

Perspectiva

NÚMERO 420 · MAIG-AGOST 2023

L'educació i la cultura ens faran lliures

LA DIGITALITZACIÓ A L'AULA



ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT

R
O
S
A
S
E
N
S
A
T

10 €

OBSERVATORI INTERNACIONAL

**EL PRIVILEGI
DE L'EDUCACIÓ A XILE**

REPORTATGE

**L'ESCOLA TRAMUNTANA
DE FAVÀRITX**

ENTREVISTA

**PILAR BENEJAM
ARGUIMBAU**

REFERENTS

**JOHN
DEWEY**





DDGI203
DEMARCACIÓ SOSTENIBLE

Dones escriptores a la «Collecció Josep Pla»

La «Collecció Josep Pla» posa a l'abast del públic lector unes obres literàries que formen part del patrimoni cultural de les terres gironines.

Més informació a www.ddgi.cat/publicacions

 COL·LECCIÓ
JOSEP PLA

 Diputació de Girona

PERSPECTIVA ESCOLAR

Edició i administració

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
www.rosasensat.org
Tel. 934 817 373

Comissió executiva

Mar Hurtado, Eva Sargatal i Efrèn Carbonell

Direcció

David Pujol i Fabrelles
davidpujol@rosasensat.org

Edició digital

Dàmaris Rodríguez
damarisrodriguez@rosasensat.org

Consell assessor

Maria Ballbé, Rai Carreras, Marta Comas, Jaume Cortada, Rocio Garcia, Elena Noguera, Joan Portell, Pilar Ruibal, Dàmaris Rodríguez, Joan Vila

Subscripcions

Pau Ruiz
pauruiz@rosasensat.org

Publicitat

Àlex Vila
alexvila@rosasensat.org

Realització i coordinació editorial

Abacusidea
www.abacus.coop

Edició

Gemma Figueras

Coordinació

Silvia Günther Bonet

Disseny, maquetació i il·lustració

Enric Adell

Il·lustració de portada

Enric Adell

Assessorament lingüístic

Gemma Garrigosa

Col·laboren en aquest número

Pitu Basart, Xavier Besalú Costa, Pep Boatella, Gemma Castanyer Mora, Roser Domènech Oliva, Francesc Domingo Salvany, Cristina Garduño Maturana, Joan Juanola, Milena Lallana, Ana Maestre Sebastián, Biel Majoral, Carme Ortoll Grifols, Joan Portell, Joan Manuel del Pozo, Enric Prats, Miquel Àngel Prats Fernández, Clara Puig Carreras, David Pujol.

Dipòsit legal

B-2090-1975

ISSN

0210-2331

Altres publicacions

in-fàn-ci-a
redaccioinfancia@rosasensat.org

Membre de:



Amb el suport de:

FUNDACIÓ CARULLA

Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència

SUMARI

COLUMNA

04 OMPLIR UN FORAT O ENCENDRE UN FOC

David Pujol i Fabrelles

VE A LA MEMÒRIA

06 EL GRUP ESCOLAR LLUIS VIVES DE BARCELONA

QUAN JO ANAVA A ESTUDI

08 BIEL MAJORAL

REPORTATGE

10 L'ESCOLA TRAMUNTANA DE FAVÀRITX

Clara Puig Carreras

OBSERVATORI INTERNACIONAL

12 EL PRIVILEGI DE L'EDUCACIÓ A XILE

Ana Maestre Sebastián

DOSSIER

16 LA DIGITALITZACIÓ A L'AULA

18 EL DELIRI TÈCNIC A L'ESCOLA

Enric Prats

22 INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL I EDUCACIÓ

Joan Manuel del Pozo

26 EINES I RECURSOS PER TREBALLAR A L'AULA

Miquel Àngel Prats Fernández

ENTREVISTA

32 PILAR BENEJAM I ARGUIMBAU

David Pujol

EXPERIÈNCIA

38 ALGÚ ENS ESTIMA A TOTS

Roser Domènech Oliva

EXPERIÈNCIA

40 MONTESSORI, MÉS ENLLÀ DELS MATERIALS

Cristina Garduño Maturana

EXPERIÈNCIA

42 ELS CAMINS DE LA ZER EMPORDÀ

Clara Puig Carreras

REPORTATGE

46 A L'ESCOLA ACABEM LES CLASSES A LES DUES

Gemma Castanyer Mora

HAN FET HISTÒRIA

50 LES COLÒNIES ESCOLARS DE VILAMAR

Carme Ortoll Grifols

REFERENTS

54 JOHN DEWEY

Xavier Besalú Costa

SEMPRE A PUNT!

56 L'ABÚS SEXUAL INFANTIL

Francesc Domingo Salvany

SEMBLANÇA

58 GLÒRIA LLINÀS I CARLES AULÍ

Pitu Basart

PROPOSTES D'AUTOR

62 LECTURES, CINEMA I WEB

Joan Portell Rifa

GEOGRAFIA DE L'EDUCACIÓ

66 ESCULTURA D'HOMENATGE A LA MÚTUA ESCOLAR BLANQUERNA

David Pujol



COLUMNA

OMPLIR UN FORAT O ENCENDRE UN FOC?

