosa va estudiar societats extraoccidentals de les quals es destacaven aspectes exòtics per als antropòlegs —com ara la bruixeria o la màgia—, la qual cosa provocà una fractura entre les religions històriques mundialitzadores —cristianisme, islamisme, judaisme, budisme (religió sense déu que remet a l'experiència transcendent del *nirvana*)—, i les (mal) anomenades “religions primitives”, vinculades a fenòmens concrets —mana, tabú, totemisme, màgia, bruixeria, xamanisme, possessió, mediumnitat, mite, sagrat...—, uns fenòmens ben sovint deslligats del context ideològic de la mateixa “religió” que s'estudiava.

Què ens transcendeix, sinó la societat?

Tot plegat no seria problemàtic si poguéssim comprendre que el que en diem religió o mitologia o màgia no són més que maneres de conceptualitzar el món, maneres de representar-lo i d'ordenar les pràctiques que les persones hi desenvolu-

pen, i d'interrelacionar conductes socials, o d'interrelacionar les utilitzacions de determinats objectes, o dels llocs, o de les coses que les persones diuen i fan, o d'interrelacionar idees dintre d'un marc social determinat. Aleshores entendríem que això que classifiquem com a religió respondria a les necessitats dels humans d'organitzar el món i el sentit de l'experiència que en tenen. I així entendríem que, òbviament, en la religió trobem aspectes empírics i instrumentals, de la mateixa manera que en el parentiu, la política i l'economia trobem aspectes simbòlics i expressius. Aquesta instrumentalització potencialment amplíssima de la religió —que serveix també com una eina per afermar l'ordre establert— condueix Marx a situar-la dins el camp de la ideologia. Però recordem que Friedrich Engels en constata l'ús històric també com una eina per a l'alliberament, o que fins i tot s'inscriu en les teoritzacions antropològiques emocionalistes i psicologicistes posteriors quan la situa com un mitjà per afrontar l'angoixa davant la incertesa de l'existència, com féu Bronislaw Malinowski.

Una cosa és classificar un fenomen social com a religió, i una altra és com aquest fenomen encarna i sintetitza dimensions i processos socials que no es poden reduir a un etiquetatge, a una compartimentació que mai no podrà totalitzar ni exhaurir el sentit social de la seva experiència com a guia per a la comprensió i l'acció en el món. Una cosa és tipologitzar, classificar, atribuir conceptes a la vida social per poder-la pensar, i una altra cosa és la vida, la qual —individualment i col·lectivament— sempre va molt més enllà de qualsevol teorització que en puguem fer. Per a Durkheim, la fe és en primer terme un impuls per actuar, mentre que la religió esdevé una operació classificatòria que divideix les coses en sagrades i profanes. A través d'aquesta operació la societat es representa a si mateixa. Les concepcions religioses no actuen com un mitjà per explicar el que hi ha d'extraordinari, anòmal i irregular en



les coses, sinó com un mitjà per explicar allò que tenen de constant i regular. El seu nebot Marcel Mauss i els antropòlegs francesos posteriors qüestionen la suposada transculturalitat d'institucions religioses com el totemisme o la màgia: es tracta de taxonomitzar l'experiència del món, de classificar la realitat per donar-li un sentit, això és el que fa cada societat.

Els antropòlegs ni tenim l'objectiu d'esbrinar si una divinitat existeix empíricament o no, ni fem teologia (l'estudi dels déus), sinó que mirem de situar i interrelacionar conceptualitzacions i conductes dins de cada marc social. És a dir, relacionem els discursos religiosos i les seves pràctiques amb les condicions socials en què s'esdevenen. Estudiar una religió ni comença ni acaba en l'estudi de com els seus seguidors expliquen aquesta religió. Analitzem com un moviment socioreligiós es projecta en la societat: com i quin projecte social articula sobre la base de l'apel·lació al seu propi panteó de déus?

La religió seria un mitjà sobre la base del qual categoritzar el món i l'experiència humana —i l'experiència mateixa del coneixement—. Un mitjà fet de dimensions visibles i invisibles, ideals i materials, igual que la política, l'economia o el parentiu. Si això és així, per què s'ha pretès exiliar la

religió de l'univers de la raó? Per això Claude Lévi-Strauss es pregunta què hi havia a la base de la religió: la capacitat que una societat té de creure, o bé la seva capacitat per elaborar un objecte de creença? —totes dues coses, és clar—. Els sistemes religiosos s'expressen empíricament, car es projecten en la cultura material, els sistemes de valors, la moral, l'organització familiar, les regles de matrimoni, l'economia, l'organització del temps social, les lleis, la política, la medicina, la ciència, la tecnologia, el cos, la sexualitat... i en l'educació! (oi?). Religió i màgia remetent, igual que la ciència, a la realitat. Malgrat els intents per vincular la religió a l'inefable metafísic, els antropòlegs prenem la vida col·lectiva —generadora de representacions i pràctiques del món— com a objecte d'estudi. I les potències divines hi apareixen, al capdavant, com l'expressió figurada de la societat. Llavors, podem concebre la religió com un recurs per sotmetre l'univers a un ordre lògic, a la manera de dispositiu classificatori aplicat a unes relacions socials en què la societat es transcendeix a si mateixa mitjançant els vincles que manté amb els panteons de divinitats que ella mateixa ha construït. Perquè, en efecte, no hi ha res més poderós que una il·lusió compartida.

Per saber-ne més

DURKHEIM, É. *Les formes elementals de la vida religiosa*. Barcelona: Edicions 62, 1986 [1912].

HUBERT, H./MAUSS, M. "Esbozo de una teoría general de la magia", pàg. 45-154, dins M. Mauss, *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos, 1979 (1903).

MORRIS, B. *Introducción al estudio antropológico de la religión*. Barcelona: Paidós, 1995 (1987).



D'uns anys ençà, a l'escola ens ha anat arribant una nova paraula: interioritat. Ha emergit associada a determinades pràctiques i hi ha arribat acompanyada d'altres conceptes: relaxació a l'aula, ioga, kinesiologia, mindfulness, meditació, treball emocional... Totes elles, més acuradament tècniques d'interiorització, ajuden a construir el camí cap al viatge interior.

Pedagogia i interioritat

HELENA ESTEVE

Ha estat professora d'art al Col·legi Casp de Barcelona

RUTH GALVE

Professora de llengua i literatura al Col·legi Casp de Barcelona

LLUÍS YLLA

Director adjunt. Jesuïtes Educació de Barcelona

I solament qui està disposat a tot, qui no exclou res, ni allò més enigmàtic, viurà la relació amb l'altre com quelcom que batega i pouarà en el seu propi ésser.

RAINER MARIA RILKE, *Cartes a un jove poeta*

Interioritat, el concepte

Quan parlem d'interioritat ens allunyem de la connotació de mirada egocèntrica i auto-complaent que a vegades s'hi ha associat. També evitem reduir-la a la interiorització (tècniques) o a algun dels seus components (com les emocions).

Però, podem dir què és la *interioritat*? Quina necessitat, quina coincidència d'interessos tenim per requerir aquesta paraula, i més encara, pretendre aplicar-la en el terreny de la pedagogia? Ben mirat es tracta d'una paraula nova a la qual podem donar significats més genèrics (com a sinònim d'intimitat, subjectivitat o recerca del jo), o ens pot ajudar a aixopugar una mirada sobre tot allò que ens passa dins nostre: pensaments, sentiments, sensacions, emocions, records, imaginacions... Diverses referències a la interioritat en la filosofia dels segles XIX i XX i alguns desenvolupaments recents, donen solidesa a aquesta visió més holística.

Creiem que cal deixar molt obert aquest concepte. La interioritat entesa així es

resisteix a la verificació, a la competència avaluable. És més una condició de possibilitat que un concepte que puguem delimitar. Però creiem que ens pot ajudar en els nostres objectius educatius.



Interioritat en el món d'avui

El món d'avui, amb totes les seves requistes, relativitzacions i fragmentació de l'experiència, ha suscitat intents de retrobament d'un mateix, de cercar de trobar unitat, refugi, centrament, creixement en el món interior. A l'inici de la modernitat, corrents com el Romanticisme, l'eclosió de la psicologia, una nova descoberta de l'Orient... entre altres coses, han propiciat el valor de la subjectivitat, de l'interior de la persona. Per altra banda, les tradicions humanistes, l'art, les religions, han tingut cura de manera implícita de la interioritat. No es pot concebre la creació artística o l'espiritualitat sense interioritat. El llegat antropològic i cultural ens desvetlla la part espiritual de la persona i, per tant, la necessitat d'una educació en tots els seus àmbits.

La nostra societat, líquida, tecnològica i canviant, viu apressada enmig d'una cultura de la immediatesa que fa difícil falcar una pausa per recuperar el ritme natural, el silenci, la possibilitat de fer una aturada, de sentir les emocions.

En aquest escenari és més necessari que mai el conreu de la interioritat, els espais de reflexió i discerniment sobre l'experiència, la interacció amb els altres i l'acció èticament compromesa.

Interioritat a l'escola

Si en general creiem que tenir cura d'aquesta interioritat és condició per a la vida en llibertat i que contribueix al nostre creixement com a persones, quan ens posem a l'escola hem d'afegir-hi que tenir cura de la interioritat pot contribuir a un dels objectius fonamentals de l'escola: la personalització, el creixement integral, l'aprendre a ser.

Cada cop hi ha més estudis que mostren com diverses tècniques, que podríem encabir en la cura del món interior, tenen repercussions sobre l'eficiència de l'aprenentatge, l'atenció dels alumnes, la reducció de tensions, la millora del clima de l'aula... L'escola, pel fet de ser escola, no ha estat sempre un lloc de conreu de la interioritat? Sí, certament, l'educador sempre s'adreça a la persona de l'alumne des del seu jo interior. I ni que s'hagi centrat l'educació en l'ensenyament de continguts i s'hagi desenvolupat principalment la dimensió cognitiva, el pensament lògic, els bons mestres sempre han estat aquells que han fet emergir els talents de l'alumne, han fet créixer el seu món interior. Educar entès com a *ex-ducere* significa fer sortir allò que és a dins.

Els grans mestres de la pedagogia han estat mestres de la dimensió interior. Així, per exemple, l'educació progressista de començament del segle xx va interessar-se

pel desenvolupament de les potencialitats dels nens i les nenes. Ens referim a les recerques de Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, Rudolf Steiner o Jean Piaget. Aquests autors proposaren accions que volien contribuir al reconeixement i desenvolupament del món interior, a més de l'aprenentatge cognitiu i el desenvolupament moral.

Proposant una pedagogia de la interioritat plantejem que aquesta cura del món interior esdevingui voluntat pedagògica, compromís de centre, acció educativa i concreció a l'aula.

Es tracta de carregar l'escola amb una nova missió? La proposta que aquí presentem planteja com l'escola, fent el que fa, tenint present com ho fa, pot crear les condicions per donar profunditat i amplitud als processos d'aprenentatge, també personal, dels alumnes. L'escola ha de teixir la dimensió transversal per educar la interioritat, i aquesta dimensió depèn dels educadors, no dels programes. Caldrà, doncs, atendre la formació del professorat i buscar la sintonia amb les famílies.

Interioritat a l'aula.

Com n'hem de tenir cura?

En primer lloc, ens cal prendre'n consciència. És una consciència ampla i rigorosa: la consciència del nostre propi món interior, dels seus estadis, moments, tons i evolucions; consciència en entrar a l'aula i en la nostra estada en aquesta; consciència de la presència i la trobada a l'aula del món interior de cadascun dels nostres alumnes, de les seves llums i les seves ombres, que són també les nostres. Experimentant com la manera de fer el que fem té una influència molt gran en la profunditat percebuda i la profunditat transmesa.

Però sobretot sense afegir-hi res. Des del que fem, amb un fer diferent.

Ajudem els alumnes a mirar cap a dins de si mateixos perquè siguin capaços de tenir una mirada més oberta i profunda envers la pròpia vida, i alhora per mirar amb més llibertat cap enfora, a mirar més enfora des de més endins.

En segon lloc, en un terreny de tanta complexitat i delicadesa, és fonamental que el seu reflex a l'aula manifesti la identitat. Hem de sentir ben nostra l'actitud d'introspecció, obertura i diàleg amb l'altre i el seu món. Cal que els docents sumem experiències, les compartim i les anostrem.



En tercer lloc, treballar sempre des de l'ànima de la matèria. Més exactament: des de l'ànima que la matèria té per a nosaltres. Proposar una escolta atenta d'un poema, deixar preguntes obertes que portin a pen-



sar el perquè de les coses en una classe de química, aturar-se en les preguntes de qui sóc, què cerco a la vida, en una classe de filosofia, fer variacions del “joc del silenci” de M. Montessori, acabar una classe amb una roda en què, amb un clima silenciós, cadascú diu breument què li sembla el més rellevant del que s’ha fet... són uns pocs exemples de coses que es poden fer a l’aula. I sempre des del reconeixement de la persona única, singular, de l’alumne, acollint-lo globalment, facilitant que les tasques de l’aula trobin ressò en l’experiència humana, que ajudin a fer recorreguts d’una exploració habitual i donin eines per a la construcció d’un món interior ric i obert.

No es tracta d’aplicar receptes, sinó de proposar a partir d’allò que el mestre o el professor viuen, aprofitant també les oportunitats que ens ofereix la matèria i el dia a dia.

Per concloure, en un context d’incerteses, també pedagògiques, es fan recerques i aprenentatges diversos en la cura de la interioritat que mereixen ser tinguts en compte.

En la nostra societat sorollosa i apressada constatem la necessitat d’una pedagogia de la interioritat que es caracteritzi per veure cada alumne com algú que pot créixer interiorment, per la seva integració en com fem el que fem i no pas a fer més coses, pel respecte a la intimitat i per la seva dimensió ètica.

Creiem que cal propiciar experiències partint del que vivim, del que hem descobert en nosaltres i contrastat amb els companys. Encara més: fer-ne projecte. Però que no sigui un projecte més. Que l’atenció a la interioritat esdevingui cultura d’escola. En cooperació amb les famílies. Amb el protagonisme dels escolars, amb la responsabilitat i la formació dels educadors.

Per saber-ne més

BURGUET, M. (2014). “Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora”, dins *Educación Social: Revista de Intervención Socio-educativa*, 2014, 56, p. 60-74.

ESTEVE, H; GALVE, R; YLLA, LI. *Ser a l’escola: Una pedagogia per descobrir la interioritat*. Lleida: Pagès Editors, 2013 (Sèrie Estudis, núm. 140).

LÓPEZ, L. (coordinador). *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: WoltersKluwer, 2013 (Educación).



Entrevista a Joan Estruch i Gibert

ELENA NOGUERA

Consell de redacció de PERSPECTIVA ESCOLAR

Coneixedors del treball d'en Joan Estruch en relació amb la sociologia i les religions ens hi posem en contacte per correu electrònic per demanar-li una entrevista. De seguit ens respon afirmativament i quedem amb ell a Terrassa. Tot i que plovisqueja, és fàcil arribar al seu domicili gràcies a les seves indicacions precises. M'acull al despatx i aviat ens posem a la feina. Tot i portar un guió de l'entrevista, la seva expertesa fa que s'avanci a contestar preguntes encara no formulades oralment.

Comentem la millor manera de fer una breu presentació de qui és: catedràtic de sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, ara ja jubilat. Va ser fundador i director del Centre d'Investigacions en Sociologia de la Religió ISOR des de 1974, i membre de l'Institut d'Estudis Catalans des de l'any 1995.

Si li sembla, comencem per una pregunta que ens ajuda a entrar en matèria sobre el concepte de religió. Com podria definir la religió?

Definir-ho és un problema a casa nostra. Tothom ho planteja des del catolicisme i l'escola catòlica. Però ha de ser una mirada més àmplia. Quan parlem de religió implícitament pensem en el catolicisme. I cada vegada és més absurd en una realitat com la nostra. Actualment hi ha moltes



tradicions religioses aquí, en el nostre context. Hi ha una confusió entre la religió i les religions institucionalitzades. I n'hi ha de no institucionalitzades.

I també podem parlar d'espiritualitat per distingir-ho de religió. És un recurs per no haver de dir religió per confusió. Interioritat, transcendència i altres, en el fons estem parlant del mateix.

Hem de parlar d'una crisi religiosa institucionalitzada i de diversitat d'expressions.

Quina és la situació de l'ensenyament de la religió confessional als centres públics de Catalunya?

Bàsicament estem parlant de l'Església catòlica. Com hauria de ser? Hauria de ser obligatori, no optatiu. Però cal renunciar a un ensenyament confessional. Cal que ens basem en la cultura: història de la religió, antropologia de la religió, filosofia... Cal una cultura de la religió més neutra, marcada..., és indispensable i no pot ser substituïda, no ha de quedar ignorada.

Hi ha d'haver un format religiós en general, sobre les diferents tradicions. Cal una formació específica aconfessional.

Ja veig que de nou s'avança i em proposa que li faci una altra pregunta: què en podria dir del tema de la formació dels mestres, professorat i professionals de l'educació?

He encetat el tema però és difícil de con-
testar. És diferent si són estudis de grau

o de postgrau però hi podria haver una doble possibilitat: fer estudis de grau i especialitzar-se posteriorment, com qui es forma en educació física en una institució com l'INEFC (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya): podríem parlar a nivell confessional de l'Institut Superior de Ciències Religioses de Barcelona (ISCREB), que és una institució docent de caràcter públic de l'Arquebisbat de Barcelona, vinculada a la Facultat de Teologia de Catalunya. També podríem parlar del Seminari de Vic...

Puc comentar el que conec més de l'experiència de la Universitat Autònoma de Barcelona en sociologia, polítiques..., on donava l'optativa de Sociologia de la Religió, també algun curs de lliure elecció, esporàdic... L'alumnat elabora un treball sobre alguna institució religiosa. Des de moviments catòlics, del Saló del Regne dels Testimonis de Jehovà, budistes... Per altra banda, elaboraven un mapa religiós de la localitat amb els diferents grups religiosos que en formen part. D'aquí va sorgir el treball de recerca sobre el mapa de les religions.

En la seva experiència com a docent universitari, s'ha trobat amb conflictes a l'aula?

A classe no em vaig trobar amb cap problema. Sí algun cas de desconeixement i ignorància. Potser més amb el concepte de "sectes", d'estigmatitzar, de desqualificar...

Al contrari, he tingut alhora a classe alumnat de diverses religions: un musulmà, un protestant i un testimoni de Jehovà, i no hi ha hagut cap conflicte. Aprofitàvem a classe l'enriquiment que això comportava, ja que ens proporcionaven més informació i vivències.

I quan pensem en aspectes que sovint han sorgit als mitjans de comunicació respecte als centres educatius i les situacions que provoca la diversitat religiosa en temes com

la indumentària i l'educació física, el menjar, signes religiosos, etc.

Sí, ens hem trobat de sobte amb una realitat nova però sortosament tenim recursos. En primer lloc hi ha hagut, per una banda, reaccions molt positives sense tenir prèviament instruccions. I en segon lloc, per altra banda, amb el grup de recerca vam col·laborar amb la Direcció d'Afers Religiosos de la Generalitat de Catalunya amb una guia no normativa però que recollia bones pràctiques realitzades a centres que poden servir d'exemple per a altres mestres, professorat i altres integrants de la comunitat educativa. Això que em comenta ha estat intranscendent i no hi ha hagut conflictes. Per exemple, en una escola van canviar les salsitxes de carn de porc per carn de pollastre o fan dobles menús com en fan pel tema dels al·lèrgens.

Com a tercer punt a comentar hi ha els símbols. No són indispensables, i per tant es poden treure per a més comoditat. A les escoles confessionals catòliques es poden fer pràctiques amb normalitat, per exemple, les misses. En algunes situacions s'ha anat a altres extrems, com ara eliminar continguts religiosos tals com nades, pessebre... La diversitat religiosa no ha d'influir sobre la identitat. No és cap problema aprendre si no es fereix la sensibilitat religiosa.

A part de l'escola, quines altres institucions destacaria com a responsables de l'educació religiosa a la nostra societat?