Un dels reptes importants que continua tenint l'escola –malgrat tots els cants de sirena que vulgueu– és la relació de l'alumne amb el saber, que el mestre ha de ser capaç d'estimular. Ho explica el filòsof i psicoanalista italià Massimo Recalcati a *L'ora di lezione*, traduït al castellà per Anagrama: si l'escola encara hi té algun paper, ¿no deu ser la possibilitat de transformar els objectes del saber en objectes de desig? No és aquesta –diu Recalcati– la competència principal que fa possible totes les altres? Si no aníem les ganes de saber, ¿quina possibilitat tenim que s'apregui de manera singular el coneixement que es transmet?

Hi ha una escena en *El convidat* de Plató que complementa això que acabem de dir. El poeta Agató ha organitzat un banquet per a dialogar sobre l'amor i, entre d'altres, hi convida Sòcrates, que hi arriba tard. Agató, només de veure'l, li demana que s'ajegui al seu costat per-



DAVID PUJOL I FABRELLES

Mestre, doctor en Ciències de l'Educació i director de *Perspectiva*

IL·LUSTRACIÓ DE **PEP BOATELLA**

què, així, li diu, se li encomanarà la seva saviesa. Sòcrates protesta perquè li vol fer veure que el saber «no és com l'aigua en les copes que, per un bri de llana, passa de la més plena a la més buida», sinó que és la conseqüència d'un itinerari vital que cadascú ha de fer lliurement.

D'aquesta manera, autors diversos han dit que ensenyar no és omplir un forat buit, sinó que és encendre un foc. Aquest és el repte que tenim els mestres. No pas només com *ensenyem*, sinó sobretot com ens ho fem perquè l'alumnat tingui ganes d'*aprendre* pel seu compte. Octavi Fullat ho va escriure de manera magistral fa anys a *Educació: violència i eròtica*: no hi ha acte educatiu sense apassionament. Deixar anar coneixements és fàcil, però fer que els alumnes s'enamorin d'aquests coneixements ja és més difícil. Per això Massimo Recalcati es pregunta: «La feina del mestre, ¿no és la d'obrir buits als caps dels alumnes, obrir les finestres, les portes, els ulls, el cos, obrir nous mons...? ¿No és aquest el sentit últim de la transformació dels objectes del saber en cossos eròtics que hauria de posar en pràctica qualsevol ensenyament?».

No seré pas jo qui negarà la importància de formar alumnes digitalment



competents –en un món cada vegada més tecnològic–, però potser també és hora de recordar, com fa Recalcati, que només existeix didàctica dins d’una relació humana. Tenir un bon professor –igual que llegir un bon llibre– et pot canviar la vida i et pot marcar el camí, ja que la transmissió del saber es produeix sobretot per contagi, amb fra Exemple com a millor predicador. I per això l’hora de classe és tan important: la paraula del docent només serà escoltada i respectada si s’apassiona pel que ensenya i si fa entrar el desig de saber als alumnes.

En aquest sentit, potser un altre dia haurem de fer una defensa aferrissada de les bones classes *magistrals*, avui tan vilipendiades i mal vistes. Classes on s’escolta un professor que sap molt bé allò que explica, que parla amb claredat, que no necessita aparells tecnològics per captar l’atenció dels alumnes i a qui no li cal fer dinàmiques modernes –quant

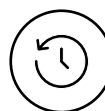
de mal han fet els *pòstits*, *canves*, *prezis* i *powerpoints*!– que a vegades acaben esdevenint veritables estafes.

Daniel Pennac a *Mal d’escola* escriu que és immediatament perceptible la presència del professor que viu plenament la classe. Els alumnes i les alumnes la noten des del primer minut del curs. I Massimo Recalcati diu que cada vegada que es troba davant d’un grup d’alumnes aspira a mantenir-los desperts, a evitar que el cap els caigui desplomat en estat de coma sobre el pupitre, a forçar la tendència a la son, a provocar despertar, a fer sentir la força de la paraula. Els veritables mestres no són els que ens han omplert el cap amb un saber precuinat i mort, sinó els que hi han fet alguns forats per tal de contribuir a suscitar un nou desig de conèixer. Els bons docents són els que sacsegen els alumnes. Sense imposar les seves idees ni sense voler-los modelar o alligonar, sinó dirigint els seus esforços a fer que, pel seu compte, s’enamoren del

coneixement. Que tinguin el que Eugeni d’Ors en deia la «llaminera curiositat».

I, finalment, que superin al més aviat possible la figura del mestre. No hem de voler estudiants que ens imitin, sinó estudiants que ens transcendeixin. Un bon resum d’aquesta idea és «Ventana sobre la memoria», d’Eduardo Galeano, a *Las palabras andantes*, que m’he permès de traduir: «A la riba d’un altre mar, un terrisser es retira, cap al captard de la vida. Se li enlloren els ulls, les mans li tremolen, ha arribat l’hora de l’adeu. En aquest moment té lloc la cerimònia de la iniciació: el terrisser vell ofereix al terrisser jove la seva millor peça. És una tradició entre els indis del nord-est d’Amèrica: l’artista que se’n va, lliura la seva obra mestra a l’artista que s’inicia. I el terrisser jove no guarda la peça perfecta per contemplar-la i admirar-la, sinó que l’estavella contra el terra, la trenca en mil bocins, en recull els trossos i els incorpora al seu pilot de fang».





VE A LA MEMÒRIA

EL GRUP ESCOLAR LLUÍS VIVES DE BARCELONA

Façana principal del Grup Escolar Lluís Vives de la ciutat de Barcelona, al carrer de Canalejas, al barri de Sants, prop de la riera Blanca, al lloc conegut per can Rius. L'acte de col·locació de la primera pedra va tenir lloc el 25 de març de 1920 i es va inaugurar el 1931. És un exemple de les nombroses escoles construïdes a la ciutat durant aquells anys sota el lideratge de Manuel Ainaud, assessor tècnic de la Comissió de Cultura, i l'arquitecte Josep Goday, cap de la Secció de Construccions Escolars. Aquests modèlics centres van ser, i molts ho continuen essent encara, refugis de cultura i civisme, veritables palaus educatius. •



Any: **Anys trenta del segle xx**

Fotògraf: **Desconegut**

Procedència: **Fons David Pujol**



QUAN JO ANAVA A ESTUDI

La primera escolarització

De les monges de l'escola d'un poblet de Mallorca als mètodes de «memoritzar a cops de bastó» dels professors de l'escola pública franquista, el músic mallorquí recorda la seva etapa d'estudiant fins a arribar al Batxillerat de Lletres al Ramon Llull de Palma.

A un poble petit de Mallorca, als anys cinquanta, on pensau que diuen els nins? Idò sí, a ca les Monges (a Algaida eren Agustines), meam si apreníem totes les oracions: crec que encara les podria dir totes de cor i això que no en tenc cap necessitat, de dir-les. La sort era si la monja era jove, activa i simpàtica, perquè si te tocava sor Marieta, ja havies begut oli! Amb tot, he de dir que socialitzaven (com diuen avui), encara que elles pensessin que només adoctrinaven. Em va permetre conèixer la majoria dels nins de la meva quinta, que només érem 13 (i fugint del tema diré que, encara avui, els que som vius sopam un cop l'any).

De ca les Monges a l'escola pública passàrem de les oracions a les cançons. No sé si els mestres coneixien la teoria del «nin esponja», però sí que sabien que a cops de bastó i de repetir-ho cada dia aprendríem les cançons, les del règim, les quals cantàvem davant de la creu «de los caídos por Dios y por España» quan tocava. No és d'aquí que em va venir l'afició de cantar, ja que no volia



TEXT DE **BIEL MAJORAL**

imitar la veu escardada del cap de falange quan cridava «Arriba España». Mon pare havia estat un admirador de Franco i així i tot em deia que no calia que les aprenguéss. També em deia que a la vida em serien més útils les cançons del cor de l'Església, i és així que vaig esdevenir cantador de veu blanca; el meu pare era cantador al cor i guanyava més doblers si cantava en un funeral que tota una setmana llaurant.

D'aquesta etapa escolar no tenc gaire records d'allò que vaig aprendre, però sí dels mestres. Un va suggerir que havia de fer l'ingrés al Batxillerat. Els meus pares eren pagesos, però sabien què volia dir estudiar per a un fill. Vat ací que al poble un mestre (deien que l'havien inhabilitat, per esquerrà i per haver exercit a l'escola pública) juntament amb uns pares, entre els quals els meus, va muntar una espècie d'acadèmia. Faria classes d'ingrés i després ens examinaríem a l'Institut de Palma, que era l'únic de Mallorca.

La tragèdia començà a l'acadèmia. Don Bartomeu contractava alguns professors titulats, ja que era preceptiu, i que venien un pic a la setmana o cada 15 dies a inspeccionar els ensenyaments, però les classes les feien uns ajudants que no tenien titulació però a qui els havien dit que la lletra «con sangre entra». Aprenies les lliçons a base de garrotxades. Mai no havia vist pegar tant i això que en aquells temps tothom tenia llicència per fotre clotellades a un infant. Tot es memoritzava, havies de sebre els llibres de cor. Ara que parlem de llibres

he de dir que quasi tots eren fets pels professors que ens havien d'examinar a l'institut. Quina por davant el tribunal! Vaig treure un 10 de l'examen d'ingrés i essent així decidiren que podia fer, de moment, el Batxillerat elemental. Quatre anys més dins aquell calvari...

L'acadèmia era un antic teatre amb un escenari on posaven els més petits, i una sala gran on feien compartiments per a cada un dels cursos. Uns excusats que sempre feien pudor i un passadís esquerdós on col·locaven els agenollats, que solien esser molts. Any rere any vaig cursar el Batxillerat elemental i la revàlida; no eren bromes, ja que un tribunal que tu no coneixies de res havia d'avaluar allò que tu havies memoritzat aquells quatre anys. Ara bé, si aprovaves ja eres qualcú, podies optar a ser funcionari o fer la carrera de Magisteri. Aquests quatre anys no m'anaren malament del tot, treia bones notes, i això em permetia sortir abans d'hora (les classes acabaven a les set) per tal d'anar a arreglar els animals i ajudar una mica a ca meva.

Què vols ser en esser gran?

Ja tens el Batxillerat elemental, i ara què? A l'acadèmia cursaven tot el Batxillerat, però només de ciències. La gent demanava: «Què vols ser en esser gran?». Dubtava, qualche moment metge, d'altres advocat, més vegades mestre d'institut; quan va guanyar aquesta darrera professió tornaren els dubtes: filosofia i lletres o ciències? Als 14 anys decidir era fonamental i només ho podia decidir jo, ja que la meva família era pagesa de tota la vida, així com les generacions anteriors, i no podien influir en aquestes decisions. Vaig decidir que faria Lletres i això volia dir que hauria d'anar a l'institut a Palma i fugir d'aquells mestres que tant de gust passaven d'instruir en el turment.