S'estan fent diverses iniciatives per sensibilitzar sobre la diversitat religiosa. Des d'Afers Religiosos, ajuntaments, ONG..., hi ha AUDIR, l'Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós, que és una entitat catalana no confessional (o, en tot cas, com ells es defineixen, pluriconfessional) i la revista *Dialogal*. Hi ha el Diàleg Interreligiós Monàstic (DIM), on hi ha monges de diverses tradicions religioses, a nivell

polític l'Oficina d'Afers Interreligiosos de l'Ajuntament de Barcelona, etc.

Què caldria que afegíssim per acabar aquestes pàgines adreçades a mestres i professorat i altres professionals del món educatiu?

Que cal fer un esforç per vèncer prejudicis i estereotips, que cal fomentar la coneixença, i substituir actituds hostils i bel·ligerants en contra del fet religiós, cal ensenyar des de l'empatia. Cal potenciar un ensenyament aconfessional de la religió, no des de dins i sí des de fora.

Parteixo de la base que hauria de ser un ensenyament absolutament aconfessional i això no ho oblidó ni per un instant. La religió s'hauria d'ensenyar, per tant, no des de dins sinó des de fora, però al mateix temps des de la sintonia i des de la simpatia, és a dir des de la voluntat de comprensió.

Quan diu "no des de dins sinó des de fora"?

Vol dir no des de la perspectiva confessional, sinó des de la distància. En aquest sentit situar-me fora, però amb simpatia i sintonia per allò que estic explicant.

Si des de l'escola pensem en aquesta situació, quin és el model que cal seguir?

Per a les escoles defenso un model aconfessional. Llavors es pot optar, per exemple, per fer catequesi a la parròquia. Cal dir que paradoxalment hi ha a Catalunya algunes escoles confessionals que fan l'assignatura de cultura religiosa. Però és important que algunes han fet el pas cap al model que jo defenso. Al costat de la cultura religiosa de l'escola, els qui vulguin faran la seva formació religiosa a la mesquita o a la parròquia o a la família.

Moltes gràcies pel seu temps i per haver pogut mantenir aquesta conversa.



Davant la diversitat religiosa, volem aportar el que hem après per al foment del coneixement d'aquesta i per a la millora del diàleg interreligiós als centres educatius de Catalunya, tot aportant la visió des de les entrevistes realitzades a persones de l'Administració, entitats i professionals del món acadèmic.

Cap a un diàleg interreligiós als centres educatius

**RUTH VILÀ, FÀTIMA BELGHIRANE, MARTA BURGUET,
ANNA ESCOFET, MONTSERRAT FREIXA,
ELENA NOGUERA, MARIA JOSÉ RUBIO, FRANCISCA
RUIZ, MARTA SABARIEGO, ANGELINA SÁNCHEZ**

Equip de recerca de Religió i Educació
Facultat d'Educació
de la Universitat de Barcelona

Educació i diversitat religiosa

L'educació continua sent una tasca complexa, i més amb els reptes que es plantegen pels ràpids i progressius canvis socials, econòmics i culturals a nivell global. La diversitat religiosa és, sens dubte, un factor important a tenir en compte en aquesta realitat.

Entenem que la formació integral de les persones com a finalitat de l'educació inclou el desenvolupament de totes les facultats humanes de l'educand, la seva preparació per a la vida professional, la formació del seu sentit ètic i social, i també la seva obertura a la formació religiosa.

Aquesta formació ha de tenir continguts clarament relacionats amb la formació ciutadana i en valors, des de l'hospitalitat i el reconeixement fins a la sol·licitud i la solidaritat responsable vers l'altre. Els principis a tenir en compte són:

- El coneixement mutu com a base. Cal aprofitar les oportunitats d'apropament naturals per generar espais comuns per a la trobada i el contacte.
- L'acceptació com a condició. L'acceptació és més fàcil des dels valors compartits. Cal fomentar la idea de la diversitat religiosa com una possibilitat d'enriquiment mutu i de consciència renovada i profunda. Cal acceptar la

presència d'altres religions en els espais públics, la construcció de centres religiosos o la realització de festes religioses al carrer com un dret fonamental dins d'una societat laica amb llibertat religiosa.

- La valoració com a impuls. El reconeixement com a estímul. Cal lluitar contra els prejudicis i les discriminacions en totes les seves formes basades en la religió o en les creences (Torradeñot, 2012); cal destruir els discursos de l'exclusió, que utilitzen la religió per culpar el nouvingut dels problemes de convivència. Posar rostre a les diferents tradicions religioses ajuda a apropiarse al pensar, el fer i el sentir dels altres, que encara que siguin diferents no han d'entrar en contradicció amb els nostres. Un repte per a l'educació és educar des de la mediació i a partir de la mediació, donant estris a tots els infants i adolescents per reconèixer l'altre.
- La cohesió social i el desenvolupament de les persones com a horitzó.
- La ciutadania intercultural mitjançant el diàleg intercultural i interreligiós com a procés. Cal formar l'alumnat per treballar el diàleg interreligiós des de les diferents comunitats religioses, les entitats socials i la política. Aquest és un diàleg que cal fomentar als centres educatius, amb les famílies, els mestres i el professorat.

Iniciatives vers el diàleg intercultural i interreligiós: una responsabilitat compartida

Administració pública, entitats i comunitat són els tres eixos a Catalunya que aborden el diàleg intercultural i interreligiós, amb iniciatives de tot tipus tant en quantitat com en qualitat. No obstant això, la participació d'aquests tres eixos és percebuda de forma diferent; les iniciatives de les entitats religioses són les més visibles. I aquí és on l'Administració torna a recalcar que no pot assumir cap lideratge si per

part de les entitats religioses no n'existeix cap. És important recalcar que no totes les iniciatives comunitàries sorgeixen de la societat civil, sinó més aviat de les institucions religioses. Aquest és un punt a destacar per intentar involucrar altres institucions civils i així ampliar les mirades i les visions vers una inclusió. D'entre aquestes altres institucions, l'escola torna a aparèixer com una de les principals. Des dels centres educatius no només es poden fomentar iniciatives amb l'alumnat, sinó també amb les famílies. Propostes que fomenten la participació de la comunitat poden ajudar a la creació de xarxes i evitar l'aïllament d'alguns centres educatius respecte a les iniciatives sobre el diàleg intercultural i interreligiós.

Els tres col·lectius d'experts coincideixen: la situació de l'ensenyament de la religió no està resolta. Ha millorat amb l'última legislació educativa en el sentit que ha guanyat estatus. Però això no significa el compliment de la legislació, tal com ho denuncia l'Administració. La majoria dels joves acaba els estudis obligatoris sense cap formació en matèria religiosa. Els que sí han tingut oportunitat de rebre una formació, ho han fet adscrits a la religió catòlica perquè, encara que segons la legislació les famílies poden escollir una confessió per als seus fills i filles, els dispositius educatius per a la formació en les confessions no catòliques amb prou feines existeixen. Les famílies que opten per una formació religiosa catòlica per als seus infants aposten pels centres concertats que segur que tindran aquesta oferta davant de les escoles públiques, la majoria de les quals decideixen no impartir-la perquè no omplen els grups.

Les entitats es mostren com el col·lectiu més crític davant la posició que adopten les escoles tant públiques com privades. Ambdues utilitzen la mateixa argumentació per declinar la participació en activitats sobre la cultura religiosa: per una banda, els centres públics s'emparen en la defini-

ció aconfessional del centre, i per l'altra, centres privats reivindiquen la seva confessionalitat. El resultat és que ni uns ni els altres aborden un tractament integral del fet religiós, com a conseqüència, segons diuen els acadèmics, del mal entès laïcisme de la nostra societat. De fet, els centres que tenen una oferta d'opcions formatives de religió divideixen l'alumnat segons les seves confessions.

Per tant, el model formatiu no contribueix a l'ensenyament de la religió des d'una perspectiva plural, situació encara més palesa pel fet de no haver-hi una matèria comuna en el currículum des d'aquest posicionament. Tots els col·lectius entrevistats defensen unànimement que educar en cultura religiosa general és necessari. Apostem per una educació en els valors compartits, que són un element bàsic per afavorir aquest diàleg i superar així les barreres a la diferència.

Entenen que l'educació no només succeeix a l'escola sinó a molts altres àmbits. Hi ha els espais naturals, com per exemple els parcs, que són espais compartits per la població i, per tant, hi trobem diversitat religiosa. Precisament per la seva informalitat poden convertir-se en un lloc de valors comuns.

A nivell comunitari, un expert de l'àmbit acadèmic dóna molta importància al teixit d'entitats, a les organitzacions que anomena de base, com podrien ser els comerciants, el veïnat, les comunitats religioses. En altres paraules, en el que s'està incidint és en el treball en xarxa. Un treball en xarxa que necessita un lideratge. D'aquesta forma, des de l'Administració es convoca les entitats a crear una instància que assumeixi aquest lideratge de la promoció del diàleg intercultural i interreligiós.

Els entrevistats manifesten la necessitat de responsabilitzar de l'educació religiosa molts altres agents i espais educatius com les famílies, les entitats de lleure, els professionals, per exemple, de les biblioteques, els monitors

de menjadors, les comunitats religioses, les comunitats mateixes (veïns, comerciants, usuaris d'equipaments), i altres professionals.

El tipus d'educació religiosa de la qual parlen va molt més enllà de l'escola i implica no només l'àmbit educatiu, sinó també el jurídic, l'hospitalari, el penitenciari, etc. Cal preparar tothom per poder fer un treball de xarxa al territori amb les entitats i organitzacions. En aquest sentit, es valoren les iniciatives des de les entitats religioses com l'associació Unesco pel diàleg interreligiós, el GTER (Grup de Treball Estable de Religions); i també les no religioses, com la Fundació "Tot Raval"; i entitats civils (centres cívics, grups d'alfabetització, etc.).

Des de l'expertesa acadèmica s'alerta sobre la importància de reforçar la cohesió social mitjançant el fet religiós. Hem de tenir present la necessitat de potenciar una nova sensibilitat interreligiosa, resultat de la vivència de la diversitat religiosa com una possibilitat d'enriquiment mutu i de consciència renovada i profunda. En aquest sentit, es recomana incorporar el factor religiós com un integrador social dels col·lectius immigrants, ja que es converteix en un pilar important per no perdre els vincles amb l'origen i suposa l'arrelament identitari, cosa que fomenta en darrera instància, la cohesió social.

A l'escola cal apostar per promoure la dignificació, la igualtat i la justícia de gènere en les diverses tradicions religioses i espirituals i en les iniciatives interreligioses. Hi ha un desequilibri entre homes i dones en la majoria de les tradicions religioses. Les dones estan en un segon pla, respecte als homes en opinions, decisions i atribucions. Cal fomentar espais de trobada per a les dones, ja que elles aporten molt al diàleg interreligiós per la seva natural facilitat de trobar ponts de confluència, i alhora de poder parlar des del no-poder, si més no des del no-exercici del poder; cal no deixar-se manipular per les dinàmiques del poder patriarcal i obrir-se camí vers la solidaritat.

Entre les iniciatives que els experts identifiquen com a bona praxi tenim aquelles activitats que promouen la inclusió dels centres de culte a les activitats escolars. Cal oferir informació i formació a la comunitat educativa, especialment als professors i alumnes, sobre la diversitat religiosa que es troben al carrer i a l'aula, i fer-ho a través d'accedir i, d'alguna manera, de visitar el lloc de culte, que és alhora un referent identitari, un lloc de reunió, un lloc d'acollida i, sobretot, un lloc d'experiència espiritual personal i comunitària. Un exemple seria el que ens ofereix l'espai interreligiós de Migra Studium, cosa que podeu llegir en el monogràfic.

I com sempre, la necessària formació dels mestres i professorat

A partir de conferències internacionals –i també emergeix de les entrevistes–, es posa de relleu la necessitat de promoure la formació dels mestres i del professorat, la qual és pobra en matèria religiosa i s'adequa poc a les necessitats reals i sentides per totes les persones entrevistades. Alhora, des del món acadèmic es qüestiona que la selecció de les persones encarregades de la formació en matèria religiosa sigui també adequada i s'ajusti al model d'educació religiosa cap al qual s'hauria de caminar.

S'ha de promoure una formació inicial i contínua dels mestres i del professorat en educació religiosa, educació per a la ciutadania i drets humans i educació intercultural. Lligat a això, cal fer una revisió dels cursos que existeixen per a la formació sobre la gestió de la religió i la diversitat religiosa a la societat.

Les bones pràctiques actuals en aquesta matèria giren entorn de la bona voluntat del professorat i de la seva iniciativa individual. Les entitats també indiquen que l'enfocament de la formació no només ha de basar-se en el coneixement, sinó que ha d'evolucionar cap a un enfocament més humanista que plantegi per exemple, la gestió

de les emocions. I és que el coneixement de les diferents religions com a factor únic de la formació no va acompanyat d'una major acceptació de l'altre, de l'altre diferent.

Conseqüentment, existeix una necessitat de dotar de recursos tant les editorials com el professorat i així tenir eines per potenciar la diversitat i comprendre en profunditat les tradicions religioses.

Pel que fa a continguts, és clar que cal potenciar el coneixement de les diverses religions per tal que l'objectiu de preservar la llibertat religiosa sigui respectat.

Es proposen dues opcions de tractament educatiu en relació amb aquesta dimensió més plural i al vincle important que té l'expressió religiosa per a la comprensió d'un llegat cultural heretat:

- Les religions s'han de poder estudiar com qualsevol matèria curricular. Cal crear les condicions per a l'ensenyament de les diferents confessions a l'escola, atesa la creixent importància de la diversitat religiosa i de les relacions interreligioses. En aquest mateix sentit, es proposa també la introducció de la religió a l'escola



pública per a la millora de les relacions interpersonals.

- És necessari educar en cultura religiosa general (o per a una educació religiosa laica) s'han de revisar els currículums des de l'educació primària fins a la universitat, especialment en matèries com la història, geografia, filosofia i altres ciències humanes i socials. Cal tractar la religió des d'una perspectiva diversa, no per confessionalitats. Cal l'existència d'una matèria comuna per a tot l'alumnat a partir de la qual s'abordi el fet religiós des d'una perspectiva del diàleg i del coneixement de la diversitat: cal fer cultura religiosa per tothom.

Per altra banda, calen polítiques d'ensenyament orientades al reconeixement de les diferents religions. Ampliar aquest coneixement del fet religiós és la base per a una major acceptació dels altres i per a la convivència: cal no quedar-se en la ritualitat com a costum i la tradició que marca un calendari o estableix fins i tot uns principis ètics, s'ha d'anar més a fons en la realitat fonda del fenomen religiós. Cal no quedar-se amb el que fa més soroll i es viu de manera més superficial. Cal promoure el diàleg i donar a conèixer la diversitat religiosa. S'ha de ressaltar la importància de la competència comunicativa, especialment dels líders religiosos o representants d'entitats religioses.

Cal revisar l'edició de materials curriculars i educatius existents en matèria de diversitat religiosa ja que els que estan editats no ajuden a potenciar la diversitat i la profunditat de les tradicions religioses del nostre entorn. Segons les entrevistes i diversos autors en els materials es constata que hi ha informació parcial i/o errònia, generalitzacions, estereotips i falta de rigor en les presentacions i en l'ús de textos i imatges, entre altres. Veuen la necessitat urgent de dotar tant les editorials com el professorat de recursos per accedir a informació rigorosa sobre les tradicions

religioses que permetin fer un tractament a l'aula des de la paritat proporcional i la no-discriminació. Vegeu el material que es presenta en el monogràfic des del CETR a partir de la pàgina Otsiera.

Per això es considera imprescindible comptar amb experts de les diferents comunitats que assessorin els processos de creació i desenvolupament tant dels currículums com de tots els materials educatius. Mesures de religió, mediadors culturals, líders religiosos, etc., són els i les professionals de l'àmbit socioeducatiu i professionalitzador a què fem referència.

També cal tenir en compte no sols els formadors/es dels mestres i el professorat, sinó també de tots els agents socioeducatius. Aquest cos de formadors hauria d'estar compost per professors experts, d'aquí i de l'estranger, que oferissin diverses visions de la temàtica: la cultura interreligiosa, la intercultural, el punt de vista pedagògic... I ho podrien fer en els formats de curs intensiu, de postgrau o de màster.

Per saber-ne més

ÁLVAREZ, J. L.; ESSOMBA, M. A. (COORDS.) (2012). *Dioses en las aulas: Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *Guia per al respecte a la diversitat de creences religioses als centres educatius de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Accés en línia: 31 març 2016 <http://governacio.gencat.cat/web/.content/afers_religiosos/document/guia_educatius_2015.pdf>.

TORRADEFLOT, F. (COORD.) (2012). *Catalunya i el diàleg interreligiós: Aportacions innovadores al diàleg interreligiós des dels valors de les nacions unides*. Barcelona: Associació Unesco per al diàleg interreligiós.

Som Teresa Dalmau, Núria Monteis i Carme Puigderrajols, mestres en actiu, en conversa amb la Maria Fradera, coordinadora de l'equip de treball. Fer aquesta mirada en perspectiva ha resultat un exercici ben interessant.

Quan la diversitat religiosa es treballa a l'aula: una conversa

TERESA DALMAU
Mestra

MARIA FRADERA
Mestra.
Centre d'Estudi de les Tradicions de Saviesa

NÚRIA MONTEIS
Mestra i llicenciada en Teologia

CARME PUIGDERRAJOLS
Llicenciada en Pedagogia

Parlem de les religions a l'aula: hi ha escoles en què el treball pel coneixement de la diversitat religiosa és una realitat en marxa. Un dissabte al matí, ens reunim quatre mestres per parlar-ne, i per parlar-vos-en: com van ser els inicis, què és el que ens va dur a fer aquesta opció, com ho vivim, reptes, fruits, mancances, necessitats... Escoles públiques, escoles concertades... Cadascuna de nosaltres treballa en un model diferent d'escola: la Teresa Dalmau, mestra d'una escola concertada aconfessional, de Barcelona; la Carme Puigderrajols actualment imparteix l'assignatura de Religió Catòlica a tres escoles públiques de l'àmbit del Bisbat de Girona; la Núria Monteis imparteix Religió (catòlica) en dues escoles concertades religioses; una és a Vic, l'altra a l'Hospitalet de Llobregat. L'assignatura és obligatòria per a tothom. El denominador comú és participar en un grup de treball al Centre d'Estudi de les Tradicions de Saviesa (a Barcelona), compartint inquietuds i feina des de fa més de deu anys; un itinerari de recerca que va prenent forma en alguns recursos concrets (i des de fa uns mesos, comencen a sortir a la llum en el web www.otsiera.com). La Maria Fradera, coordinadora del grup, ens convida a fer una primera roda per situar el context en el que treballa cadascuna.



D'esquerra a dreta: Núria Monteis, Maria Fradera, Carme Puigderrajols i Teresa Dalmau.

D'on venim, què fem

Teresa Dalmau: Després d'un procés de reflexió del claustre de Primària, l'escola va decidir oferir Cultura Religiosa, com a opció lliure, de tercer a sisè. Quan ja feia un any que es feia l'assignatura, em van proposar si me'n volia fer càrrec. Si hagués estat l'assignatura "confessional" tinc clar que no ho hauria agafat, però una aproximació així, des de la pluralitat, em va semblar que era un repte que valia la pena. Fa vint-i-cinc anys d'allò! Aleshores no hi havia materials, ni jo estava formada... partia de zero! Vaig buscar, llegir, anava a xerrades... Realment vaig viure moments difícils, no donava l'abast, creant la programació i el material sobre la marxa! Després varen venir els cursos d'introducció a les religions aquí al CETR, començar a treballar plegades i desenvolupar recursos... Ja va ser tota una altra cosa.

Maria Fradera: Ho recordo molt bé. Vas aparèixer ben bé des de l'inici del centre, el curs 1999-2000, i de seguida et vam "enganxar"!

Carme Puigderrajols: Jo us vaig conèixer al Fòrum 2004, a finals d'estiu, al Parlament de les Religions, en un taller sobre "les religions a l'aula", o una cosa així, on ja vàreu presentar una mostra de possibles materials. Vaig començar a donar l'assignatura

de Religió l'any 90, quan em van proposar una suplència que es va convertir en fixa; el 95, una segona escola, i després una tercera. Em vaig anar formant sobre la marxa, amb cursos al seminari, on vaig trobar de tot, també professorat obert. Jo no sabia res de religions, però el programa que havia de donar no em satisfia, notava que les criatures mereixien una altra cosa. Em vaig posar a buscar, i així va ser com vaig anar a parar al Fòrum; després em vaig apuntar al seminari que vàreu oferir aquí, "El fet religiós a l'escola plural", d'on van néixer les trobades periòdiques dels dissabtes... i fins avui!

De mica en mica vaig anar introduint canvis en el programa, fent-hi entrar el coneixement de la diversitat religiosa i una dinàmica més centrada en la recerca, la reflexió, el diàleg, l'intercanvi... Fins que hi va haver un moment en què vaig tenir clar que el que fèiem a l'aula no tenia a veure amb una opció particular, sinó que era un aprenentatge per a la vida real, amb molt de sentit per a totes les criatures. I així ho vaig plantejar. Va ser, més o menys, el curs 2007-2008. Vaig sol·licitar, a totes tres escoles, convocar un claustre sobre aquest tema; allà vaig explicar el que feia i vaig proposar no dividir els grups, fer un oferiment per a tot l'alumnat. Les respostes varen ser diferents. En un centre s'ha mantingut la separació dels grups; en els altres dos, amb variants, tinc cursos amb

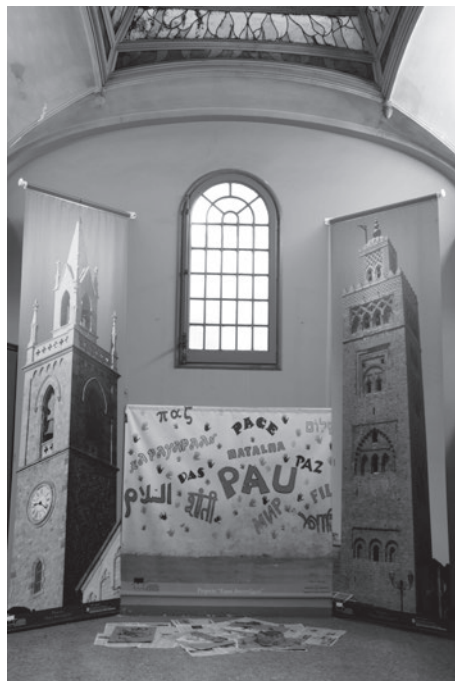
sessions compartides, amb tot el grup, i altres en les quals es manté la separació (sobretot a cinquè i sisè). Entenc que no és fàcil, perquè hi ha d'haver un acord explícit de totes les famílies. Només que hi hagi una família que no en vulgui sentir a parlar, tenen dret a demanar que es mantingui la separació de grups. Tinc preparat un full explicatiu de l'orientació, dels objectius, dels continguts que treballem, però sóc conscient que estem demanant un canvi de mentalitat. I això no es fa d'un dia per l'altre!

Núria Monteis: Jo arribo a l'escola molt marcada pel descobriment del món interior en primera persona, per com el silenci i la contemplació (o l'atenció sostinguda) m'ajudaven a connectar amb la vida, i desitjava que els nens i nenes poguessin descobrir aquest tresor, tenir-ne experiència, que formés part del seu procés de creixement. I aleshores em cauen els llibres de religió a les mans... tan lluny de tot plegat! Com compaginar aquell temari amb les necessitats de les criatures o amb les meves inquietuds? Vaig començar a modificar activitats, a elaborar noves dinàmiques per apropar-nos als temes de fons... Jo també us trobo al Fòrum, i després m'apunto a aquell seminari. Va ser una sort poder trobar algú en línia amb qui poder treballar. A poc a poc l'assignatura ha anat agafant vida, em sembla que l'assignatura va evolucionant amb mi, amb cadascú. Les dues escoles són molt diferents. A la de l'Hospitalet l'ambient és més homogeni, nens i nenes que provenen de famílies d'aquella primera immigració dels anys seixanta, i el referent religiós que tenen els arriba majoritàriament dels avis, no dels pares. En canvi, l'escola de Vic es troba en un barri de la perifèria i l'alumnat és molt representatiu de les diferents onades migratòries. Fa un temps hi havia molta presència magrebina; ara hi ha més diversitat, la comunitat sikh és força nombrosa, així com l'africana (tant musulmana, com cristiana o animista).

Quan parlo, els referents culturals cristians són força escassos. Ara, quan parlem de la Quaresma, el seu referent més proper per entendre-la és el Ramadà.

Objectius, reptes...

Núria: Què pretenc a la classe de religió? Desitjo oferir un espai i un temps en el qual les criatures puguin fer l'experiència del món interior que portem dins, que puguin descobrir tota la vida que ens envolta, meravellar-se'n, que puguin sentir la sorpresa per la vida de cada dia i que això els desperti agraïment, interès. I és com a part d'aquest procés de descoberta que entrem en contacte amb el fet religiós, en la seva gran diversitat. I per fer-ho treballem molt el llenguatge simbòlic, explorarem els textos: "què ens deuen voler dir amb això?", "què és el que devien experimentar aquella gent perquè ho diguessin amb aquestes paraules?".



Hi ha un doble objectiu en treballar el llenguatge simbòlic. Entendre el perquè de les coses, de certs gests, paraules, ritus,

d'on provenen, aprendre a interpretar-ne el sentit, comprendre que les coses no són perquè sí, que tenen un significat. I, alhora, aprendre a fer servir paraules i gests per expressar allò que va més enllà del que podem tocar o descriure. Divideixo l'hora entre una primera part d'atenció silenciosa, amb uns primers moments de presa de consciència de la respiració i d'un mateix, seguits d'alguna audició, o d'una estona de pintar un mandala, o de reflexió a partir d'alguna pista que ajudi a percebre, a descobrir, a adonar-se... ("des que t'has llevat, quantes coses t'han regalat?", etc.); i una segona part de treball a partir de textos i temes relacionats amb el fet religiós.



La Núria explica que li va semblar que —de cara a aquesta conversa— podia ser interessant recollir el parer de l'alumnat sobre l'assignatura. Va passar una enquesta a les dues escoles, a sisè, amb preguntes sobre el que més els agradava, el que canviarien, si els semblava que era important el que aprenien, o no, etc. La seva sorpresa va ser comprovar que majoritàriament (i sobretot a l'Hospitalet) el que més valoren és la primera part —“quan ens tranquil·litzem”, “és l'únic moment del dia que tinc així”, “m'adono més de les coses”... llegeix—. La Maria recorda unes colònies amb un grup de cinquè en les quals, entre moltes altres activitats, una nit van passar cinc minuts estirats a terra mirant els estels. I

quan, en tornar, van recollir la valoració de com havia anat tot plegat, per sorpresa dels adults el que més els havia agradat eren els cinc minuts de contemplació de la nit!

Maria: Contemplar és connatural a l'ésser humà, ho necessitem, ho desitgem, ens agrada, som els adults els que fallem no oferint-ho!

Carme: Jo també combino les dues menes d'activitat, però la dinàmica depèn del dia, del grup... I ara hi ha un sisè en el qual m'han demanat de preparar ells mateixos el “moment especial”. Hem fet una llista, i ho fan per torns; s'ho prenen amb molt d'interès, i veuen que no és fàcil, que preparar-ho demana temps... M'encanta! Què és el que més m'importa? Transmetre que tot el que ens envolta no ens ho podem acabar mai, que no ens podem avorrir! Que ho visquin, que en facin l'experiència. Em trobo amb criatures de vuit anys que no han notat que els núvols es mouen, d'altres que han passat mil vegades per davant d'un dibuix a l'escola i ni l'han vist! Una informació sobre la pagoda o la mesquita la podran trobar fàcilment quan vulguin, però aprendre a sorprendre's... és un procés que demana temps i constància.

Maria: Tot això connecta amb el gran objectiu “d'obrir els ulls a la realitat”, que lliga atenció, interrogació, llenguatge simbòlic... tot va unit. El treball de l'atenció fa possible la sorpresa, i és font d'agraïment. Aproximant-nos als textos, explorant què deuen voler dir, és quan podem descobrir que tot aquest patrimoni és ple d'interrogants i de pistes per créixer per dins, que és una invitació a explorar al màxim el potencial de ser persones del tot. Aprendre a viure el llenguatge simbòlic, com el que és, simbòlic, és l'altre gran objectiu d'aquest àmbit: què ens deu voler dir, veure que sempre et parla de nou, que de vegades ho has de deixar reposar perquè sembla que no et diu res, que escoltar el que li diu a un altre et fa pensar, etc.: familiaritzar-se amb

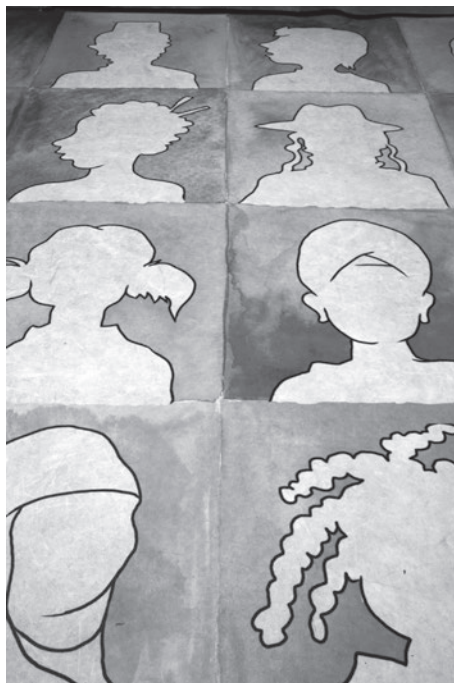
els mecanismes propis de moure's entre metàfores, al·lusions, imatges, símbols...

Teresa: Comparteixo tot el que dieu, però m'agradaria subratllar un altre punt: la importància de l'obertura mental. Perquè a mesura que t'apropes al bagatge d'aquests mestres, unes persones que van fer un procés personal i que ho expressen cadascú a la seva manera, nosaltres, criatures i adults, cadascú des de les condicions pròpies de la seva edat, participem en un procés d'obertura mental que passa pel reconeixement de l'altre, per l'acceptació, per l'esforç de comprensió. I de tot el que succeeix a l'aula, qualsevol situació que puguem aprofitar per alimentar aquesta obertura, benvinguda sigui! És normal que cadascú vegi les coses des de les perspectives de l'entorn cultural del qual prové i que el constitueix, però no serem caixes tancades si fem aquest exercici, tan sovint com puguem. I és ben cert que no és qüestió d'una assignatura, que això pot impregnar tota l'escola, que a totes les hores es presenten oportunitats, però la nostra hora és especialment propícia per treballar-ho.

Núria: És un espai privilegiat per conèixer l'altre, per oferir el temps i l'oportunitat de fer-ho; ho veig dia a dia, és font de respecte i de convivència.

Carme: És que el que no té sentit és la normativa! Quin sentit té separar l'aula per religions quan la societat és diversa, és plural? El fet de poder fer la classe conjunta ens ajuda a conèixer, a respectar, a integrar, a comprendre, a cohesionar, a deixar de tenir por de les diferències, a valorar, a sentir-se reconegut... Si haguéssiu vist el dia que, parlant de la mesquita i del cant del muetzi, un nano es posa a cantar-lo, amb molt bona veu, i tota la classe aplaudint-lo!

Núria: I estic segura que més gent voldria treballar així, però falta formació.



Teresa: T'hi impliques perquè ho sents. Com en qualsevol altra matèria (o potser fins i tot més) t'ha d'interessar, amb la teoria no n'hi ha prou, hi has de connectar.

Maria: Tenim l'oportunitat de crear un espai en què el respecte a la diversitat no és una lliçó, sinó que es desprèn del tracte que tens amb la diversitat: diversitat amb relació a les procedències de les criatures, amb relació als textos i estratgies diferents que apareixen a classe, quan veiem com els homes, les dones, hem explorat per camins diferents i que de tot arreu ens arriben aportacions. Diversitat perquè no es pretén que d'un text se'n desprengui una conclusió única, sinó que aprenem a veure el que ens diu a cadascú a cada moment; quan ens familiaritzem amb que el que em diu a mi potser no és exactament el mateix que et diu a tu. Quan l'accent el posem en el fet que siguin autèntics, que ho siguin del tot en la reflexió, perquè és això el que ens fa créixer. Un marc de respecte a la diversitat de ritmes, de tarannàs, disposats a donar temps a la conversa i que cadascú s'expressi amb les seves paraules i arribi



a les seves conclusions. No és un espai per unificar, sinó per afavorir que cadascú pugui fer el seu itinerari.

Teresa: Sí, també volia destacar la importància de respectar el ritme de cada criatura. Vas proposant activitats i ja ho veus, per exemple, que hi ha criatures que un dia fan el lligam intuïtiu i altres que continuen entenent al peu de la lletra, i no passa res. Ho han de saber, que no passa res, que no esperem cap determinada resposta. Que el que desitgem és que s'impliquin a posar paraules a allò que veuen i viuen, al que pensen i senten. I que això no és fàcil, que se n'aprèn intentant-ho... Es generen molts moments màgics a l'aula. Els primers anys, en molts moments, vaig patir; ara ja només gaudeixo! I no és que no em trobi amb dificultats, però gaudeixo, gaudeixo amb les reflexions que surten, amb les connexions que fan. Quan veus que a una criatura se li il·lumina la cara perquè acaba de "veure" el pas del Mar Roig com un moment de transformació, com una imatge que li parla d'obertura, de canvi, d'un nou camí... N'hi ha molts de moments d'aquests.

Carme: Si et limites a seguir el llibre, de vivències, poques... Però si crees les oportunitats...

Teresa: Saben també que respectem el seu ritme. Hi ha els moments de reflexió, l'exercici personal de posar paraules, i els moments de diàleg. Però saben que només compartiran allò que vulguin compartir, i que se'ls respectarà.

Núria: En l'enquesta que vaig fer és una de les coses que també surt, llegeixo: "aquí puc parlar amb confiança", "aquí puc dir el que penso sense cap pressió", "és una classe especial on podem pensar com persones de veritat".

Maria: Aquesta afirmació la trobo impressionant.

Núria: I a la pregunta de "per a què et serveix?" surt molt "per reflexionar", una reflexió que d'alguna manera noten que els fa "millors": "em conec millor", "aprenc a estimar", "a respectar més els companys", "a no pensar només en mi"... Com un espai de reflexió que els ajuda a aprendre a viure de veritat.

Maria: T'estan dient amb unes altres paraules allò a què ens referim quan parlem de creixement qualitatiu, o de creixement interior. I el patrimoni amb què els posem en contacte està al servei d'aquest creixement qualitatiu dels éssers humans; i del desplegament del nostre potencial, del de cadascú! Al servei de tastar la realitat com el que és, una realitat majúscula, hi posem el nom que hi posem. És una invitació a ser-hi del tot, sencers, amb el cap, el cos, el sentir, amb tot el que som, per poder vibrar amb totes les capacitats.

Si us sembla ho deixem aquí, que Déu n'hi do el que ha anat sortint...



Desitgem presentar un espai web en el qual les tradicions religioses tenen un lloc important. Es tracta de www.otsiera.com.

Compartir el patrimoni de saviesa

TERESA GUARDANS

Professora del Centre d'Estudi
de les Tradicions de Saviesa

Fa ja uns quants anys, les activitats i propostes del Centre d'Estudi de les Tradicions de Saviesa (www.cetr.com) van ser punt de trobada de persones amb interrogants i inquietuds entorn del tractament de la diversitat cultural i religiosa a les aules. Vivíem aquest interès com a part d'una pràctica educativa que tingués en compte totes les dimensions de la persona. De mica en mica vàrem anar passant d'unes primeres reunions on compartir dubtes i reflexions, a constituir-nos en un grup de treball estable que començava a traduir els interrogants en propostes concretes per a l'aula.

Com fer públic tot allò que, pas a pas, anava agafant forma, de manera que d'altres en poguessin fer un ús ben lliure (triant, adaptant, modificant, ampliant...)? La resposta va ser la creació d'un espai web, un mitjà que permetia molta flexibilitat i una actualització gradual —a la mesura de les nostres possibilitats—, sense pressions curriculars ni limitacions editorials.

Otsiera.com tot just ha començat a caminar i, a poc a poc, anem polint i pujant el treball desenvolupat fins ara, així com noves reflexions, suggeriments i recursos. Abans, però, de presentar quina mena de materials s'hi poden trobar, ens agradaria situar una mica les línies de fons que donen sentit al conjunt de la proposta.

Créixer per dins o aprendre a mirar

Per què 'Otsiera'? Otsiera és el nom del jove protagonista d'un relat del poble mohawak que subratlla la importància de l'atenció plena, d'aprendre a llegir els secrets del món, de l'interès pels altres, de la gratuïtat i de la gratitud, de l'autonomia personal... Una narració que convida a explorar el que som i el que hi ha, a reflexionar sobre el que vol dir créixer del tot i a viure l'aventura d'esdevenir plenament humans. D'aquí la tria d'aquest nom, que no és precisament fàcil de recordar!

"L'essencial és invisible als ulls", "veure amb el cor"... L'eco de les paraules de la guineu al Petit Príncep ressona sovint per aquí i per allà; però... aprenem a mirar de debò? *El món és el que veiem, però cal aprendre a mirar per veure'l* —avisava Merleau-Ponty.

A mirar se n'aprèn. No n'hi ha prou amb la mirada analítica i interpretativa. Ens cal posar a punt, també, "l'ull del cor", la capacitat d'assaborir, d'obrir-se al desplegament de l'existència. Aprendre a mirar, obrir els ulls a la realitat: un mirar que vol dir atendre, interessar-se, comprendre, compartir; mirada que alimenta el lligam profund amb la vida des de la descoberta del valor de tot el que existeix, mirada capaç de sorprendre's. Un aprenentatge transversal que ens convida a créixer per dins i que demana temps, estones, activitats, recursos, per aprofundir-hi d'una manera conscient i participativa, adaptada a cada etapa de la vida. Demana moments per reflexionar sobre el significat de créixer com a éssers humans. Moments per aprendre a fer-se preguntes. Moments per educar la mirada contemplativa, atenta, receptiva, oberta a la realitat (interior i exterior). Moments per a la comunicació i el diàleg. Per deixar germinar significats. Per constatar i assaborir el goig que comporta fer, escoltar, mirar, jugar... pel gust de poder-ho fer, perquè en som capaços. Moments per

a la mobilització, per tal que l'acció que modifica la realitat participi del procés de comprensió. Moments per familiaritzar-se amb els llenguatges simbòlics (música, arts plàstiques, poesia, narracions, mites...), que són les vies per les quals explora i s'expressa "l'ull del cor", la indagació silenciosa i atenta.

Les activitats que anem proposant estan al servei d'aquests diversos "moments" d'un aprendre a mirar que no té edat; i volem fer-ho escoltant aquells que, abans que nosaltres, s'han deixat interpel·lar per la vida. Homes i dones que han volgut compartir els seus tempteigs, besllums, encerts i errors, fent servir imatges, metàfores, indicacions, pistes de tota mena... deixant un rastre viu que recorre les generacions. No hi ha cultura humana que no hi hagi fet la seva aportació. I aquí és quan entren en escena les religions, perquè aquest dipòsit de saviesa s'ha gestat i s'expressa en els paràmetres culturals propis de cada temps i de cada lloc. I, no ho oblidem, fins fa quatre dies, les cultures han estat religioses. És a dir, s'han bastit sobre el fonament d'una "font" de la vida i del sentit externa a elles mateixes.

Aturem-nos un moment a clarificar breument aquesta relació.