Per estudiar Lletres havies d'anar a Palma a l'Institut Ramon Llull i per això necessitava ajuda. Amb les notes



Fotografia actual de l'Institut Ramon Llull de Palma, on l'autor va estudiar el Batxillerat de Lletres. © IES Ramon Llull.

que havia tret i la situació econòmica de casa, vaig poder demanar una beca i me la concediren. Era una beca generosa, no sé si perquè a la família hi havia addictes al règim, tenia pocs recursos o hi havia gent devota (una germana de mare era monja).

Del Batxillerat a Palma només puc contar coses bones. Un catedràtic de Batxillerat era més respectat que no ara un catedràtic d'universitat. N'hi havia pocs i eren autèntiques institucions; llevat dels de Formació del Espíritu Nacional i dels d'Educació Física addictes al règim, els altres no adoctrinaven gaire. La professora de Literatura ens explicava els autors en llengua catalana, els de les Balears i sobretot Verdaguer i Guimerà, que per a ells eren d'un altre lloc, però d'una mateixa llengua. I poques coses més, però una anècdota em va capgirar la vida.

Érem a classe de Grec, seia devora un jove de Sineu, també fill de pagesos (n'érem pocs, de fills de pagesos, a l'institut), i en comptes d'escoltar el professor, que era boníssim, parlàvem de la terra i de les coses que sabien els nostres pares i padrins. Aquell any havien convocat un con-

curs de poesia juvenil sobre Mallorca. El tema me va interessar tant, fins al punt que vaig començar a escriure un llarg poema de versos heptasil·làbics, però en castellà. Tot això aprofitant l'hora de les classes de Grec. El senyor Galmés feia dies que m'observava i no deia res davant el meu cap cot sobre el paper, fins que un dia no va poder pus i em va demanar: «Què fas?». L'hi vaig mostrar, va llegir uns quants versos i em va dir que eren una merda.

«Si vols escriure versos a la teva terra, ho has de fer en mallorquí perquè tot això que hi ha escrit aquí és una falsedat. Si vols aprendre a escriure el mallorquí has d'anar a l'Estudi General Lul·lià, on, als vespres, n'ensenyen», em va dir.

I aquí va començar una altra història; potser era el més jove que anava a aquelles lliçons, però no podré oblidar mai els ensenyaments del senyor Llabrés, la senyora Calafell i el senyor Moll. Haver tengut aquesta oportunitat sí que va ser un gran ensenyament a la meva vida. Un ensenyament que me va obrir un camí completament nou tant professional com pel meu compromís personal en la lluita per a la llibertat dels Països Catalans.●



REPORTATGE

L'ESCOLA TRAMUNTANA DE FAVARITX

Els tres grans pilars que sostenen el projecte educatiu d'aquesta escola menorquina són els grups reduïts multigrau, la comunitat d'aprenentatge i la relació amb l'entorn natural.

TEXT DE **CLARA PUIG CARRERAS**

Estudiant de Pedagogia a la Universitat de Girona

FOTOGRAFIA DE **MILENA LALLANA**

L'Escola Tramuntana de Favàritx, a Menorca, és l'únic col·legi rural que segueix en actiu dels 18 que han existit a l'illa al llarg dels anys. L'escola sempre ha estat unitària i mixta, però tant com han anat passant els anys ha vist un augment significatiu en la matrícula: ara mateix acull al voltant de 80 alumnes dels tres fins als dotze anys, distribuïts en sis grups formats per cicles de dos nivells educatius.

Gràcies al llibre d'Adolf Sintès *Les escoles rurals «obliades» de Menorca* sabem que el centre va obrir les portes l'any 1957 durant la vigència del Pla de construccions escolars 1956-1961 i es va construir, com la resta d'escoles rurals de l'illa, per respondre a les necessitats educatives dels infants procedents de la zona rural de Favàritx, que tenien dificultats d'accessibilitat a les escoles urbanes, i ja feia uns anys que

rebieu formació per iniciativa dels veïns, a cases particulars.

A diferència de la resta d'escoles rurals de Menorca, va sobreviure la Transició obrint-se a la renovació pedagògica, atraient a poc a poc més alumnes urbans, mentre que els de procedència pagesa disminuïen a causa de l'abandonament del camp. Avui dia, les famílies que escullen Tramuntana ho fan, majoritàriament, pel projecte educatiu i no tant per la proximitat. De fet, només una o dues famílies són procedents de masos -llocs, en la parla de l'illa-, mentre que la resta es traslladen cada dia des de nuclis urbans com el terme de Maó, però també d'Alaior, de Fornells, d'Es Mercadal i altres parts de l'illa. Tot i que per a la majoria no és, segurament, l'opció més còmoda, l'escola segueix sent la primera elecció de moltes famílies per la trajectòria educativa del centre i el tarannà dels mestres.

I és que l'Escola Tramuntana és única tant en el plantejament educatiu com en la relació amb les famílies. Tot l'equip de l'escola s'ha format i treballa des de fa anys amb la metodologia ABP (aprenentatge basat en projectes) i les situacions d'aprenentatge. Així, els i les mestres van a l'una i amb el baix nombre d'alumnat és possible aplicar any rere any un projecte ferm però construït de manera conjunta. En paraules del director de l'escola, Lluç Pons, hi ha tres grans pilars que sostenen el projecte educatiu: els grups reduïts i multigrau, la comunitat d'aprenentatge i la relació amb l'entorn natural.