De què parlem quan parlem de religions

Si en una nit clara m'estiro sota els estels, estaré "veient" un magnífic espectacle de milers de milions de galàxies en expansió, originades per alguna cosa semblant a una gran explosió, i "sabré" que tot el que veig i m'envolta —i jo mateixa— és, som, fruit d'un procés evolutiu que no s'atura. Amb una consciència creixent dels límits del coneixement, podem sentir l'impacte del misteri de l'existència d'aquest univers autònom, el vertigen d'unes dimensions incommensurables d'espai/temps; admiració, respecte, sentit de responsabilitat: tot això impregna la meua (nostra) forma de perce-



bre, de viure, de gestionar... Durant milers d'anys, per tot el Planeta, qualsevol que s'estirés sota aquest mateix cel i aquests mateixos estels, "veia" un cosmos creat per voluntat d'un Poder infinit (Déu, Déus, esperits, enviats, ancestres...), un Poder que continuava vetllant per la marxa de la vida i implicat en ella. I sabien que tot el que els envoltava, i ells mateixos, així com les seves formes de vida, tenien —d'alguna manera— el seu origen i el seu sentit "allà", depenien d'aquell àmbit sobrehumà. Tot un saber que cada generació transmetia a la següent: els relats essencials, les arts de subsistència, els codis de comportament i organització social, tot. Per resoldre les dificultats o reptes de cada present, els ulls miraven cap al passat, on sempre es podien trobar models i respostes. Cultivar i renovar periòdicament, dia a dia, el lligam amb la "Font" de la vida era essencial per tal de mantenir la bona marxa de tot plegat. Aquesta és la clau de volta de les *cultures religioses*: formes de concebre l'existència presidides per aquest lligam. I en el si d'aquest model cultural, els éssers humans es meravellaven, es feien preguntes —com tu i com jo—, sentien responsabilitat, respecte, temor, amor, transmetien saviesa, experiències de profunda comprensió de la vida, creaven bellesa... Ens hem allunyat de les seves interpretacions, els pilars per sostenir el sentit de tot plegat són uns altres, però vivim uns mateixos anhels. Les seves formes de vida ja no ens són operatives, però els seus besllums no caduquen; continuen ben vius, si ens animem a explorar-los i aprenem a fer-ho.

Les religions són fenòmens culturals complexos i diversos. Quan fem servir el concepte "religió" voldríem delimitar una zona del desplegament d'una cultura, la de les creences, pràctiques rituals, etc. I hi ha casos en què, certament, es pot distingir entre cultura i religió. Sovint, però, dibuixem unes fronteres, pròpies del model cultural occidental, allà on no n'hi ha, o n'hi ha, però són unes altres. Si no existeix un terme equivalent a "religió" en el món hindú, o jueu, o en les cultures tradicionals, això ja vol dir alguna cosa... Simplificar segons els propis paràmetres d'interpretació no sempre ens ajudarà a comprendre. En una "religió" o món religiós, hi conviuen trets relacionats amb la identitat col·lectiva, amb el mapa de la realitat d'un grup social (cosmovisió, valors, sentit de l'existència...); trets de l'àmbit de l'actuació i la gestió de la vida (ètica, costums, rituals comunitaris, tradicions...). I hi són presents, també, les petjades de la recerca vital dels homes i dones d'aquell concret entorn cultural-religiós: interrogants, aspiracions, certeses, experiències profundament valuoses... I l'expressió de tot plegat es fan en relats, creacions artístiques, musicals, etc.

El món religiós és un conjunt molt plural que caldria poder tractar per vies complementàries. Per exemple, l'aproximació a unes realitats històriques, socials, amb els seus claroscurs, se situarien en l'àmbit del coneixement del medi social i cultural, mentre que l'exploració de les aportacions de tantes persones compromeses a fons en l'aventura humana de l'existència pot

enriquir immensament itineraris de treball al servei “d’aprendre a ser”, al servei del creixement interior (competències personals).

Però és que, a més, ens sembla que és el procés de creixement al qual conviden allò que dóna sentit a tot aquest llegat. Tot un dipòsit de saviesa que, deslligat dels interrogants als quals podia voler donar resposta, corre el risc de quedar petrificat: venerat per alguns, sí, però ben mut. I, en canvi, des de la perspectiva d’aprofundir en el significat de “créixer”, mereix ser explorat, desxifrat... I aleshores és quan ens adonem que hi guanyem per partida múltiple, perquè apropant-nos a aquest saber com una riquesa que no és propietat tancada de ningú —com no ho és el patrimoni artístic—, aprenem tots plegats a beure de fonts ben diverses, aprenem a interpretar, a donar vida als textos, amb llibertat. Anem construint un saber compartit, un riu que a tots enriqueix... i ens trobem així treballant en la construcció d’una societat plural.

A ningú se li escapa que estem encarant situacions noves, complexes, difícils... per a les quals no tenim solucions prefabricades al calaix. Les societats contemporànies són protagonistes de profundes transformacions, a tots nivells i en tots els ordres, que demanen repensar-ho gairebé tot. El planeta Terra s’ha enxiquit, una pluralitat de cosmovisions i models culturals comparteixen un mateix espai-temps. La tradicional forma dels grups humans de relacionar-se, basada en la llei del més fort, no sembla que sigui la millor opció per a la convivència i la col·laboració. Ens trobem davant del repte, de la necessitat, de la urgència, de desenvolupar i contagiar una forma de créixer com a éssers humans que ens faci aptes per conviure des d’una gran diversitat, en una realitat en canvi constant. Aptes per viure en pau —i feliços— en la complexitat i la incertesa, conscients que la visió que tenim del món i les formes de societat

que desenvolupem són creació humana: no ens cauran del cel.

L’escola no deixa de ser un microcosmos que viu en carn pròpia els reptes que la societat té plantejats. No pot mantenir-se a l’espera que li arribin les respostes, perquè ella mateixa és part essencial de la solució: és com un petit immens laboratori on començar “aprendre a aprendre”, per exemple, o a fer possible un territori cultural compartit, on la pluralitat no sigui motiu de separació sinó motiu d’enriquiment. Si no aprofitem l’oportunitat que ens brinden les aules per entrar en contacte amb la diversitat cultural i religiosa universal des de la recerca, el discerniment, l’esperit crític, l’accés a fonts d’informació diverses, etc., quan? Quan, com, si no, posar les bases d’una societat plural i en transformació permanent? Aquests reptes són els que volem que impregnin el nostre treball.

Materials per a qui, on, quan...?

Des d’un conte, un petit text de saviesa, una pràctica d’atenció, una audició... fins a unes unitats didàctiques entorn de continguts diversos, amb les seves fitxes de treball i acompanyades de la guia corresponent: recursos al servei del creixement interior, en qualsevol entorn educatiu, en un sentit ben ampli. Però la composició de l’equip de treball fa que tinguem especialment presents les aules de Primària i “l’Àrea d’educació en valors socials i cívics o religió”, en el seu desplegament plural i divers. I que sempre pensem en recursos flexibles i adaptables, com un rebost on triar o inspirar-se.

Des d’*Otsiera.com* no pretenem estar en possessió de cap vareta màgica. Però sí que tenim el convenciment que és possible una aproximació a la diversitat religiosa de la humanitat que enriqueixi els processos d’aprenentatge i ajudi a la construcció d’una societat plural. No és precisament el que proporciona el marc vigent, quan a

l'hora de "religió" proposa trencar amb el sentit de l'aula com a comunitat educativa. "La religió ens separa", és el missatge implícit que rep l'alumnat, "no hi ha espai per al diàleg i la reflexió compartida". Una segregació que implica que els alumnes que s'hi apunten estudien la "seva" opció (la de la família) sense possibilitat de conèixer les altres perspectives presents a la classe, i a la societat. O, millor dit, si hi entren en contacte és des de les ulleres de la pròpia opció: la persona amb titulació per ensenyar Religió Catòlica serà la que explicarà el sentit de la Reforma i de les esglésies evangèliques als seus alumnes; els nens i nenes musulmans coneixen el cristianisme o l'hinduisme per mitjà del professorat que ha demostrat la formació adient per ensenyar islam, etc. Més tot un conjunt d'opcions religioses que queden excloses del sistema educatiu... Si les coses no són del tot així és gràcies a la implicació dels docents, però el marc en el qual es treballa és el que és.

Per tal de posar algun exemple concret de l'aproximació que proposem, podem mencionar l'itinerari "I tu, què m'expliques?", en el qual sis unitats didàctiques, teixides a partir de les històries que surten del sac d'en Paraorelles, conviden la classe (8-10 anys) a "estirar fils", a aprofundir sobre el que veiem i el que no veiem, sobre les diferents maneres de parlar de la realitat, sobre paraules fàcils i difícils, sobre l'autenticitat i la felicitat, sobre el valor de les coses, sobre el significat de créixer per dins, etc. I, ahora, sense oblidar entrar en contacte amb l'entorn d'origen de cada història: amb Otsiera coneixerem costums i tradicions del poble sioux, una narració del *Zohar* ens portarà a explorar alguns elements del judaisme, un relat de Rumi serà una bona ocasió per parlar de la mesquita i altres aspectes de l'islam, una paràbola evangèlica ens posarà en contacte amb la tradició cristiana, i a partir d'un petit diàleg provinent de la tradició hindú parlarem de l'Índia, del ioga...

En la mateixa línia, esperem que aquest estiu vegin la llum sis unitats més (per 10-11 anys) en les quals la Frida i la seva classe, intrigats per unes paraules de Confuci, engeguen un procés de recerca que els du a explorar algunes pistes de Muhàmmad, Moisès, Jesús, el Buda i el mateix Confuci, així com altres orientacions que els arriben per boca de persones més properes (Wangari Maathai, Irena Sendler, Ela Bhatt, etc.); i a saber alguna cosa més de les seves vides. Un altre apartat del web ofereix propostes en les quals els poemes i els relats mítics es mostren com a camins per posar de relleu i assaborir el valor de les coses: la nit i el dia, les estacions de l'any, el mar... Uns recursos per familiaritzar-se amb els llenguatges simbòlics, metafòrics, visuals, per aprendre a interpretar-los i a fer-los servir. Perquè una música, un poema o un mite no descriuen, el seu codi de comunicació és ben bé un altre... Que important és tenir notícia dels diferents codis de comunicació, saber que no tot són descripcions, i aprendre a interpretar i a fer servir cada un d'aquests llenguatges en la riquesa del seu àmbit propi!

També hi trobareu activitats en què l'exercici de l'atenció silenciada procura afavorir la mirada atenta vers la realitat (pedres, mans, fulles, aliments...), establint-hi una relació de més qualitat, més del tot. Us convidem a entrar-hi, a remenar, a triar, a fer servir, a adaptar, a participar... i a tenir una mica de paciència. Perquè desitjaríem tenir a punt més activitats, més de tot... però, a poc a poc! Ens acomiadem amb un convenciment que ens acompanya des del primer dia: el desconeixement aixeca murs, la saviesa els esquerda. I la saviesa compartida ens uneix en l'aventura humana de la vida. Des d'*Otsiera.com* hi volem aportar el nostre gra de sorra.



El treball globalitzat “Històries del cel” té moltes capes: constel·lacions, mitologia, Antiguitat clàssica, càlculs astronòmics... L'ésser humà sempre ha mirat cap al cel, s'ha fet preguntes i les ha respost parcialment, amb la informació de què disposava. Les grans preguntes que acompanyen la Humanitat són preguntes rellevants. Descobrir que la imaginació ha completat el pont cap a allò que era desconegut ens acosta a una part també més profunda de la nostra interioritat i de la nostra història.

Treball globalitzat “Històries del cel”

CARME ALGUERÓ
BEGONYA FOLCH
JOAQUIM FONT
LAURA FUENTES
RAMON GRAU

Professors de Treball Globalitzat a 1r d'ESO
 Institut Quatre Cantons, Barcelona

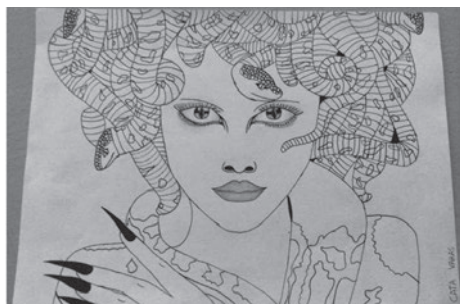
Els treballs globalitzats (TG) a l'Institut Quatre Cantons estan dissenyats per aprofundir en temes diversos organitzats com a Centres d'Interès que relacionen —globalitzen— les assignatures de Ciències Socials, Ciències de la Naturalesa, Tecnologia i Educació Visual i Plàstica. Amb una dedicació de nou hores setmanals, tenen una presència diària en l'horari i una duració variable. El TG *Històries del cel* dura sis setmanes, va adreçat al nivell de 1r d'ESO i planteja activitats diverses, algunes d'individuals, d'altres en petit grup, que culminen en produccions també diverses, dibuixos, teatralitzacions, pòsters, presentacions orals i de diapositives, resums, narracions de creació pròpia, petites investigacions, càlculs astronòmics...



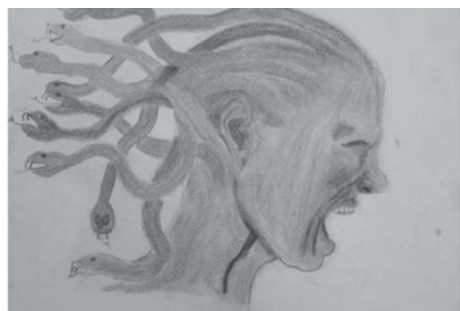
Perseu i el cap de Medusa, per Gerard.

Tots els TG tenen una activitat introductòria que haurà d'activar els coneixements previs

dels alumnes i la necessitat de saber-ne més, de preguntar i d'investigar. Nosaltres proposem una pel·lícula, *Percy Jackson, el lladre del llamp*, per entrar en contacte amb el mite de Perseu i el sistema de creences de la cultura clàssica. El mite de Perseu és una història vibrant amb tots els ingredients d'un argument atractiu per a l'alumnat d'aquesta edat: un passat difícil, elements màgics, herois, reptes, antagonistes, aliats, acció, emocions i perills.



Medusa, per Cata.



Medusa, per Maria.

Percy Jackson, Perseu, és un estrateg i un heroi, un jove que aconseguirà torçar els propòsits dels déus, uns déus que fan coses bones, però també coses dolentes: “Per què sempre estan fent coses tan dolentes, aquests déus?” pregunta la Paula, de la classe de Begonya Folch. “Tens raó, Paula, se'ns fa estrany, oi?”. “Sí, i sempre tracten malament les dones i les embarassen amb enganys i sense preguntar”. “I són molt egoistes”, diu en Lucas. “I molt violents, s'enfaden per tot”, afegeix el Gerard. “Però, llavors, per què

hi creien, en aquests déus?”, insisteix la Paula. Aquí la tenim, la pregunta que pot dirigir la mirada, l'interès, la recerca i les nostres produccions: “Per què hi creien, en aquests déus tan dolents?”.



Hidra, per Julia.



Caront, per Martí.

En l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP) en diuen “Driving Questions”. Han de ser preguntes no “googlejables”, complexes, rellevants, que calgui convocar diverses disciplines per respondre-les, que no puguin ser resoltes només d'una manera, que exigeixin reflexió personal i un cert esperit crític, que connectin amb el que sabem i que ens projectin cap a noves preguntes. En paraules de Bob Lenz, director del Buck Institute for Education (BIE),¹ és tot un art trobar bones “driving questions”. Per a

1. Buck Institute for Education (BIE), una institució dedicada a ajudar i formar el professorat en PBL.

Begonya Folch també ho és saber escoltar les preguntes espontànies dels alumnes i veure les possibilitats que obren aquestes preguntes. “Els professors arribem a l’aula amb un munt de preguntes sobre qualsevol tema, però les hem de reservar; abans caldrà activar, provocar, les preguntes dels alumnes. Hem de saber escoltar, perquè cap pregunta serà una pregunta inútil: allà on hi ha una pregunta, hi ha una necessitat de saber.”



Quiró, per Enzo.



Perseu, per Martina.

Després de conèixer i resumir el mite de Perseu, els nois i noies investiguen en grups altres mites com els dotze treballs d’Hèrcules o el mite d’Èdip. L’objectiu és entendre el mite triat i representar-lo davant dels companys. Per a Carme Algueró la pregunta que sorgeix aquí és què tenen aquestes històries que ens ressona a nosaltres i encara viu en la nostra psique, quins monstres hem de vèncer, quines proves hem

de passar. I encara més, quins ecos dels mites trobem en llegendes com la de Sant Jordi o en les pel·lícules o sèries actuals.

Hem teatralitzat les històries mitològiques. Per a Laura Fuentes el fet de llegir els mites i representar-los a la seva manera fa que recordin molt més la història de cadascun dels personatges mitològics. Tant si un petit grup representa un mite com si és la professora qui l’explica amb emoció, l’atenció és plena i el relat, captivador.



Vídeos de teatralitzacions de mites grecs (2016):
<<https://www.youtube.com/watch?v=uAMIYCUseKO&feature=youtu.be>>.



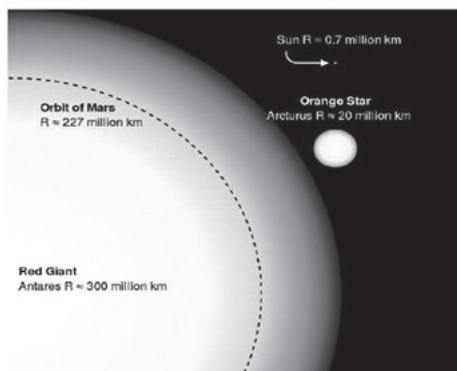
Vídeos de teatralitzacions de mites grecs (2015):
<<https://www.youtube.com/watch?v=A0vws9ju40E>>.

Totes les històries mitològiques tenen elements en comú. Si l’alumnat és capaç ara de crear el seu propi mite i fer una narració, això significa que aquests elements comuns han estat interioritzats. En aquest procés creatiu més d’un noi i noia escriu la seva narració en primera persona, tot convertint-se en heroi o heroïna d’un mite clàssic o actualitzat. No oblida el desig, la impossibilitat, el passat ocult, l’ajuda imprevista, els elements màgics i l’antagonista. I el resultat de la història, el desenllaç, apareix al cel en forma de constel·lació, record d’uns fets esfereïdors i uns personatges inquietants.

Els mites grecs ens porten a voler saber com vivien els grecs antics. De nou organitzats en petits grups, els alumnes trien si volen saber més sobre com eren les seves ciutats, com es vestien, com es governaven o què ens ha arribat d'ells. Altre cop la tasca culmina en una presentació oral als companys, en aquest cas a partir d'un pòster creat pels alumnes. Aquests són alguns del temes d'investigació:

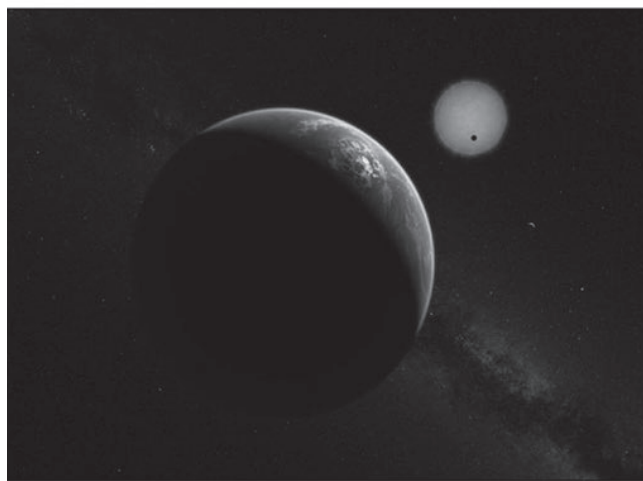
Creta, una civilització misteriosa. Els primers grecs: els micènics. Un poble de marins. La Ilíada i l'Odissea, dues epopeies de llegenda. Atenes: una ciutat poderosa. Uns guerrers valents. Déus, herois i religió. L'Acròpoli, un turó sagrat. Viure a Atenes. Del naixement a l'edat adulta. La moda. Benvingut a la taula dels grecs. Entre bambolines. Els jocs olímpics. L'esplendor de les arts. L'herència grega. L'epopeia d'Alexandre el Gran.

Per a en Joaquim Font una de les parts del TG *Històries del cel* que ha provocat més preguntes i on l'alumnat ha gaudit més ha estat la part dedicada a l'Astronomia. Els alumnes han descobert que el Sol, l'actor principal del nostre Sistema Solar, no és més que un puntet insignificant, si el comparem amb altres estrelles com Antares o Betelgeuse.



Imatge: <<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:3ARedgiants.svg>>. By Sakurambo at English Wikipedia (Transferred from en.wikipedia to Commons.) [Public domain], via Wikimedia Commons.

Amb aquestes evidències a la mà, els nois i noies comencen a prendre consciència que el nostre estimat i peculiar planeta Terra ocupa una part ínfima en l'univers. I això ens porta a preguntar-nos si realment el nostre planeta és tan peculiar com creiem o si realment podrien existir planetes en altres galàxies similars a la Terra. En aquest TG hem pogut descobrir que recentment han estat descoberts dos planetes de característiques semblants a les de la Terra. Potser no som tan únics... O potser sí.