En aquest sentit Lluç Pons considera que es troben en una situació privilegiada amb relació a altres centres. La construcció d'una comunitat educativa sòlida és en gran part possible pel nombre d'alumnes que té l'escola, que permet establir relacions properes i, d'aquesta manera, personalitzar l'aprenentatge. A més, es



L'hort escolar on l'alumnat d'educació infantil i primer cicle realitzen diferents tasques i projectes.

coneixen tots entre tots, la qual cosa afavoreix unes dinàmiques d'ajuda entre els infants d'edats i nivells diferents que no es donen en escoles més grans.

Comunitat d'aprenentatge

Un tret d'identitat rellevant de l'escola és la constant cooperació entre els diversos agents educatius, que la converteix en una comunitat d'aprenentatge amb un valor innegable. La col·laboració de les famílies, altament implicades en l'aprenentatge dels fills i en els afers del centre, és una part fonamental de l'engranatge de l'escola i es manifesta a través de diversos àmbits de participació. Destaquen les assemblees, que se celebren com a mínim una vegada per trimestre, per discutir temes que afecten la comunitat educativa i anar teixint el projecte educatiu de manera col·lectiva.

Un altre àmbit de participació són les comissions mixtes –com, per exemple,

la de festes i convivència–, que compten amb representació de les famílies. Les mares i els pares poden participar, a més, en les hores lectives del centre, en allò que han anomenat *els grups interactius*, en què poden fer el paper de mestre en grups petits acompanyant els infants en situacions d'aprenentatge.

La relació de l'escola amb les famílies és una constant que permet una atenció personalitzada a cada infant, i que culmina amb les sessions d'avaluació conjunta, una entrevista al final de cada trimestre que implica tant la família com l'infant. Es procura, sobretot, que els aprenentatges sorgits al llarg del curs no quedin a dins de les parets de l'escola, sinó que traspassin les de casa.

Educació en l'entorn

L'educació en els valors ecològics, de sostenibilitat i de respecte a l'entorn és un altre dels eixos centrals de l'escola, que els

Les famílies que escullen l'escola ho fan, avui dia, pel projecte educatiu i no tant per la proximitat

incorpora tant en el funcionament quotidià com en el currículum lectiu. D'un costat, l'edifici funciona de la manera més autònoma possible a partir de l'autoconsum d'energia, ja que està proveït de plaques solars i d'un aljub per recollir l'aigua de la pluja. Això és conegut pels infants, que en el dia a dia a l'aula també integren com poden utilitzar els recursos de la manera més responsable.

De l'altre, el coneixement de l'entorn i del paisatge de Menorca i especialment del Parc Natural de s'Albufera des Grau, on s'ubica l'escola, és un dels objectius bàsics d'aprenentatge en tots els cursos. Per aquest motiu, l'espai exterior és l'escenari predilecte per dur a terme diverses activitats, com la cura de l'hort i de les gallines o les passejades diàries pels camins rurals que envolten l'edifici, per integrar hàbits saludables. Aprofitar la riquesa del medi natural menorquí proporciona diverses situacions d'aprenentatge que són útils als infants, perquè es familiaritzen amb la flora i la fauna endèmiques de l'illa, i adopten pràctiques i actituds respectuoses amb el seu ecosistema, cada cop més violentat pel turisme.

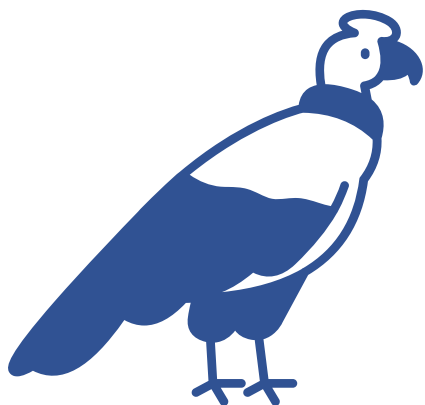
En definitiva, Tramuntana és el destí de famílies que busquen un projecte diferent i enriquidor, integrat dins la natura i en una escola petita on els infants són el centre de l'aprenentatge i on contínuament se'ls dona l'oportunitat de participar i fer sentir la seva veu, sense deixar, per descomptat, de xalar. Un projecte que cada vegada es mira amb menys reticències i es pren més com a referència i exemple per seguir. ●



OBSERVATORI INTERNACIONAL

EL PRIVILEGI DE L'EDUCACIÓ A XILE

El sistema educatiu xilè és un dels més privatitzats i segregadors del món. Per abordar-lo cal parlar d'un passat recent de dictadura militar, d'una societat classista i d'un sistema públic precari. Alhora, cal esmentar els intents per trencar amb un model que ha donat senyals de poder-se transformar en les pròximes dècades.



TEXT D'ANA **MAESTRE SEBASTIÁN**
Periodista resident a Xile

L'educació és més que l'ensenyament i l'aprenentatge de ciències i coneixements per desenvolupar-se en l'entorn laboral. És alhora, o especialment, la transmissió de cultura, valors i pensament crític, així com de capacitats perquè les persones convisquin, defensin i resolguin els seus problemes locals. Desatenent aquesta mirada, el sistema educatiu xilè s'ha construït fortament orientat a les elits estrangeres, prestant poca atenció a la realitat i les necessitats internes, i molt centrat en l'aprenentatge de la llengua i les matemàtiques, i no així de la cultura o les arts. D'altra banda, el sistema d'educació públic és dèbil i es troba desatès, en contra de la protecció i preservació dels centres privats, que representen aproximadament el 63% de

l'oferta educativa del país en el cas d'escoles de primària i secundària i més del 76% en el cas de les universitats.

Dintre dels 36 països que formen l'OCDE (considerats els més «desenvolupats» del món), Xile té el sistema educatiu més privatitzat, i segons el Foro Chileno por el Derecho a la Educación, aquest sistema «ha contribuït a l'aprofundiment de les desigualtats socials». Els esforços per part d'una part de la societat durant les darreres dues dècades per defensar i enfortir el sistema públic han permès situar al centre d'interès el debat sobre l'actual model i el canvi necessari per consolidar les bases d'una societat més justa, equitativa i democràtica per a tothom. Tot i aquests esforços, el país es troba encara lluny de superar l'actual sistema, comunament titllat de

neoliberal per basar la seva oferta en el sector privat, fortament orientat cap a la competència i el benefici de les classes benestants.

Finançament de l'educació i sistema de vouchers

L'actual constitució de Xile consigna la «llibertat d'ensenyament» pensada cap a la privatització, ja que reconeix i fomenta el dret d'obrir, organitzar i mantenir establiments educacionals. L'actual sistema distingeix tres tipus d'establiments: municipals (o públics), particulars subvencionats i particulars pagats, que no reben subvenció. Per als segons, la subvenció admet el copagament i són els centres els que decideixen si cobren una mensualitat afegida a les famílies. Les escoles públiques, especialment afectades per aquest model, no compten amb una assignació regular d'ingressos, i el finançament canvia anualment en funció del nombre d'alumnes, cosa que impossibilita la inversió i millora d'un projecte estable i fomenta la competència dins del mateix sistema públic.

Això s'explica per dues raons. D'una banda, des dels anys vuitanta i durant la dictadura militar d'Augusto Pinochet (1973-1990), l'Estat es va desresponsabilitzar progressivament de l'educació, tenint com a conseqüència la creixent privatització del sector. Des d'aleshores i fins a l'actualitat es va concebre que són les famílies i les escoles les responsables de l'educació i de la seva qualitat, i el paper estatal es va limitar a administrar i proveir recursos només en aquells casos en què els privats no podien.

De l'altra, l'actual model de finançament es basa en l'anomenat *sistema de vouchers*, un pagament estatal als centres en funció del nombre d'alumnes que reben. Per tant, les escoles municipals no compten amb una suma de diners estable i adaptada a les seves necessitats per poder cobrir les despeses d'infraes-

tructura ni atenció a l'alumnat. Així, qui més matrícula tingui, més diners rep.

Aquest model ha permès l'obertura d'escoles particulars (privades) amb finançament estatal, que, a més de rebre la subvenció per cada alumne, tenen permès cobrar una quota addicional a les famílies. La justificació es basava en la premissa que donar recursos segons l'assistència d'infants elevaria la qualitat de l'educació, en obligar les escoles a «donar el millor» de si per aconseguir més fons. A la pràctica, però, es constata que no ha estat així.

Xile no és l'únic país on s'aplica aquest sistema, ja que la seva bona o mala valoració depèn essencialment de com s'administri i s'apliqui. En origen podria haver significat un accés més ampli per part de famílies amb menys recursos als centres educatius que volguessin gràcies a l'ajuda estatal. La realitat, però, és que agreuja la segregació, el classisme i la privatització, i relega els alumnes amb menys recursos a escoles de menys qualitat o obliga les famílies a fer un gran esforç per poder pagar els estudis.

En recompensar econòmicament la matrícula es construeix un cercle viciós, ja que la pèrdua d'estudiants implica menys recursos econòmics, que alhora impossibiliten la millora dels centres des de tots els àmbits. Així, aquest sistema d'incentius no s'ha utilitzat per posar fi a la segregació social i la transmissió intergeneracional de la desigualtat, sinó que en certa manera la perpetua. A més, ha permès (o millor dit, no ha impedit) que les escoles que rebien recursos estatals (com també passa a les privades) puguin seleccionar els estudiants per nivell d'habilitats, o procedència familiar, discriminació que s'agreuja com a conseqüència del classisme i el racisme estructurals del país.

En aquest sentit, la república xilena ha ratificat diversos instruments per avançar en el reconeixement de drets per als pobles indígenes, encapçalats pel poble maputxe. L'anàlisi social evidencia, però, la falta d'educació multicultural i la poca cohesió i reconeixement a la seva cultura, amb un grau elevat de discriminació cap als seus membres, immersos en un con-

Joves manifestant-se durant la protesta estudiantil del 2011. © Istock.



flicte armat amb l'exèrcit, especialment al territori de l'Araucania.

Avaluació de l'aprenentatge i foment de la competència

L'aprofundiment en un sistema de forta competència entre centres es reforça amb altres elements, com la publicació de resultats estudiantils a partir del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), una avaluació de l'aprenentatge instaurada al 1988 que examina l'alumnat cada dos anys, a partir dels set anys. Dels resultats acadèmics de la prova també se'n deriven altres conseqüències, com el bo SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Excelencia), que es reparteix entre els docents dels centres amb més bons resultats acadèmics. Per acabar, l'anomenada Ley de Aseguramiento de la Calidad va suposar l'endreça d'escoles per categories i permet que centres educatius que durant quatre anys hagin obtingut resultats negatius a les proves, acabin tancant.