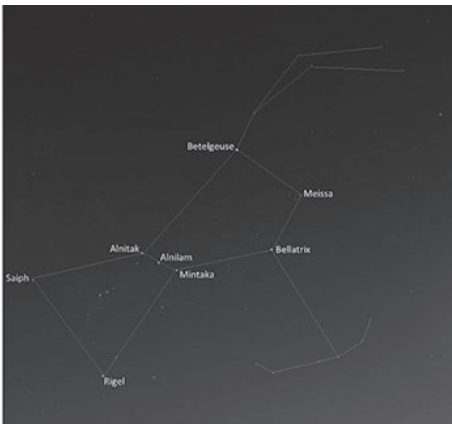
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:3ATRAPPIS-1_and_its_three_planets.jpg>. By ESO/M. Kornmesser/N. Risinger (skysurvey.org) (<http://www.eso.org/public/images/eso1615c/>) [CC BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)], via Wikimedia Commons.

Les magnituds a l'univers no són manejables, no són de mida humana. Per a Begonya Folch això ens obliga a anar i venir del concepte d'infinít, una idea que no cap en el nostre horitzó, que ens pot fer sentir insignificants i que ens atrau i ens incomoda per igual. En molts moments, aquest aprenentatge se'ns ha fet visible en els comentaris i la mirada dels alumnes.

Tot i que l'alumnat de 1r d'ESO ja ha estudiat a Primària els moviments orbitals de la

Terra, té algunes idees errònies instal·lades malgrat les explicacions i demostracions. No tots els alumnes usen al mateix temps i amb la mateixa facilitat els conceptes abstractes. Ho hem pogut constatar de nou; sabien que la Terra no es queda quieta i suspesa a l'univers, però els ha sorprès descobrir que el Sol es mou a una molt alta velocitat, i que els planetes el segueixen tot formant un moviment helicoïdal. En Joaquim Font expressa així la sorpresa d'un dels seus alumnes: "Sempre em quedarà a la ment la cara d'en Ramon amb els ulls oberts com plats, veient el vídeo que simulava aquest fet."

Per a Ramon Grau té una gran riquesa contemplar amb l'alumnat la constel·lació del gegant Orió, el caçador, i els llebrers que l'acompanyen i omplen part del cel a l'hivern; compartir els seus orígens incerts tot valorant les problemàtiques de les fonts, embadalir-nos amb els seus poders i la seva grandària, fer esforços per comprendre la seva bogeria, entristir-nos amb el seu final i meravellar-nos amb el seu destí celeste i el del seu botxí, l'escorpí.



The constellation Orion with the major stars labelled.
 Autor de la imatge: Anirban Nandi
 <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=User:Anirban13&action=edit&redlink=1>>.
 Wikipedia
 <[https://en.wikipedia.org/wiki/Orion_\(constellation\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Orion_(constellation))>.

Tot plegat ja és valuós per si mateix, però encara pren més valor quan podem discutir sobre els estels que estem veient, sobre gegants vermelles, com Betelgeuse, o l'estel més brillant de la constel·lació, Rigel, que en realitat són tres estels, o Bellatrix, el tercer estel més brillant de la constel·lació i el més proper de tots tres, a solament 280 anys llum.

Contemplar llum que fa milions i milions d'anys va sortir del seu origen ens fa entendre que podríem estar veient estels que fa temps que van morir. No podem deixar passar aquella llum que brilla a l'espai, seu de diverses nebuloses.

Ja veieu —comenta Ramon Grau— com aquesta observació, que uns anys hem pogut fer en directe al pati de l'institut al vespre, i altres vegades tot fent servir aplicacions didàctiques, representa el nexa d'unió entre dos mons. D'una banda la religió i les creences, els mites grecs, en aquest cas, representats al cel. D'una altra, el món dels objectes astronòmics, la seva diversitat i varietat.

Aquesta activitat conclou l'estudi de l'antiga Grècia, que hem iniciat amb els seus mites, i dóna pas a la recerca sobre els objectes astronòmics. Què observem? Què sabem? Què ens preguntem? Es tracta d'una rutina de pensament que apliquem després de l'observació i que ens ajuda a conduir el pensament dels alumnes, en aquest cas cap a la recerca, què volem investigar, des de com és un forat negre a per què la Terra no cau sobre el Sol, passant per preguntar-nos per què hi ha diferents estels. I a partir d'aquí fins a l'infinit i més enllà. Què pot ser el big bang? Com sabem que va existir? Com "es morirà" el Sol? D'on va sortir la Via Làctia? Com es va originar la lluna? Apareixen tot de preguntes plenes de sentit i contingut que l'alumnat proposa investigar i documentar per tal de compartir respostes i noves preguntes amb els seus companys i companyes.

Paral·lelament, tot coincidint amb el temps que dura el TG *Històries del cel*, des de l'assignatura d'Art and Crafts la professora d'anglès, Carme Gabaldón, proposa la representació plàstica del propi univers. Després de conèixer en anglès el nom dels planetes i alguns estels, s'observen les imatges reals d'aquests planetes i es busquen similituds i diferències en el seu aspecte exterior. Caldrà un conjunt nou de vocabulari en anglès per poder descriure les textures que donarem a cada planeta: silky, rough, smoothy, coarsy, grainy... Es tracta aquí de traduir la textura visual a la textura tàctil, d'una manera molt lliure, amb tècniques de les arts plàstiques com el *frottage* o el *collage*. El producte final és doble, una creació plàstica individual a base de textures, "My vision of the Solar System", i una presentació en anglès on es descriu el material utilitzat i la textura obtinguda en cada cos celeste.

Aquests codis QR us portaran a vídeos amb exemples de creacions plàstiques i presentacions finals en anglès.

My vision of the solar system (draws) <<https://animoto.com/play/IQgYwP8tj7oEB8xB6JqntA>>.



My Vision of the Solar System (words) <<https://www.youtube.com/watch?v=aMU116mtPfk>>.



La percepció de l'univers des de l'astronomia i des de la mitologia, des de l'Antiga Grècia i des de la visió del sistema solar en si, aquest sí, de mida humana; activitats diverses, connectades entre elles pel fil d'allò que és intangible i que, tanmateix, ens acompanya des que vam alçar el cap al cel; i produccions variades per crear, recrear i apropiar-se amb emoció de nous coneixements que provoquen noves preguntes; tot això és el TG *Històries del cel* a l'Institut Quatre Cantons.



Matí d'un dia qualsevol. Les escales de la Fundació Migra Studium s'omplen de les veus dels nens i nenes que vénen a visitar l'Espai Interreligiós. La visita comença en un petit rebedor on expliquem que Migra Studium és una fundació privada, situada al Barri Gòtic de la ciutat de Barcelona, que treballa per crear punts de trobada i diàleg entre persones de procedències diverses. Ho fem a partir de diferents projectes, com el que presentem avui en aquest treball.

L'Espai Interreligiós, un lloc per fer experiència

ALÍCIA GUIDONET

Educadora de l'Espai Interreligiós.
Fundació Migra Studium, Barcelona

Un espai molt original

L'Espai Interreligiós és una exposició permanent ubicada a les instal·lacions de la Fundació Migra Studium (www.migrastudium.org). L'Espai pretén acostar la diversitat religiosa a grups d'infants, joves i adults moguts a fer experiència i reflexió sobre l'espiritualitat, el fet religiós, la diferència i els punts de trobada entre persones i grups que tenen creences i pràctiques diverses, les possibilitats que s'esdevenen d'aquesta trobada, així com els seus límits.

Pluja d'idees i experiències

Volem oferir un espai educatiu i sensibilitzador, que ajudi a formar persones, a obrir preguntes. Volem sensibilitzar. En aquest sentit, el nostre servei és una acció puntual, una pluja d'idees i d'activitats que es vehiculen a partir de l'experiència. No seguim processos, però sí que hi intervinem. Per això, quan treballem amb grups escolars, ens agrada molt comptar amb la col·laboració dels professors i professores encarregats del seguiment de la matèria dels alumnes. Això ho fem preguntant, parlant-hi, consultant-los què s'està treballant a l'aula... D'aquesta manera procurem que el treball sigui compartit i que la nostra feina esdevingui, com dèiem, una acció més, una possibilitat de veure, de sentir, de tocar... En definitiva, d'experimentar i connectar amb la diversitat.

Quatre paraules ens defineixen: acollida, l'altre, diàleg i afecte

Acollida. L'acollida és un dels nostres punts forts. És el desig amb què cada dia encetem la nostra activitat. Rebre cada dia un grup diferent és un repte, perquè obrim la porta a escoles i altres grups de procedències ben diverses. Ens vénen a visitar escoles o instituts de qualsevol barri de Barcelona o població catalana. Les demandes són ben variades, tant com la diversitat que acollim. Aquesta particularitat ens modela, ens obre, ens interpel·la, demanant-nos ser persones amatents i disponibles per a les necessitats dels altres. I no només acollim, sinó que ens deixem acollir per les persones que arriben. La nostra proposta és una proposta de diàleg des de la diversitat. Per tant, ens sabem necessitats de l'acollida dels nostres visitants. Ells també ens accepten. Accepten les nostres propostes, les nostres preguntes, les dinàmiques en què els introduïm amb força i ganes.

L'Altre. Per això, la segona paraula que ens defineix és l'altre. A l'Espai Interreligiós, les trobades s'hi porten a terme entre un "jo" i un "tu". L'itinerari ens ajuda a tots plegats a adonar-nos que les nostres existències són camins per on no transitem sols. La trajectòria és plena de trobades. I en aquestes és on es donen les oportunitats. Les possibilitats o els límits de la trobada sorgeixen o bé del diàleg, o bé de la seva inexistència.

I aquesta reflexió ens posa en contacte amb la tercera paraula: diàleg. A l'Espai Interreligiós, també hi experimentem que la trobada possibilita el diàleg. Encara que aquest no és sempre possible, podem triar la via del compartir vida, veïnatge, amistat, objectius comuns, experiència espiritual...

I tot plegat intentem fer-ho amb afecte. Procurem que la curta estada dels nens i nenes a l'Espai estigui amarada per l'afecte, per la proximitat, per l'intent d'es-

tablir relacions de tendresa i cura per les necessitats que expressen les persones que atenem: ens interessin. Ens commouen les seves inquietuds, les seves preguntes. Ens mobilitzen, ens ajuden a aprendre, a continuar formant-nos, a buscar.

I com ho fem?

Les nostres activitats són diverses i segueixen una lògica, un itinerari estàndard, que és susceptible de ser modificat en funció de la demanda dels visitants. El recorregut convida a seguir un camí estructurat de la següent manera: a) presentació del fet religiós com a fenomen universal; b) exposició de la diversitat cultural lligada al fet religiós, les seves possibilitats i límits, i treball sobre les identitats; i c) experiència i reflexió sobre els punts en comú que podem trobar tant en les diverses manifestacions religioses com en els sistemes de pensament humanista que no s'adscriuen a cap tradició religiosa.

En primer lloc, una representació dels quatre elements del planeta (aigua, aire, foc i terra) ens acosta al fenomen religiós des de la mirada antropològica. Totes les religions se serveixen d'aquests elements per explicar, celebrar i/o simbolitzar els diferents moments del cicle vital del creient, o bé alguns dels seus elements, fets històrics o personatges. Després, un mapamundi ens ajuda a visualitzar la distribució majoritària d'algunes religions. Reflexionem sobre el perquè d'aquesta disposició, i també veiem les diferències no només interreligioses, sinó també intrareligioses. A més, ens preguntem sobre la gran diversitat que hi ha en un context geogràfic concret, com pot ser l'àmbit de Catalunya.

En segon lloc, ens introduïm en el món de la diversitat cultural, fent experiència tant de les possibilitats que aquesta aporta com dels seus límits. Juguem a un joc que té com a objectiu autopercebre els estereotips i prejudicis que tots compartim amb relació

a les persones diferents de nosaltres. El completem amb un vídeo que ens ajuda a obrir més preguntes sobre el tema. Treballem la diversitat en diferents tallers: el museu, una exposició fotogràfica i un joc de rol. El museu consta de diferents taules en les quals s'exposen objectes propis de les religions monoteistes, l'hinduisme, el budisme i el sikhisme. L'exposició fotogràfica mostra els elements principals de les cinc primeres religions que ja hem esmentat, fent èmfasi en l'àmbit del ritual i la festa. El joc de rol procura que els alumnes facin experiència del que pot passar quan la convivència amb l'altre demana compartir objectius: cooperem? Per als més grans hi ha la possibilitat de continuar treballant el tema de les identitats a partir d'un joc que té per objectiu triar un perfil (identificat per les variables de gènere, origen i religió), per portar a terme una tasca concreta.



La conclusió la fem a partir de la lectura d'unes frases que pertanyen a diferents tradicions religioses i a la saviesa popular. Totes busquen el mateix (pau, harmonia, cooperació...). Reforcem la idea a partir de la imatge d'una roda de bicicleta. Els radis són les diferents religions o els sistemes de pensament. Molt separats en els extrems (diversitat cultural), però molt a prop d'elements comuns, essencials (recerca de pau, harmonia, respecte, felicitat...).

Els professors i les professores tenen la paraula

Més d'un miler de nens i nenes ens visiten cada any. Els seus professors i professores comparteixen amb nosaltres moltes expressions que ens ajuden a avançar i a repensar l'Espai. Què en diuen aquests visitants?

Pel que fa a la proposta educativa que oferim, la Matilde Lázaro, de l'institut La Guineueta de Barcelona, explica que els seus alumnes "fan una experiència de reconeixement dels continguts teòrics que hem vist a classe, de reflexió sobre els seus propis prejudicis i de descobriment dels avantatges que té el diàleg". En el mateix sentit es pronuncia el Xavier Tejedor, professor del Centre d'Estudis Joan XXIII, Jesuïtes Bellvitge: "Els nostres alumnes descobreixen en l'Espai Interreligió una diversitat religiosa present en el nostre món i en la nostra societat. Des de les diferents activitats els alumnes poden veure les religions d'una manera positiva, amb uns valors que enriqueixen la vida de les persones. Alhora, poden adonar-se que la presència de la religió en el món actual és molt diversa, però que totes les grans religions tenen valors positius en comú. D'aquesta manera es trenca amb estereotips negatius sobre les religions. La presentació que es va fent de les religions amb activitats de cooperació permet als alumnes associar la religió i les religions amb un missatge de pau i convivència". En el mateix sentit, la Glòria Izquierdo, del col·legi Sagrat Cor FEDAC Santa Coloma, explica que la visita ajuda els alumnes a "normalitzar, confiar", a "entendre que el diferent i el desconegut no són un perill". La Mònica Berdalet, professora de l'Escola Vedruna Àngels de Barcelona, hi afegeix una aportació interessant: "Els nostres alumnes necessiten també preguntar, parlar, qüestionar. En un món molt individualista, on els pares treballen moltes hores diàries, a les cases hi ha pocs moments per al diàleg, l'opinió i la transmissió de

coneixements. I l'ensenyament en l'àmbit de la cultura religiosa pot ser un espai on els nens busquin preguntes i trobin respostes".

La rebuda que es fa a la nostra proposta de continguts sembla quedar clara. Però... com ens veuen els nostres visitants en l'intercanvi personal? La Matilde explica que "el tracte és un dels vostres punts forts. Escolteu amb interès el que els alumnes responen i sabeu posar en valor les seves opinions. Se senten reconeguts i reconeixen alhora que poden respectar-se i escoltar-se entre ells". El Xavier afegeix que "la visita és valorada pels alumnes com a interessant i dinàmica". Els alumnes de la Glòria també senten el dinamisme que es viu a l'Espai. La professora redunda en la idea del tracte que donem als nostres visitants, quan comparteix que "s'han sentit a gust, acollits" i "el tracte és familiar i d'acollida. Un clima de confiança".

Les aportacions són nombroses, de vegades punyents, com la de la Glòria: "Sabem que les migracions sovint són traumàtiques, les persones immigrants provenen de situacions difícils, el seu nivell cultural no és gaire alt... i potser d'aquí també es desprenen algunes de les problemàtiques de convivència que es generen i desencadenen situacions de xenofòbia o racisme". Per això, la professora ens proposa treballar en aquesta línia, mostrant aquests aspectes de forma més rellevant.

Tot plegat ens anima a continuar treballant en aquest procés que va començar fa més de deu anys i que encara té moltes coses a dir.

I què és el que tenim a dir? Propostes

Per això no acabem la nostra exposició amb un punt i final. Ho fem amb la il·lusió que ens fa saber que estem portant a terme un servei que pot créixer qualitativament. Com? Les propostes són infinites! N'hi ha que provenen de les aportacions dels alumnes, professors i professores. Altres neixen del fet del compartir diari

entre nosaltres i amb altres col·lectius. Per exemple, treballem, de moment de manera puntual, amb l'espai de silenci. Oferim aquesta estona per tal d'ajudar els alumnes a descobrir el seu espai interior, a desenvolupar-lo i a veure'l com a lloc de trobada entre diferents religions i/o creences. A més, a partir d'aquest estiu, l'Espai obre portes per continuar acollint grups d'infants, joves i adults. Volem fer-ho donant un accent més lúdic als tallers. El context estival ens anima a treballar en aquesta línia. També volem potenciar l'acollida de grups de diferents tradicions religioses. L'intercanvi d'experiències és una crida que ens empeny a fer-ho. I volem viatjar! Per acostar-nos a tots aquells que per motius d'edat o de distància geogràfica no poden venir a l'espai. Ja hem fet alguna activitat en aquesta línia. Per això comptem amb una maleta pedagògica, la maleta interreligiosa, que acosta una petita porció del museu a qui vulgui endinsar-se en l'experiència de la diversitat. D'altra banda, treballem amb testimonis que, combinats amb tallers, ofereixen la possibilitat de portar a qualsevol espai un monogràfic (es tracta d'establir un diàleg amb alguna tradició religiosa). Oferim la possibilitat de conèixer els nostres recursos a tots aquells grups que estiguin rebent una formació específica (per exemple, pastoralistes o professors de religió, treballadors del lleure o funcionaris; aquests darrers ho fan en el marc dels cursos que organitza periòdicament la Direcció General d'Afers Religiosos). La vocació formativa de l'Espai s'ampliarà el curs vinent amb més propostes: es tractarà d'aprofundir en l'experiència que les religions tenen sobre la temàtica de l'hospitalitat, d'una banda, i de l'alimentació, de l'altra.

I moltes coses més que, ara per ara, ens deixem en el tinter... De moment, us convidem a apropar-vos a l'Espai Interreligiós i a deixar-vos-hi acollir. Sigueu benvinguts!

PERSPECTIVA ESCOLAR recomana

Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar*

“La laïcitat” [diversos articles]. A: núm. 300 (desembre 2005), p. 2-51.

LLAMAZARES FERNÁNDEZ, Dionisio. “La laïcitat a Europa”. A: núm. 300 (desembre 2005), p. 7-16.

POCH I COMAS, Antoni. “Ai, mare de déu senyor!: La nova àrea de societat, cultura i religió a la LOCE”. A: núm. 281 (gener 2004), p. 18-26.

“Religió a l'escola?” [diversos articles]. A: núm. 212 (febrer 1997).

“Cultura religiosa a l'escola” [diversos articles]. A: núm. 66 (juny 1992).

Llibres

ARRIBAS ESTEVE, Helena; GALVE, Ruth; YLLA, Lluís. *Ser a l'escola: Una pedagogia per descobrir la interioritat*. Lleida: Pagès Editors, 2013 (Sèrie Estudis; 140). Menció Honorífica Premi d'Assaig Pedagògic Joan Profitós, 2011.

CANET, Enric; PUIG, Jordi; VILASECA, Pere. *Escola, religió i poder*. Barcelona: Viena, 2008 (Carta blanca; 11).

CAROD-ROVIRA, Josep Lluís. *Un model català de laïcitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament Presidència, Barcelona, 2010.

COBO, Josep; MELLONI, X. *Déu sense Déu: Una confrontació*. Barcelona: Fragmenta Editorial, 2015.

DE AHUMADA, Laia. *Espirituals sense religió*. Barcelona: Fragmenta Editorial, 2015.

DELGADO, Francisco. *Hacia la escuela laica: apuntes para una reflexión de la comunidad educativa*. Madrid: Ediciones del Laberinto, 2006 (Laberinto Político; 2).