Mario Aguilar, president del Col·legi de Professors fins l'any 2021, va titllar d'«aberració» el tancament d'escoles pels resultats del SIMCE, recordant que, a més de ser inútil per millorar la qualitat educativa i d'afectar més les regions menys poblades i més allunyades de la capital, hi ha escoles «amb un nombre elevat d'estudiants amb necessitats educatives especials o en situació de vulnerabilitat que no poden ser mesurades només pels resultats acadèmics».

La lectura de la qualitat en funció dels resultats acadèmics simplifica realitats complexes i expulsa del sistema amb més rapidesa aquells infants i joves que viuen a zones aïllades, amb condicions de vida que els obliguen a treballar o sense temps ni recursos per dedicar-se i rebre un bon acompanyament. A més, estipula des de ben aviat els paràmetres sobre el tipus de coneixement que cal



L'Institut Pedagògic de Xile, El Pedagógico, va ser un reconegut centre d'estudis creat al 1889, que formava futurs mestres i pedagogs. © Arxiu Nacional de Xile.

adquirir, molt orientats a les elits blanques, i que no reconeixen altres models educatius ni la diversitat de cultures i idiomes del país.

Així es reforça la idea fomentada per les classes benestants que expliquen les diferències de classe com un aspecte d'esforç personal, reforçant l'estratificació per origen i condicions socioeconòmiques, i no atenent les causes profundes de la segregació i les desigualtats.

Un exemple sorprenent de fins a quin grau és rellevant des d'un punt de vista de classe l'educació rebuda durant la infància es troba en el fet que a Xile és comú encapçalar el *currículum vitae* amb el nom de l'escola primària i secundària en què s'ha estudiat. Un detall que podria no significar res, però que evidencia un sistema educatiu que reforça la integració horitzontal dels rics. Estudiar en algunes de les escoles més elitistes i cares del país garanteix d'entrada més accés i millors condicions salarials als llocs de feina.

L'investigador de la Universitat de Yale Seth Zimmerman va publicar un estudi en què afirmava que per arribar a llocs directius o al Congrés de Xile calia

complir una sèrie de condicions, entre les quals destaca haver assistit a una de les set principals escoles de Santiago o universitats del país, a més de tenir-ho més fàcil si ets home. Les escoles privades de l'elit representen menys de l'1% de les escoles del país, però més de la meitat de membres de la cambra de diputats, ministres o gerents de grans empreses actualment han rebut educació en alguna d'elles.

El bloqueig i la falta de recursos de mestres i docents

L'Estat ha tractat de presentar-ho com un fracàs de l'escola, però és un fracàs del disseny del sistema. Com recordava en una entrevista televisiva l'acadèmica de la Universitat de Xile María Teresa Flores, «l'Estat es conforma a tenir una bona escola municipal per territori, quan el que cal fer és assumir la responsabilitat d'enfortir tota l'educació pública, revisant les condicions laborals del cos docent i les infraestructures de les escoles, que en general són molt precàries i no permeten un aprenentatge profund i de qualitat». Les actuals polítiques representen un model dis-

El 63% dels centres d'educació primària i secundària són privats; el 76% en el cas de les universitats

tanciat de la vida i les necessitats reals, amb un disseny que se sosté tècnicament sobre el paper, però que no funciona per a l'escola xilena.

Lluny de millorar els resultats, aquest model dificulta la gestió dels centres i redueix la possibilitat de projectes a llarg termini. Així, les escoles petites reben menys diners atesa la demanda inferior, tot i que la despesa per estudiant és superior a les grans pel que fa a aspectes com el manteniment de la infraestructura. Els equips directius municipals vetllen per la supervivència del centre, de manera que queda en un segon terme la possibilitat de generar idees innovadores i centrar els esforços en la qualitat educativa. Aquest fenomen es veu agreujat en el cas de l'educació superior, que és finançada pràcticament en la seva totalitat pels estudiants o les famílies, i que compta amb beneficis estatals d'acord amb el nivell socioeconòmic.

Els equips directius i docents tenen una gran sobrecàrrega de feina a l'aula, amb salaris baixos i condicions precàries que sovint no els permeten centrar-se en la qualitat de la feina ni en la gestió dels grups. Com a conseqüència d'això, l'in-

terès per accedir al grau de pedagogia, que habilita l'accés a la professió a les escoles municipals, es redueix progressivament any rere any.

A més, és significatiu assenyalar l'existència i desaparició d'El Pedagógico, un reconegut centre d'estudis docent adscrit a la Universitat de Xile, la principal universitat pública del país, que possibilitava una formació de qualitat per als estudiants de Pedagogia. L'any 1981, en ple govern de dictadura militar, es va reestructurar l'organització de l'educació superior a Xile en un intent de desarticlar i disminuir el poder de la institució pública, amb la conseqüent desaparició d'El Pedagógico i una pèrdua significativa en la qualitat de l'educació del cos docent que es manté fins ara.