Dioses en las aulas: educación y diálogo interreligioso. José Luis Álvarez Castillo, Miquel Àngel Essomba Gelabert (coord.). Barcelona: Graó, 2012 (Crítica y fundamentos; 38).

Diccionario abreviado Oxford de las religiones del mundo. John Bowker (compilador). Barcelona: Paidós, 2006.

FIERRO, Alfredo. *El hecho religioso en la educación secundaria: una educación laica para la tolerancia*. Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de educación; 23).

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Guia per al respecte a la diversitat de creences als centres educatius de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2015.

Guia de recursos sobre diversitat religiosa i de conviccions. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, Unescocat, 2009.

La fe en la ciudad secular: Laicidad y democracia. Daniel Gamper (ed.). Madrid: Trotta, 2014.

Laicidad, educación y democracia. Patricio de Blas Zabaleta (coord.). Madrid: Biblioteca Nueva, 2005 (Biblioteca de la nueva educación; 14).

Laïcitat, una proposta per a la convivència: arrels de la democràcia. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, 2008 (Pensament laic i progressista; 7).

MOLINA, Vicenç; MARZO, Enzo; PONT, Joan-Francesc. *Nosaltres: escrits sobre laïcitat, escola i ciutadania*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia, 2006 (Pensament laic i progressista; 3).

Religions i objectius del mil·lenni. Barcelona: UnescoCat, 2009.

SMITH, Huston. *Las religiones del mundo*. 3a ed. Barcelona: Kairós, Barcelona 2002 (Sabiduría perenne).

Vine a la festa: rituals, cultures i religions del món. 3a ed. Barcelona: UnescoCat, 2008.

Materials educatius

Col·lecció "Piruletes de filosofia", d'Editorial Cruïlla (Barcelona): 12 llibres dirigits als cursos d'educació primària i secundària obligatòria per ajudar a reflexionar sobre les grans qüestions de l'existència.

Revista

Dialogal: Quaderns de l'Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós, Barcelona. <www.dialogal.org>.

Pàgines web

<www.observatorioreligion.es>.

L'"Observatorio del Pluralismo Religioso en España" és un portal de referència per a les comunitats i confessions religioses, per als investigadors i, en general, per a qualsevol persona que necessiti o vulgui apropar-se a les diferents dimensions del pluralisme religiós.

<www.governacio.gencat.cat/ca/pgov> ambits d'actuacio/pgov afers-religiosos>. Direcció General d'Afers Religiosos del Departament de Governació, Administracions Públiques i Habitatge de la Generalitat de Catalunya.

Documentals i pel·lícules



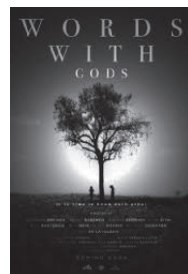
"Déu, amb accent"

Directora: Dolors Genovès, 2014
 Documental on deu persones parlen de Déu. Jueus, catòlics, musulmans, ortodoxos, protestants, sufís, testimonis de Jehovà i budistes participen en aquest documental coral i ens expliquen la seva relació amb allò transcendent.

Accés en línia 31 març 2016. Disponible a: <<http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/Sense-ficció/Deu-amb-accent/video/5405931/>>.

Words with Gods

Pel·lícula del 2014. Dirigida per Guillermo Arriaga, Héctor Babenco, Bahman Ghobadi, Emir Kusturica, Mira Nair, Hideo Nakata, Warwick Thornton, Àlex de la Iglesia i Amos Gitai. 133 m. Nou episodis de ficció de diferents directors de tot el món que presenten una visió calidoscòpica a l'entorn de la religió. Guillermo Arriaga mostra l'ateisme a Mèxic; Emir Kusturica parla sobre l'Església ortodoxa a Sèrbia; Ghobadi mostra la situació de l'islam a Turquia; Amos Gitai ens ofereix la seva particular mirada del judaisme, mentre que Àlex de la Iglesia ho fa en to tragicòmic del catolicisme; Thornton es refereix a l'espiritualitat aborigen; Héctor Babenco tracta sobre la fe Umbanda al Brasil; Hideo Nakata evoca la perspectiva budista, i, finalment, Mira Nair tracta en un to divertit l'hinduisme. La pel·lícula és una història panoràmica i global que interpel·la al naixement i la mort, les decisions determinants, i la fe perduda i trobada.



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

Escola



L'escola és el context idoni per detectar situacions de maltractament per negligència i/o desatenció familiar. Mitjançant entrevistes focalitzades amb mestres i professionals dels EAP, s'analitzen les eines que fan servir, mancances i disponibilitat que tenen cap als alumnes i les seves famílies.

Eines de detecció i intervenció per a l'abordatge de les situacions de negligència o desatenció familiar

MARTA ARRANZ MONTULL

Treballadora social
Professora associada del
Departament de Treball Social
i Serveis Socials
Universitat de Barcelona

JOSEP MARIA TORRALBA ROSELLÓ

Treballador social
i doctor en Sociologia
Professor del Departament
de Treball Social i Serveis Socials
Universitat de Barcelona

Introducció

En l'actualitat es produeixen situacions de desprotecció infantil en les famílies i sovint és l'escola qui les detecta i les posa en coneixement dels treballadors socials que intervenen en el Sistema de Protecció a la Infància i l'Adolescència (SPIA).¹ És per aquest motiu que volem donar rellevància tant a l'escola com a la figura del treballador social pel que fa a la detecció dels maltractaments per negligència i/o desatenció familiar per mitjà de les eines de detecció que fan servir en la seva pràctica professional.

1. El Sistema de Protecció a la Infància i l'Adolescència de Catalunya (SPIA), el formen tots els serveis i professionals dels diversos àmbits d'actuació que intervenen en les situacions de desprotecció infantil.

Desprotecció infantil, negligència i/o desatenció familiar

Intebi (2009) defineix la situació de desprotecció infantil així:

Aquella que es dona quan les persones menors tenen les seves necessitats bàsiques sense cobrir durant un període de temps suficient per provocar un dany significatiu en la seva salut i desenvolupament o romandre en una posició de risc de patir-lo. Es pot deure a circumstàncies familiars i/o al comportament dels pares, responsables legals o adults que conviuen en la família, o amb problemes o circumstàncies externes fora del control dels pares o responsables legals. (Pàg. 10.)

Entre les diverses tipologies existents de maltractament infantil hi ha la negligència. Arruabarrena (2006) la defineix "*com aquelles situacions on les necessitats físiques i cognitives bàsiques dels infants (alimentació, vestit, higiene, protecció i vigilància, atencions mèdiques, educació, estimulació cognitiva) no són ateses temporalment o permanentment per cap membre del grup que hi conviu*". (Pàg. 40.)

Per poder detectar i analitzar els diversos tipus de maltractament infantil, disposem com a eines d'anàlisi la identificació *dels factors de risc i els factors protectors de l'infant i la seva família, els indicadors de maltractament, els factors de resiliència i els factors de vulnerabilitat infantil*. Els *factors de risc* són les circumstàncies o condicions de l'infant, la seva família o l'entorn que poden contribuir a l'aparició

d'una situació perjudicial; i en canvi, els *factors protectors* són aquelles circumstàncies que redueixen les probabilitats d'un maltractament. Els *indicadors de maltractament* són els senyals, fets o conductes que assenyalen la presència d'un maltractament.

Els *factors de resiliència* són els que capaciten els infants per refer-se de situacions problemàtiques; i els *factors de vulnerabilitat infantil* són els que fan que la situació de l'infant sigui més vulnerable per al seu procés de desenvolupament psicoemocional.

Una de les situacions de risc de desprotecció infantil és la desatenció familiar. Segons Intebi (2009), "*nens i nenes en risc de desprotecció són aquells/es que viuen i es desenvolupen en entorns familiars o socials amb condicions que els poden provocar un dany significatiu a curt, mitjà i/o llarg termini en el seu benestar i desenvolupament*". (Pàg. 11.)

En aquest article es pretén mostrar les formes de negligència i/o desatenció familiar exercides per part de la família, i les eines que té l'escola per abordar-les. Entenem per família el conjunt de persones que comparteixen necessitats afectives i unes funcions negociades entre els membres, ja que és l'encarregada i la responsable de cobrir les necessitats bàsiques dels infants. Sovint es poden presentar en les famílies factors sociofamiliars de manca o dificultat, ja sigui de manera puntual o de manera habitual, fet que provoca

com a conseqüència situacions de *risc de desprotecció infantil* que poden perjudicar el desenvolupament adequat de l'infant.

“CENTREM LA DETECCIÓ DELS MALTRACTAMENTS INFANTILS A L'ESCOLA, PERQUÈ ES TROBA EN UNA POSICIÓ PRIVILEGIADA”

Centrem la detecció dels maltractaments infantils a l'escola, perquè es troba en una posició privilegiada. És un espai físic on els nens reben els aprenentatges essencials que conformen l'ensenyament, però també se li atribueixen altres funcions com la socialització dels individus i el suport comunitari.

Eines de detecció i intervenció des dels centres escolars

La finalitat principal de les escoles és que els alumnes hi adquireixin coneixements, però en ocasions aquesta tasca no és tan fàcil, perquè hi ha alumnes que a causa dels problemes que tenen a casa no es troben amb les condicions adients per portar a terme un procés d'aprenentatge adequat.

En la fase exploratòria del projecte de tesi doctoral que estem desenvolupant, s'han entrevistat persones vinculades amb el món educatiu com són els mestres, directors d'escoles i també treballadors socials dels EAP (equips d'assessorament i orientació psicopedagògica) de Barcelona ciutat. La nostra finalitat ha estat conèixer la disponibilitat de temps i dedicació que tenen aquests professionals per a les famílies dels seus alumnes i com utilitzen les eines disponibles al seu abast.

Tots els entrevistats han coincidit a afirmar que no fan servir eines concretes, però que en el dia a dia posen en pràctica el sentit comú, l'experiència i l'observació en la

detecció i l'abordatge de maltractaments infantils per negligència i/o desatenció familiar. En un nombre important de centres escolars, no hi posen en pràctica cap protocol establert, ni s'acostumen a sistematitzar les observacions d'una manera unificada i regular.

Un altre fet a destacar és la disponibilitat que tenen els professionals a l'atenció de les famílies dels seus alumnes i les seves circumstàncies sociofamiliars. En general, consideren que no disposen del temps suficient quan es dóna en escoles amb contextos més vulnerables.

En general, els professionals de l'àmbit educatiu estan conscienciats a fer visible el maltractament infantil greu. Arruabarrena (2006) considera que existeix una certa “*tolerància social*” del maltractament negligent, ja que creu que en certes circumstàncies els mestres poden observar indicadors de desatenció familiar, però els passen per alt pel fet que creuen que no són situacions de gravetat per a l'infant.

Una altra circumstància que es pot donar és que els infants que pateixen aquests tipus de situacions en les seves famílies poden cridar l'atenció en altres entorns com és l'escola, la qual cosa es pot traduir en mal comportament —sobrepasar els límits de les normes, no fer cas als mestres, conductes desafiantes i agressives—, o bé, al contrari, en el fet que l'infant mostri conductes totalment passives i apàtiques. Els mestres han de saber interpretar aquestes conductes o canvis de comportament per tal d'esbrinar què li està passant a l'infant, ja sigui per problemàtiques familiars o d'una altra índole.

Una eina fonamental és la notificació i la coordinació amb el servei de l'EAP, atès que disposen de treballadors socials que són els professionals especialistes en el tracte amb les famílies i en la detecció de situacions de risc de desprotecció infantil

i el seu abordatge familiar. Cal recordar que la legislació actual obliga els mestres a notificar les sospites o les evidències de maltractament infantil als serveis de protecció a la infància de l'administració competent.

Propostes de millora per a l'abordatge de les situacions de negligència i/o desatenció familiar

El mestre, com a professional clau, compta amb la possibilitat d'observar els alumnes, de comparar les seves conductes amb la interacció continuada entre ells i la relació amb les seves famílies. Per aquesta raó, li cal un sistema de registre personal de l'alumne i que aquestes anotacions puguin servir per controlar la informació referent a aquest nen o nena. Alhora, es plantegen els interrogants següents, com per exemple: el nen mostra canvis de comportament, d'actitud o de caràcter?, té totes les necessitats ateses (menjar, higiene, materials escolars...)?, és regular en l'assistència a l'escola? La lectura sistemàtica de les anotacions realitzades en el registre personal de l'alumne facilitarà al mestre prestar una atenció especial a aquells factors o indicadors que es van repetint amb una certa freqüència i comencen a dibuixar una determinada situació de sospita o certesa de maltractament infantil.

Per altra banda, hem de considerar l'entrevista del mestre amb la família com un espai facilitador per a la presa de consciència de les dificultats de la família que li propiciï canvis en benefici de l'infant. S'ha de citar la família per informar-la de la situació observada, escoltar el seu punt de vista, donar-li les orientacions necessàries i els possibles recursos a utilitzar, i informar de les actuacions que el centre escolar ha dut a terme amb l'infant d'acord amb el *Protocol d'actuació entre els departaments de Benestar Social i Família i el d'Ensenyament, de detecció, notificació, derivació i coordinació de les*

*situacions de maltractament infantil en l'àmbit educatiu (2012).*²

“UNA EINA FONAMENTAL ÉS LA NOTIFICACIÓ I LA COORDINACIÓ AMB EL SERVEI DE L'EAP”



2. Aquest protocol sectorial segueix els principis i recomanacions del Protocol marc d'actuacions en casos d'abusos sexuals i altres maltractaments greus a menors del Síndic de Greuges (2006) i es troba disponible a l'enllaç <http://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatius/atencio_a_la_comunitat/prevencio_maltractaments_infantils>.

Finalment, està disponible el *Simulador del mòdul de suport a la gestió del risc (MSGR)*³ en línia. És una eina de valoració del risc de maltractament infantil per als professionals. Els indicadors s'han transformat en observacions aportades per la persona que observa aquella situació, amb les quals el sistema elabora una resposta que inclou valoracions pel que fa al risc.

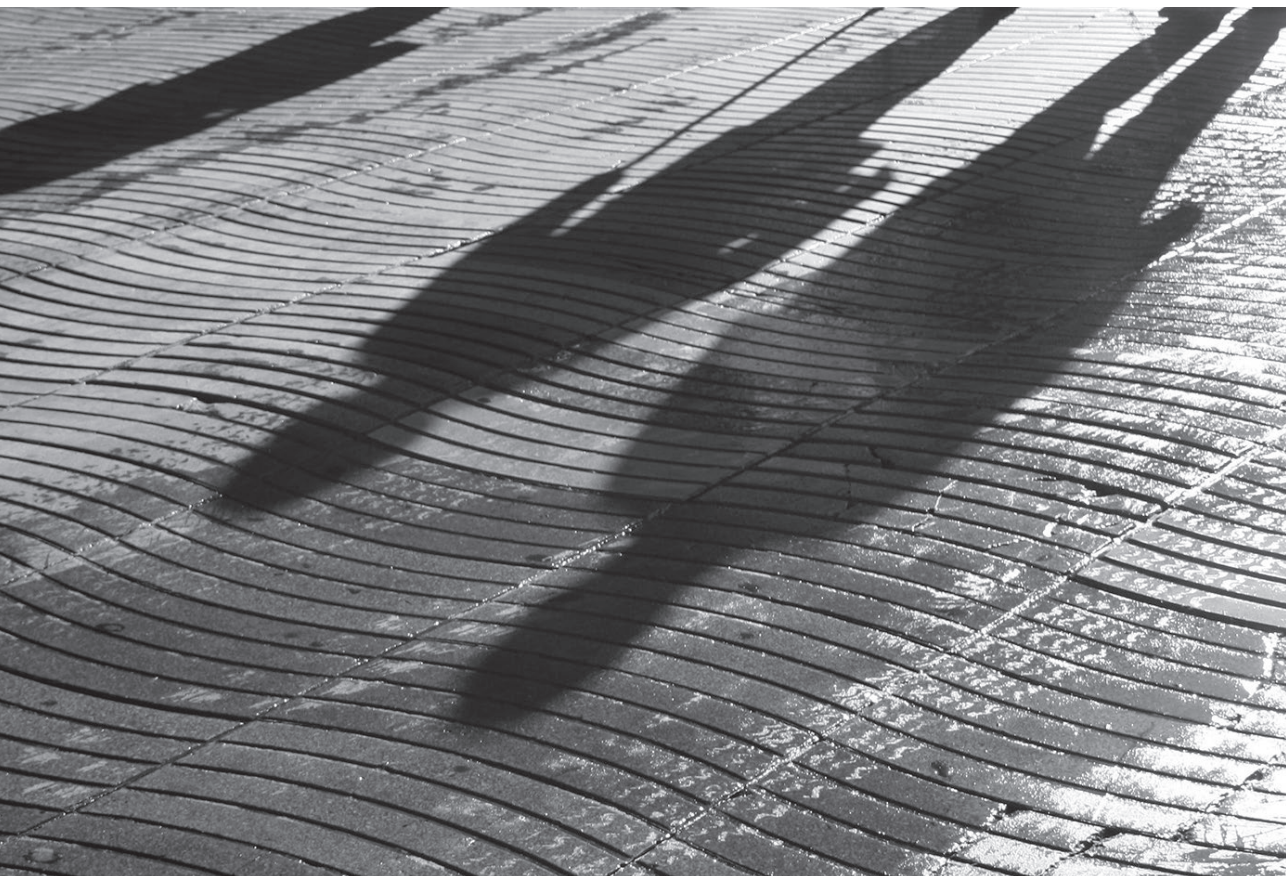
3. El *Simulador del mòdul de suport a la gestió del risc* forma part del projecte RUMI (Registre Unificat de Maltractaments Infantils) de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, creat pel Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya l'any 2011. És una eina gratuïta que poden fer servir els professionals i es troba disponible a l'enllaç <http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematics/infancia_i_adolescencia/>.

Per saber-ne més

ARRUABARRENA, I. *La protección infantil: el papel de la escuela*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud, Dirección General de Familia, 2006.

INTEBI, I. V. *Intervención en casos de maltrato infantil*. Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Empleo y Bienestar Social, 2009. (Colección Documentos Técnicos, núm. 3).

PUYOL, B.; HERNÁNDEZ, M. "Trabajo social en educación", dins *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 2009, 22, p. 97-117.



La música rap és un subgènere de la lírica que, malgrat les possibilitats que ofereix per al desenvolupament d'habilitats musicals, lletrades i socials, sovint és bandejat a les aules. Aquest article presenta un taller de rimes impartit a un institut del Bages per Pau Llonch, vocal del grup de rap en català At versaris, i mostra l'efecte 'empoderador' —lingüístic, textual i social— que va desencadenar en alguns dels alumnes nousvinguts.

Rap en català a Secundària: un taller de rimes, escriptura, llengua i vida

CRISTINA ALIAGAS-MARÍN

Investigadora postdoctoral Beatriu de Pinós/
Marie Curie Actions,
Universitat Autònoma de Barcelona

La música rap

El RhythmAndPoetry (Ritme i Poesia) és un estil musical basat en la creació de lletres “parlades” sobre una base rítmica o instrumental. Es va originar com un moviment revolucionari al barri del Bronx, a Nova York, durant la dècada del 1970, i ha evolucionat cap a un fenomen internacional. La música rap és un dels quatre pilars que vertebraven la complexa cultura del hip-hop (Aliagas et al., 2016), formada per disc jockeys (DJs, els que creen música inèdita a partir de la manipulació de sons dels discos de vinil), emcees (MC és el cantant o “raper”), els breakdancers (els b-boys o b-girls que ballen una dansa urbana emprant totes les parts del seu cos al ritme dels beats o breaks de la música) i els escriptors (els artistes de l'aerosol que produeixen graffitti a l'espai urbà).

La música rap és considerada un art que articula tres components: el contingut (generalment associat a missatges de crítica social o d'experimentació poètica), el flow (el ritme i la rima) i l'entrega o performance (la posada en escena que fa el raper, en la qual lletra, veu i gest es cohesionen per reforçar-ne el missatge). La creació de les lletres s'associa a la narració d'una visualització personal del món, generalment en primera persona i amb llibertat ideològica i de forma. La funció expressiva del rap

“textualitza” la lluita verbal, simbòlica, que el raper té amb el seu entorn social i, en aquest sentit, l’acció de narrar s’interpreta com un acte de sinceritat. Així ho explica el Gerard (17 anys), un raper emergent de la ciutat de Manresa que va participar en un dels tallers de rimes descrit més endavant:

El rap es hacer algo bonito de la mierda, hablas de todo lo que estás sufriendo pero a partir de eso luego escribes y lo sueltas, y te ríes, le voy a escupir esto en la cara a alguien y va a flipar [...] En el rap puedes escribir libremente lo que quieras, sin pensar si te van a criticar o no sé qué. Expresándote sin más. Solo te tienes que llenar a ti mismo, ¿sabes? Y ya está. Cada uno tiene su verdad.

Per què el rap a l’aula?

Malgrat les possibilitats d’aprenentatge que la música rap ofereix per al desenvolupament d’habilitats musicals, textuals i crítiques, continua essent un gènere de la lírica exclòs del sistema educatiu, especialment a Catalunya. Aquesta exclusió està associada amb la representació ideològica del rap com un discurs massa crític amb l’estatu quo social, acadèmic i literari, i també amb la creença que “totes” les lletres empen un llenguatge violent i vulgar. Malgrat el tòpic, la cultura hip-hop

ha estat acceptada, tant socialment com acadèmicament, en altres països com els Estats Units, Alemanya o Brasil, on hi ha una estable tradició de recerca anomenada “estudis sobre hip-hop” (Hip-HopStudies), que inclou treballs de caràcter sociolingüístic i estudis educatius enfocats a la integració “amb sentit” del hip-hop al currículum de Primària i Secundària.

A Nord-amèrica la integració acadèmica del rap s’ha alineat amb un tipus d’ensenyament culturalment receptiu que reconeix a l’aula, com a recurs per a l’aprenentatge/ensenyament, les pràctiques lletrades pròpies de l’estudiant, les que formen part de la seva vida, que són voluntàries i autogenerades. Antropòlegs de l’educació com Daniel Cassany (2006) es refereixen a aquestes pràctiques lletrades com a “vernacles” (escriure un diari personal, una novel·la per episodis als fòrums de fanfiction o una cançó de rap), i les diferencien de les “acadèmiques” o socialment prestigioses, que estan regulades per certs valors culturals i prescripcions de gènere (escriure un assaig acadèmic, un comentari crític d’una poesia canònica).

L’ús acadèmic del rap està lligat a l’observació que hi ha una discontinuïtat entre les maneres de parlar, escriure i aprendre del

IMATGE 1. Captura del concert de Nadal.



món acadèmic i les dels joves. En aquest sentit, es considera que el reconeixement del rap a l'aula pot "connectar" aquestes realitats i per això la cultura hip-hop s'ha incorporat a l'aula per fer de "pont" amb certs objectius curriculars com: fomentar la lectura crítica, apropar la poesia a les noves generacions, millorar l'escriptura acadèmica i reforçar habilitats lingüístiques i d'expressió oral. Aquest plantejament veu en la integració acadèmica d'alguns llenguatges "vernacles" la possibilitat de disminuir les discontinuïtats entre el dins i el fora de l'aula, fet que es considera beneficiós per fomentar actituds positives envers la llengua, l'escriptura i l'escolarització.

Un taller de rimes amb *At versaris*

Des de l'any 2011, la professora de música Júlia-Alba Fernández, de l'institut Lluís de Peguera (Manresa), organitza, amb el suport econòmic de la Casa de la Música de Manresa i de les famílies, un taller de rimes de quatre sessions amb els alumnes de 3r d'ESO i 2n de Batxillerat Artístic. L'objectiu d'aprenentatge del taller és treballar els pilars que vertebraven el currículum de música (l'escolta significativa, l'actuació vocal i instrumental i la composició musical) amb un gènere musical diferent als que es tracten al currículum (cançons de Nadal, jazz, òpera, etc.). El taller també es concreta en un projecte de classe que consisteix a organitzar un concert de Nadal rapejat (imatge 1) amb la formació prèvia d'un raper professional. A les sessions, els alumnes analitzen raps en idiomes diversos (imatge 2) i escriuen el seu propi rap, amb l'ajuda del raper (imatge 3).

El taller de rimes l'imparteix Pau Llonch,¹ vocal del grup *At versaris*, que representa un punt d'inflexió en la història del rap en castellà, pel fet de ser un dels primers a demostrar que rapejar en català és possible

1. El bloc del Pau Llonch: <<http://paulllonch.cat/category/blog/>>.

i, de fet, natural (Soriguera i Palà 2009). *At versaris* va desafiar la ideologia dominant segons la qual la llengua catalana no és apropiada per fer rap, en percebre's com una llengua sense argot, com a resultat del procés de normalització lingüística iniciat als anys vuitanta. En comparació, el castellà es tendeix a percebre com una llengua menys rígida pel que fa a la normativa, amb més projecció internacional. I aquesta va ser la filosofia lingüística que el cantant va transmetre durant el taller de rimes, i l'argument que va emprar per convèncer els alumnes que reclamaven poder escriure el seu rap en castellà: rapeja com parles i parla de com veus el món.



IMATGE 2. Anàlisi conjunta d'una cançó de rap.

Rapeja com parles

El cantant va introduir la idea del català com una llengua "orgànica" en contacte amb el castellà i, per tant, amb marques lingüístiques provinents d'aquesta altra llengua, i va animar els alumnes a emprar el català "tal com el parlem al carrer, amb els amics", buscant l'autenticitat i no pas la puresa normativa. Aquesta idea va donar seguretat a molts alumnes, especialment als que no eren catalanoparlants. Aquest va ser el cas del Hasan i el Zakariah (13 anys, 3r d'ESO), nascuts al Marroc, que eren per primera vegada a la classe ordinària després d'haver passat dos anys a l'aula



IMATGE 3. Temps d'escriptura, amb la implicació del raper.

d'acollida. Tot i que podien expressar-se oralment en català, tenien certes dificultats i inseguretats amb el català acadèmic, sobretot l'escrit. Durant el taller, però, tots dos van aconseguir escriure i rapejar en públic una cançó amb sentit, en la qual van opinar críticament sobre el racisme i la pobresa. El dia del concert de Nadal, el Hasan va començar rapejant:

Si sóc d'un color o d'un altre
no vol dir que sigui diferent.
Tot el dia estic aquí,
lluïtant pels meus drets.
Si ets negre o blanc, no som diferents.²

I a continuació el Zakariah va entrar en escena per explicar la seva teoria que lligava la pobresa i el fet de fumar, fent servir el recurs de l'al·literació amb la lletra *essa* que el Pau els havia dit que “molava”:

La gent passa el temps
amb cigarros, fumant porros.
La vida passa i passa
i la gent fuma massa.
La gent quan té problemes
passa el temps fumant
perquè el menjar li costa tant.

El Hasan i el Zakariah van demostrar, davant d'altres companys i professors, que no només eren bons intèrprets de la seva societat, sinó que també eren bons productors de textos en català.

Parla de com veus el món

Els alumnes de seguida van entendre que els bons raps comuniquen missatges potents i ahora que fan gaudir el receptor d'un discurs amb *flow*, que sona bé i natural, i que per això és útil escriure'l pensant que serà un text oral, sense obsessionar-se amb la mètrica o la rima. D'altra banda, també van copsar que els artistes del rap se solen inspirar en la història local per qüestionar les representacions hegemòniques i de seguida van animar-se a introduir l'actualitat sociopolítica a les seves lletres.

Entre el ventall de temes que els alumnes van triar, hi van predominar les històries sobre emocions fortes, com el desamor, el masclisme o el *bullying*. El tema polític també va ser una tria força estesa, com és el cas de la Mercedes (argentina, 3r d'ESO), que va criticar durament la corrupció política dels “lladres de corbata”. Noteu com utilitza una dosi moderada d'expressions col·loquials i castellanismes (subratllats en negreta) que, de fet, reforcen la potència comunicativa de la seva crítica.

2. El text escrit es reproduïx sense modificar, amb l'estil, l'ortografia i la puntuació del text original.

Oye no es mala conducta, vaig veure una vida bruta per culpa de néixer en una societat corrupta jo vinc d'un mon fosc on sempre està **emerdat** on el sol no es para atots i el teu destí esta marcat on la paraula amor no hi és ni al diccionari vinc d'aquella paraula que li diuen sofriment on els teus somnis se'ls emporta el vent Jo soc d'aquell lloc on el fort es la delinqüència on el jutges es venen per dictar-te sentència el do de la policia es el que assalta i el que mata (es **el colmo de els colmos** assaltar al que assalta) Per que busca un culpable si ia grans involucrats? dos dies a la notícia i ja tot queda oblidat casos de la policia per resoldre la cia per culpa de la ambició tenen la ment podrida jugen amb la promesa de acabà amb la pobresa però es roben els bens de el meu país que tristesa sempre e perdut la esperanza de la injustícia que bec si de cada mort oblidada la llei no fossi violada no existirien els lladres de corbata i doble cara polfítica i adicció dos coses molt semblants el adicte amb el **rigi** i el polític amb la cadira tots diuen resoldre els problemes de la nació però cuan estan adal no troben solució.

Reflexions finals

En definitiva, el taller de rimes impartit pel cantant de rap Pau Llonch va tenir un impacte positiu en les actituds lingüístiques envers el català d'alguns alumnes nous, entre els quals és ben sabut que el català se sol percebre com "la llengua de l'escola". El caràcter híbrid del rap, entre l'oralitat i l'escriptura, en coordinació amb la idea de rapejar "tal com es parla català al carrer" (és a dir, sense evitar l'argot o els castellanismes) va deselititzar el procés d'escriptura en català, alhora que va augmentar la precisió comunicativa dels missatges que els alumnes van compartir amb la comunitat educativa al concert de Nadal. En aquest sentit, el taller va "empoderar" els alumnes lingüísticament i socialment, però també acadèmicament.

Amb el suport de la Secretaria d'Universitats i Investigació de la Conselleria d'Economia i Coneixement de la Generalitat i el programa de cofinançament Marie Curie Accions del 7è Programa Marc de la Unió Europea (Beatriu de Pinós 2011-A, 2013-2016). A més, l'autora forma part de dos projectes de recerca d'I+D+i vinculats a la Universitat Pompeu Fabra per al període 2015-2018: Identitats i cultures digitals en l'educació lingüística (ref. EDU 2014-57677-C2-1-R, direcció de Dr. Daniel Cassany. Web: <<https://sites.google.com/site/icudel15/research-team>>) i Procesos translingües y transculturales en jóvenes de origen autóctono y extranjero: Estudio de actitudes lingüísticas y prácticas multilingües en contextos de superdiversidad (ref. FFI2014-52663-P, direcció de Dra. Mireia Trenchs). Els tallers de rimes han estat finançats entre la Casa de la Música de Manresa i les famílies. Vull agrair a Pau Llonch i a Júlia-Alba Fernández que em deixessin estudiar i enregistrar els tallers, i també la participació dels estudiants de l'INS Lluís de Peguera, pel raps, preciosos, que van escriure.

Per saber-ne més

- ALIAGAS, Cristina; FERNÁNDEZ, Júlia-Alba; LLONCH, Pau (2016). "Rapping in Catalan in class and the empowerment of the learner". *Language, Culture and Curriculum* 29(1): 73-92.
- CASSANY, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Mèxic: Ríos de Tinta.
- SORIGUERA, Elisenda; PALA, Roger (2009). "Rap.cat. Hiphop en català", dins *Enderrock* (octubre): 40-51.

Mirades



Les germanes Pepita i Elisa Úriz

Més enllà de la pedagogia



CARME AGULLÓ

Professora del Departament
de Teoria i Història
de l'Educació
Universitat de València

El 13 de maig de 2016, Pepita Úriz tornarà a Lleida. Una exposició, preparada de manera conjunta per un grup d'investigadors de Navarra, Lleida, Girona, València, Madrid i Berlín, farà possible que la profesora normalista, exiliada en 1939 i que, en persona, mai va poder tornar a trepitjar lesavingudes de la capital, siga visibilitzada en el mateix espai on va desenvolupar una tasca pedagògica i política certament revolucionària.

I ho farà acompanyada de la seua germana Elisa. La guerra i l'exili les farien inseparables i, a hores d'ara, la reivindicació de les seues trajectòries vitals cal que siga, també, conjunta.

Les germanes Úriz, navarreses, nascudes a Badostain (Pepita, 1883) i Tafalla (Elisa, 1893), estudiaren Magisteri a Madrid, i exerciren la seua professió en les quatre Normals catalanes. Girona, Lleida, Tarragona i Barcelo-

na serien, en diferents moments, els seus destins.

Mestra d'escola a Barcelona, Pepita continuaria estudis en l'Escola Superior d'Estudis de Magisteri i seria una de les docents amb pràctiques més renovadores. D'esquerres, feminista, lliurepensadora, defensora de l'educació activa i integral, expedientada per practicar la llibertat de càtedra i sancionada per Primo, la República la nomenaria directora de la Normal Lleidatana. Introductora de les tècniques Freinet, els seus alumnes Dolors Piera i Josep Alcové la recorden com una de les millors docents de l'època. Participant activa en les Misiones Pedagógicas, promotora dels *Batecs*, directora de la revista *Escola* i de la Residència d'Estudiantes, Pepita se'ns revela com una autèntica mestra de mestres.

Elisa, professora normalista de música a Girona i Tarragona, difondria el mètode Dalcroze, que coneixia perfecta-



@ Olga García

ment per haver residit, gràcies a una beca, a Ginebra.

Innovadores educatives, el seu ideal de transformar escola i societat les implicarà políticament. Afiliades a la FETE-UGT, hi exercirien càrrecs d'importància (secretària, presidenta de Catalunya), i formarien part del nucli fundador del PSUC, on van arribar a ser membres de la direcció.

Durant la guerra, destinades a Barcelona, Pepita seria membre del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) i Elisa comissària de la Normal, i compaginari les responsabilitats de caràcter educatiu amb les dues preocupacions que serien referents constants en les seues vides: la protecció a la infància i la defensa dels drets de les dones.

En 1934 ja havien participat en l'admissió en Catalunya dels xiquets refugiats d'Astúries; en guerra, ho farien dirigint els comitès d'evacuats; anys més tard, Elisa aconseguirà, al 1954, la instauració per l'ONU del *Dià Internacional de l'Infant*, fruit de la campanya encetada per la *Federación De-*

mocrática Internacional de Mujeres (FDIM) en defensa de la Infància.

Finalitzada la guerra civil, travessen la frontera i, a França, entren en contacte amb la resistència. S'impliquen en la clandestinitat del PSUC i la UGT; superen les purgues estalinistes, que afectaren, però, de manera directa bona part dels seus companys i amics més estrets, i, a resultes de la Guerra Freda, el seu compromís comunista farà que siguin expulsades de França i deportades al Berlín Oriental, on fixarien la seua residència i continuarien amb la seua militància política i feminista, compartint vida i il·lusions amb d'altres exiliats com Manolita Ballester, Josep Renau o la família d'Olga García.

El feminisme seria una constant en la vida de les dues germanes. Elisa, vídua d'Antonio Sesé, el secretari general de la UGT de Catalunya, mort en els fets de maig de 1937, no tornaria a casarse. De Pepita es va remarcar la seua defensa de l'amor lliure, tema que serà objecte de denúncia pels sectors conservadors durant els anys vint i el franquisme. Cal dir que totes dues formaren part

d'associacions de dones des dels anys trenta: Mujeres Antifascistas, Unió de Dones de Catalunya, Unión de Mujeres Españolas i la Federación Democrática Internacional de Mujeres, on Elisa ocuparia un lloc directiu.

El franquisme mai els va permetre tornar a l'estat espanyol. Moriren a Berlín, i allí continuen, en la terra on no van néixer però que les va acollir, com Machado o Azaña, membres d'un exili que encara no ha estat suficientment conegut ni reivindicat.

Obligades pels historiadors de l'educació; condemnades per dretes i esquerres, conseqüents amb uns ideals de vida que avantposaven allò col·lectiu al benestar individual, Elisa i Pepita Úriz foren unes dones modernes i transgressores, professores renovadores i ciutadanes republicanes. Hora és que tornen a caminar i ser visibles en els espais on foren conegudes i condemnades per ser unes docents solidàries i lliures. Benvingudes si-gau, de nou, al nostre país, la vostra casa.



Dones



ELENA MONTIEL BACH

Educadora social de l'EAlA del Baix Empordà i pedagoga

Lilith va ser la primera dona, i no Eva, i va ser eliminada dels relats mítics fundacionals de manera fulminant. Lilith, segons fonts rabíniques i cabalístiques, va ser la primera esposa d'Adam i va ser creada com el seu igual, sorgida com ell de la pols.¹ Lilith era una dona de caràcter, tenia un esperit independent i no es deixava dominar. Per això no es va deixar sotmetre pel marit, es va revelar i va marxar del paradís. Segons la llegenda, Déu la va acabar enviant a l'infern on va esdevenir la dona de Satan. Per treure Adam de la soledat, Déu va crear una nova criatura femenina: Eva. Aquest cop, però, la va crear del mateix cos de l'home al qual havia d'estar subjugada. Eva era submissa, obedient i anomenava "amo i senyor" el seu espòs. I també era pecadora, ja que va induir al pecat Adam. Ni l'Eva ni la Lilith no eren, doncs, pas santes, o així és com ens ho han fet creure.

La història de Lilith és una història fosca, hermètica i opaca per la perversió i perillositat de la seva llegenda,

i no cal ser gaire astut per entendre per què al patriarcat sempre li ha interessat mantenir-la ben oculta.

Judith era el nom de la germana de Shakespeare, una hipotètica germana que Virginia Woolf imagina a *Una cambra pròpia*. Judith, com el seu germà bard, posseïa una gran capacitat intel·lectual i un gran talent artístic. Però, mentre en William anava a l'escola, coneixia món i esdevenia un autor i un dramaturg d'èxit, la Judith s'havia de quedar a casa sargint mitges i cuinant. Ella era tan aventurera, tan imaginativa, tan curiosa com ho era ell. Però no va anar a escola, no va poder aprendre gramàtica i lògica, i encara menys llegir Horaci i Virgili. Si les tasques de la llar a casa dels Shakespeare haguessin estat repartides de forma equitativa, si en William s'hagués hagut de fer el llit i rentar els calçotets, i si la Judith hagués tingut temps per llegir i escriure, si hagués tingut l'oportunitat d'anar a l'escola, potser a dia d'avui el nom de William no ens diria res i potser la Judith Shakespeare seria considerada una de les millors dramaturgues de tots els temps.

1. BORRÀS CASTANYER, Laura (1999): *Hereves d'Eva, però també descendents de Lilith*.

La Shizuka és l'única nena que surt als dibuixos d'en Doraemon. Un dia, no fa gaire, tots els protagonistes de la sèrie feien volar coloms sobre el que els agradaria ser de grans: *Jo vull ser un cantant famós*, exclamava eufòric en Gegant. *Doncs jo vull ser el directiu d'una gran empresa*, deia en Suneo. *Jo*, cridava en Nobita, *vull ser inventor! Doncs jo*, deia somrient i tímida la Shizuka, *de gran vull casar-me i tenir fills, i formar la meva pròpia família*. Com si casar-se i tenir fills fos una feina remunerada; com si formar una família fos incompatible amb ser cantant, directiu d'una empresa o inventor. Com si, pel fet de ser nena, l'única a què pogués aspirar fos ser mare i esposa.

La Clara és mare, treballa nou hores, estima, té por i està molt cansada. És una dona del present, com ho podries ser tu, la teva parella o la teva germana. Una dona al límit que intenta sobreviure fent malabars per combinar totes les seves facetes i mantenir un mínim equilibri entre les seves obligacions i els seus desitjos: treballar, tenir èxit a la feina, anar al súper, netejar la casa, portar els nens al pediatre, sortir amb les amigues, ser una bona amant, anar a la perruqueria, ajudar els fills a fer els deures... És el paper que interpreta la Clara Segura a *Conillet*, un text de Marta

Galán que fotografia el dia a dia d'una dona d'avui, una *superwoman* que s'esforça a arribar a tot arreu al ritme del timbal de Duracell, el conillet que té unes piles que duren i duren i duren. Però, què passaria si un dia a la Clara, a la teva parella, a la teva germana o a les dones del món se'ls acabessin les piles?

Si no n'has tingut prou, vés a la biblioteca i busca entre les lleixes el nom d'una sola dona filòsofa, el d'una dona escultora, el d'una dona que compongui música, o escrigui teatre, o novel·les, abans del segle XIX. Mira com es diuen els millors cuiners del món, els arquitectes, els polítics, els dissenyadors. Busca un sol nom femení entre els pintors que han passat a la història i, si no en trobes cap, fulleja algun llibre de Gauguin, de Velázquez, de Goya, de Van Gogh o de Dalí, i veuràs com hi surten dones, sí, però despullades, mentre els autors hi surten autoretratats.

Si comences a estar una mica indignat o indignada, posa la televisió, mira les pel·lícules de Hollywood, els dibuixos de la Disney, mira *Mujeres y hombres y viceversa*. Potser conclouràs que el discurs masclista de l'ordre imposat pel patriarcat i que ens van començar a inculcar amb el Gènesi de l'Antic Testament ara ens arriba en nous formats 2.0.

Per desgràcia, no existeix una porta màgica com la d'en Doraemon per tornar enrere i dir-li a la Judith que els calçotets del seu germà se'ls renti ell, i que ella es dediqui a llegir, a escriure i a somiar. Ja no podem omplir les lleixes de les biblioteques amb totes aquelles obres de les dones que ja no hi són. Quantes grans obres no ens hem perdut? Som hereves i esclaves de la nostra pròpia història, però el present i el futur està a les nostres mans. Així que el que sí que podem fer és construir un pervenir nou en què la Clara i totes les Clares puguin ser mares, treballadores, amants, amigues, però que també tinguin temps de crear, de somiar, de ser lliures per fer tot allò que desitgin. Només així podem començar a construir una biblioteca on tots i totes tinguem lloc. I això, amic o amiga meva, també depèn de tu.



Ressenyes i novetats



Educació en valors i emocions. De la teoria a la pràctica

D'Eric Donald
Rosa Sensat, col·lecció Dossiers 77, Barcelona, 2016

MIREIA HUGAS

Tutora del Pla de Transició
al Treball del Baix Maresme.
Pedagoga

Rosa Sensat, a la seva col·lecció Dossiers, ha publicat el llibre *Educació en valors i emocions: De la teoria a la pràctica*, d'Eric Donald. Es tracta del treball final que ha realitzat l'autor en el marc del màster *Educació en valors i ciutadania*, de la Universitat de Barcelona. El podríem definir com un manual o caixa d'eines on el professorat trobarà molts recursos pràctics per treballar els valors i les emocions a les aules de Primària (cicle mitjà i superior), tot i que aquestes activitats també poden ser fàcilment adaptades a altres etapes educatives. A més, són activitats transversals, que es poden aplicar tant a tutoria com en altres àrees, i que poden ajudar a prevenir moltes situacions potencialment conflictives a les aules, ja sigui a nivell grupal o individual. Són, també, unes activitats explícites, que ajuden a construir un bon vincle entre educador i educand i que resulten interessants i motivadores per a l'alumnat.

L'autor explica les activitats de manera molt estructurada. En primer lloc, dedica un apartat a relacionar els continguts de cada activitat amb les competències bàsiques que

s'hi treballen, sempre partint d'un objectiu competencial pensat específicament per a cadascuna d'elles. Seguidament, a l'apartat de desenvolupament, explica quins passos s'han de seguir per aconseguir l'objectiu competencial, i en l'apartat de reflexió dóna idees i consells al professorat sobre com anar interaccionant amb l'alumnat i sobre possibles elements de posada en comú dels pensaments individuals de cada alumne, sovint amb l'objectiu d'acabar arribant a una posició conjunta de grup o de fer que els diferents pensaments individuals puguin ser entesos i respectats. Es detallen també quins són els materials necessaris i, finalment, en l'apartat d'observacions, es proposen activitats complementàries o es fan recomanacions generals. A l'annex, a més, s'ofereixen alguns materials útils per a realitzar les activitats, com textos, fotografies, imatges o taules per recollir informació.

La proposta de Donald preveu 21 activitats dedicades a treballar set valors que la societat ha compartit i acceptat de forma unànime, i que són cabdals perquè els alumnes puguin convertir-se en persones amb criteri propi i ciutadans de ple dret. Aquests valors són el respecte, la responsabilitat, la companyonia, la cooperació, la confiança, la solidaritat i la creativitat, i gràcies a les activitats proposades s'afavoreix que emergeixin de manera compartida, tot ajudant a construir un clima positiu d'aula i, en definitiva, tal com diu l'autor, a adquirir noves actituds útils per a la vida.

D'altra banda, les 25 activitats que Donald ha dissenyat per treballar les emocions

tenen en compte les competències de consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, habilitats socioemocionals i habilitats de vida; totes elles, malauradament, amb poc pes en el currículum. En tot cas, les activitats proposades fan palès que educar emocionalment significa desenvolupar la intel·ligència interpersonal i intrapersonal per augmentar el benestar personal i social davant de fets importants per a nosaltres, però que també significa aprendre a identificar les emocions pròpies i les de les persones que ens envolten, a controlar-les, a tenir empatia o a desenvolupar actituds més positives.

L'autor utilitza recursos metodològics que en moltes ocasions han estat pensats per a l'educació moral, com role-playing, role-model, dilemes morals o exercicis de cohesió i autoregulació, a més d'altres com la interpretació d'emocions a partir de fotografies, la interpretació i l'expressió corporal o l'expressió de sentiments. Un dels aspectes més interessants de la proposta de Donald és, però, la facilitat amb què les activitats es poden adaptar a altres etapes educatives. Ho hem comprovat, per exemple, en el cas de joves que no han acreditat l'ESO i que cursen Programes de Formació i Inserció, per als quals resulta molt interessant una activitat d'habilitats socioemocionals com és la dels *gometes*. En aquesta activitat els alumnes s'agrupen silenciosament a partir del gomet que el professor o professora els ha enganxat al front, amb l'objectiu d'entendre com se sent una persona en situació de rebuig, ja que sempre hi haurà algú que tindrà

enganxat un gomet singular. A la reflexió posterior a la dinàmica emergeixen els sentiments que s'han experimentat i es poden relacionar amb els que aquests joves poden haver viscut en el seu pas per l'institut. Es tracta d'un exemple en què ni tan sols fa falta fer cap modificació, tot i fer-se en una etapa educativa totalment diferent a la proposada per l'autor.

En definitiva, Donald ens ofereix un llibre totalment pràctic i útil per als mestres, molt fàcil d'aplicar i, a més, centrat en les competències més oblidades del currículum. Ara només falta que ens hi posem!



Cerebroflexia

El arte de construir el cerebro

De David Bueno i Torrens
Plataforma Editorial, Barcelona, 2016

XAVIER BESALÚ

PERSPECTIVA ESCOLAR

No és fàcil trobar científics i investigadors de l'àmbit de les ciències experimentals capaços de traduir a un llenguatge intel·ligible per a la majoria dels mortals (entre ells els mestres i educadors) el seu saber i el valor que té accedir a aquest coneixement per a una pràctica educativa més científica, més humanitzada i més eficaç. David Bueno i Torrens, doctor en Biologia i professor de Genètica a la Universitat de Barcelona, n'és un, com ho confirmen gairebé tots els que han assistit a alguna de les nombroses conferències que ha fet arreu de Catalunya, com ho mostren les seves col·laboracions tant al *Diari de l'Educació* com a *l'Ara*, o com s'ha posat de manifest en el curs que acaba de pilotar a Rosa Sensat, "Neurociència i educació: cap a un ajustament dels paradigmes per créixer en benestar i dignitat".

El seu darrer llibre és aquest que presentem i us recomanem, *Cerebroflexia*, de títol enginyós, però especialment adient, ja

que, com explica el mateix autor, el cervell humà és un òrgan extraordinàriament plàstic, que es va construint i reconstruint al llarg de tota la vida, en interacció amb el medi familiar, educatiu, social i cultural, un procés que compara amb la papiroflèxia on, a partir d'un paper o cartolina que ens ve donat i ens condiciona, són possibles múltiples realitzacions diferents (i, esclar, algunes resulten totalment impossibles). Les analogies per explicar conceptes i processos complexos és un recurs que els mestres fem servir sovint i que el doctor Bueno domina amb mà destra: per posar un altre exemple, em sembla fascinant com va descrivint el llenguatge de les neurones assimilant-lo al de Twitter...

Cerebroflexia s'estructura en dues parts. A la primera, *La matèria primera per construir un cervell: neurones, molècules i gens*, exposa com és i com funciona el cervell i el paper que hi juguen els gens, amb un interès especial per deixar clar que influeixen, esclar que influeixen en la conducta i en la personalitat dels individus, però que no determinen. Crucial precisió en uns temps que, a cavall dels avenços neurocientífics, va fent forat un nou determinisme genètic que frisa per posar en qüestió l'educació inclusiva i l'escola comprensiva en nom d'una mal entesa i perversa atenció a la diversitat. Contínuament l'autor va fent referències de gran vàlua per als educadors, com les següents:

A nivell neuronal és molt més fàcil aprendre un concepte, encara que sigui erroni, que no pas desconstruir i rectificar un error conceptual; de manera que és molt més important del que ens pensem decidir com ensenyem i com ajudem a aprendre.

És cert que hi ha diferències entre el cervell dels homes i el de les dones, però en cas cas les diferències intel·lectuals varien en funció del sexe, sinó en funció de cada individu en concret.

Interessantíssim, a parer meu, el concepte d'*heretabilitat*, la proporció de variabilitat en la manifestació de qualsevol característica atribuïda als gens que, pel que fa a l'agressivitat, seria del 44% (és a dir, que les diferències en el comportament més o menys agressiu de les persones, en un 56% són degudes a l'ambient i no pas als gens); del 55% pel que fa al comportament prosocial; del 45%, en els infants, pel que fa al quocient d'intel·ligència; o entre el 43% i el 67% pel que fa a la creativitat.

La segona part, *La plasticitat del cervell: connexions, xarxes neuronals i ambient (sobretot molt d'ambient)*, apunta encara més directament al creixement de les persones i a l'ofici d'educar (pares, mares, mestres, professors, colla d'amics, mitjans de comunicació, publicitat, etc.). S'hi parla, amb rigor i claredat, de les noves tecnologies, de l'esport, del llenguatge, de la música, de les arts, de la creativitat, de la motivació, de la consciència, de les emocions, de l'alimentació, de la contaminació, de les drogues... Us n'ofereixo alguns tastets.

L'eclosió de les noves tecnologies, que afavoreixen un grau de connectivitat personal i social sense precedents, canviaran el nostre cervell? Indubtablement, afirma Bueno: les xarxes que gestionen la memòria disminueixen i, en canvi, augmenten les implicades en la gestió ràpida de la informació i en la integració, valoració i contextualització d'aquesta informació.

El problema de la creativitat no és tant com estimular-la, perquè el nostre cervell ja la genera de forma automàtica, sinó com no mutilar-la! Un factor important per generar pensament creatiu és disposar de temps per pensar, per avorrir-se, deixar vagar el cervell, estar relaxat...

Un aspecte crucial de l'aprenentatge és la imitació, una capacitat que es manté

al llarg de tota la vida i que ens és especialment útil.

Les emocions són automàtiques i preconscients, i extremadament més ràpides que qualsevol raonament. Una de les responsabilitats de l'educació és la de formar persones més racionals, més reflexives i no tan impulsives, que no es deixin endur per les emocions sense pensar les conseqüències que se'n podrien derivar. Un apunt d'allò més oportú avui que l'educació emocional està tan en voga... I també: els aprenentatges que s'associen a emocions (alegria, entusiasme, motivació... també por!) sedimenten millor i duren més en el temps.

El darrer tastet: el cervell s'ha d'estimular, però compte!, sense fer-ne un gra massa. Si hi ha sobreestimulació el que es produeix és una situació d'estrès, de conseqüències nefastes per al funcionament del cervell.

En conclusió, mestres i educadors hem rebut una pèssima o nul·la formació neurocientífica. Però aquesta és una situació perfectament salvable si ens ho proposem: la lectura d'aquest llibre ens n'obre les portes i ens dona la mà per començar a recórrer, sense massa ensurts, aquest camí.





Presentació del llibre *Educació en valors i emocions. De la teoria a la pràctica*, d'Eric Donald

La col·lecció Dossiers, de Rosa Sensat, té prou acreditada la seva vàlua com a instrumental pensat i realitzat *des de i per als* mestres i educadors que volen passar de les grans idees a la quotidianitat de les aules, dels caus o dels esplais. El llibre que vam presentar el dimarts 12 d'abril, a la seu de l'Associació, n'és una prova més. L'educació emocional i l'educació en valors, més enllà de modes i urgències, han esdevingut una necessitat que la societat ens demana i que els educadors hem assumit. No és estrany, però, que sota aquestes etiquetes s'hagin dut a terme pràctiques contradictòries, a vegades inconsistents, a vegades vaporoses i massa sovint ineficaces.

Eric Donald, un mestre i animador jove però molt ben format, des de la humilitat dels encara pocs anys d'experiència però també des de la seguretat que dóna l'estudi rigorós i aprofundit i una pràctica educativa permanentment sotmesa a anàlisi crítica, ens presenta uns "materials per a l'acció educativa", un seguit de 46 activitats i dinàmiques, curosament seleccionades i provades, i magníficament estructurades i ordenades, que ajudin a mestres i educadors a passar de les paraules als fets, si realment volen treballar els valors i les emocions amb els infants i els joves. Tal com va exposar ell mateix, el programa és totalment flexible i permet espigolar aquelles activitats que es considerin més adients al moment i als objectius que cadascun dels usuaris consideri més oportuns.

La doctora Meritxell Obiols, directora del màster en *Intel·ligència emocional*, del qual l'Eric Donald va ser alumne, va fer la presentació tant del llibre com de l'autor. El va definir com un home valent, decidit, amb autoconfiança en ell mateix, treballador, disciplinat i organitzat. I va justificar cadascun d'aquests qualificatius que han portat l'Eric a veure publicat aquest seu *primer* llibre. Ella, que li ha fet de tutora, va explicar en primera persona algunes anècdotes i controvèrsies que van puntejar el procés d'elaboració d'aquest autèntic manual d'educació emocional i en valors.

Una trentena de persones, entre amics, familiars i algun curiós, van voler ser presents en aquest ritual de presentació d'unes eines pedagògiques que ara ja estan a l'abast de tothom.



Un diàleg exquisit i espurnejant

Una quinzena de persones van poder viure en directe el diàleg entre la filòloga Ana Díaz-Plaja i la pedagoga Teresa Duran, salpebrat amb les intervencions d'Amàlia Ramoneda i Joan Portell, coordinadors del monogràfic de PERSPECTIVA ESCOLAR dedicat a la lectura infantil i juvenil. Era l'acte de presentació d'aquest número de la revista, que es va fer el dijous 21 d'abril —és a dir, dos dies abans de Sant Jordi—, a la biblioteca de Rosa Sensat, un marc especialment oportú. La conversa va tenir un magnetisme i un interès extraordinaris i, potser per això, més val deixar fluir algunes de les seves espurnes:

“Aquell dit de la Marta Mata, a la biblioteca de l'escola Talitha, que anava resseguint els llocs dels llibres de la prestatgeria i que, en un moment determinat, com si disposés d'un sensor infal·libre, s'aturava, l'extreia i li feia dir: 'Té, maca, segur que t'agradarà aquest llibre'. És la màgia, el saber fer, de les bibliotecàries...”, deia la Teresa.

“Defensaré aferrissadament la necessitat de les lectures obligatòries... La qüestió és fer el pont, és el com es fa, però és indiscutible que una de les funcions dels centres educatius és descobrir noves veus, eixamplar horitzons, promoure una lectura fonda i inesperada, garantir l'accés a aquelles obres que tenen valor en si mateixes”, deia l'Ana. I, des del públic, es matisava: “A mi m'agrada més parlar de lectura compartida... El fet d'haver fet tots la mateixa lectura ens permet d'enriquir-nos mútuament, de sumar i contrastar mirades...”.

“O aquell curs que tota l'escola (nois i noies de 14-15 anys) havia de llegir el *Tirant lo Blanc*... Com discutien entre ells per fer valer el seu argument, com entraven sense ni adonar-se'n en els múltiples mons del Tirant”, explicava la Teresa.

“No hi ha cap institució cultural tan admirable com les biblioteques públiques. Mira que els temps han anat canviant, però elles en cap moment no han perdut la carta de navegar”, insistia l'Ana.

“Perquè parlem únicament d'alfabetització literària? No seria hora que a les escoles es fes també una alfabetització cinematogràfica, una pedagogia de la imatge, amb alguns films imprescindibles?”. Era l'Ana qui ho apuntava...

I així durant gairebé dues hores, que es van fer curtes, perquè tant la Teresa com l'Ana van demostrar ser, a més d'unes grandíssimes expertes, unes extraordinàries contadores d'històries.



ARRIBAS CUBERO, HIGINIO F.; FERNÁNDEZ ATIENZAR, David (coords.). *Deporte adaptado y escuela inclusiva*. Barcelona: Graó, 2015 (Serie didáctica de la expresión corporal/ educación física/atención a la diversidad; 316).



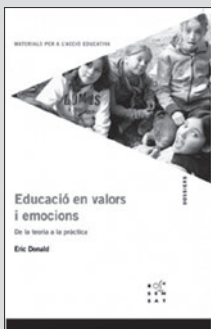
CARPENA, Anna. *L'educació de l'empatia és possible. Intel·ligència emocional per a un món millor*. Vic: Eumo, 2015.



FIGUERES BAUTISTA, Joan. *La dansa a l'escola. El mestratge de Joan Serra*. Barcelona: Rosa Sensat, 2016 (Referents; 9).



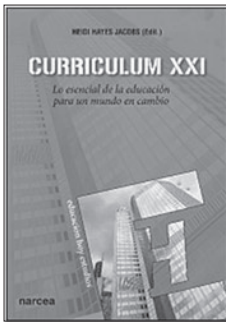
Camino a la escuela [Enregistrament de vídeo]. Una sèrie d'Emmanuel Guionet i Yann L'Hénolet. Valladolid: Divisa, 2015. 1 video-disc (156 min).



DONALD, Eric. *Educación en valores i emocions. De la teoria a la pràctica*. Barcelona: Rosa Sensat, 2016 (Dossiers Rosa Sensat; 77).



GEIS BALAGUÉ, Àngels. *Els menjadors de parvulari. Instruments per a l'avaluació de la qualitat educativa*. Lleida: Pagés, 2016. Estudi guanyador del XXV premi ex aequo d'assaig pedagògic de la Fundació Joan Profitós.



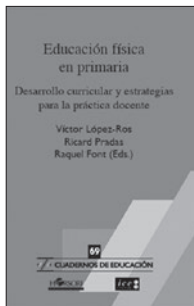
HAYES JACOBS, Heidi (ed.). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Madrid: Narcea, 2014 (Educación hoy. Estudios).



MENOYO DÍAZ, Pilar. *La realización de trabajos de investigación. Un reto para el alumnado y el profesorado de Secundaria*. Barcelona: Octaedro, 2016 (Rosa Sensat; 17). Premio Marta Mata de Pedagogía 2013.



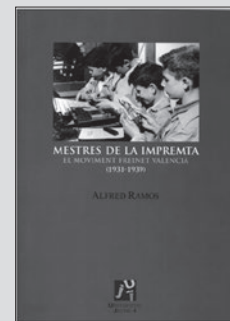
PRATS, Enric. *Teorizando en educación. Entre erudición, poesía y opinionitis*. Barcelona: UOC, 2015 (Manuales; Pedagogías contemporáneas).



LÓPEZ-ROS, Víctor; PRADAS, Ricard; FONT, Raquel, (eds.). *Educación física en primaria. Desarrollo curricular y estrategias para la práctica docente*. Barcelona: Universitat de Barcelona: Horsori, 2015 (Cuadernos de educación; 69).



PÉREZ MILLÁN, Juan Antonio. *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Madrid: Morata, 2014 (Razones y propuestas educativas; 22).



RAMOS, Alfred. *Mestres de la impremta. El moviment Freinet valencià (1931-1939)*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2015 (Fundació Càtedra Enric Soler i Godes; 8). Premi Baldi Reixac 2015 en la modalitat de recerca i assaig pedagògic.