Moviments socials i propostes de canvi

Tot i la dificultat d'aspirar a curt termini a un model educatiu majoritàriament gratuït i de qualitat, les darreres dues dècades han estat especialment significatives pel que fa als intents de trencar amb l'actual model imperant gràcies a algunes reformes insuficients però significatives durant el període de presidència de Michelle Bachelet (2014-2018) i als moviments estudiantils.

Donant el salt de l'aula als carrers, el 2006 va tenir lloc l'anomenada *Revolución pingüina*, un moviment estudiantil que va situar per primer cop en democràcia la necessitat i el reclam dels joves per millorar la qualitat i l'accés de l'educació. Uns anys després, l'any 2011, va tenir lloc un altre dels moviments estudiantils més importants del país, que amb el lema *Educación gratuita y de calidad* va sacsejar Xile i va aconseguir reformes petites però significatives en aquesta matèria.

Un dels seus líders va ser Gabriel Boric, actual president de la república des de l'any 2021 i membre de la comissió impulsora d'un nou text constitucional

que va ser sotmès a votació el 3 de setembre del 2022. Es va imposar l'opció del «rebuig» a la seva implementació.

Tot i el fre que va significar el «no» a la reforma constitucional, marca un punt de partida del reclam de part de la societat i dels intents de l'actual gabinet per implementar millores significatives en matèries com ara l'educació, la sanitat i la preservació del medi. Així, el text reconeix que «l'educació pública constitueix un eix estratègic del Sistema Nacional d'Educació; la implementació i l'enfortiment són un deure primordial de l'Estat».

Tot i la falta de solucions reals a curt termini, la diagnosi és clara: l'educació ha de deixar de ser un servei privatitzat per convertir-se en un autèntic dret social, amb un valor superior a l'educació privada i posant fi a la idea d'un estat estrictament «subsidiari».

Els moviments estudiantils i socials han marcat un abans i un després pel que fa a la consciència i la desnaturalització dels problemes, entenent que la manera de transformar aquesta realitat és el treball col·lectiu. Tot i les dificultats, s'han fet evidents la necessitat i la possibilitat de plantejar un projecte educatiu ajustat a les necessitats reals de la ciutadania i a la realitat del país.

Per oferir una educació realment significativa en un país fortament centralitzat no només cal vetllar per reduir les ajudes que fomenten l'accés al sistema privat, sinó comptar amb equips docents amb recursos, responsabilitat, temps i independència, en el marc d'una lògica que proposi noves formes de finançament per passar de la competència a la col·laboració reals. Un cop feta la diagnosi, com recordava el fundador d'Enseña Chile, Tomás Recart, «la pregunta no és només què farem, sinó qui ho farà i amb quins recursos. No hi ha res pitjor que respondre bé la pregunta equivocada».





DOSSIER

LA DIGITALITZACIÓ A L'AULA

La comunitat educativa és testimoni d'un creixement exponencial de la presència d'eines digitals en la quotidianitat escolar.

D'ençà que la pandèmia va evidenciar la bretxa digital, sabem que prescindir-ne suposa privar l'alumnat d'unes competències indispensables en un mercat laboral altament tecnificat i competitiu. De la digitalització, però, cal veure'n tant la llum com les ombres: al costat de la igualtat d'oportunitats hem de posar-hi els nous reptes pedagògics i els dilemes ètics que suposa la irrupció de sistemes d'intel·ligència artificial com el ChatGPT, que és ara mateix un dels protagonistes del debat educatiu.

EL DELIRI TÈCNIC A L'ESCOLA

Invents com la ràdio, la televisió i, avui en dia, les tecnologies digitals, irrompen a la societat i a les aules i sacsegen l'educació. El futur de l'escola és inseparable de la tecnologia i, ara, de la tecnologia digital.

TEXT D'ENRIC PRATS

Doctor en Pedagogia i professor de la Universitat de Barcelona

Fa ben bé un segle que un enginyer escocès, John Logie Bard, va aconseguir enviar la imatge d'un ninot a un aparell receptor. Era l'any 1923 i començava l'era de la televisió. La ràdio s'havia avançat unes dècades abans en la transmissió per ones i l'explosió del que seria la «democratització» de la tecnologia arribaria poc després. El cinema, amb l'aparició de la televisió, començava a patir. Ho relatava Àngel Zúñiga, el corresponsal de *La Vanguardia* a Nova York, en una crònica publicada tres dècades després, el 22 d'octubre de 1953, titulada «El delirio de la técnica»: «Broadway ha sufrido un duro quebranto con la televisión». Sis dècades després d'aquell article, el diagnòstic es podria actualitzar: el cinema es manté, amb precarietat, i la televisió s'ha vist superada per les plataformes digitals. És el recurrent «deliri de la tècnica»: tot apunt té el seu contrapunt, i és superat ràpidament per una altra novetat.

En educació, la situació no és gaire diferent. Una tècnica n'ha vingut a su-

plantar una altra, amb més o menys èxit, i sembla que «gràcies a» o «per culpa de» la tècnica estiguem instal·lats en una època de transició. Docents, alumnes i famílies veuen com la rapidesa en els canvis socials i tecnològics reforcen aquesta sensació de transició. Ho va escriure Robert Musil a *Les tribulacions del jove Törless*, una esplèndida novel·la de formació: «El perill existeix només durant els anys de transició». I el perill és que aquesta sensació de transició no acaba mai; una transició que sembla perenne, indefinida i inabastable. Però potser són només sensacions.

El professorat de les cavernes

En la mateixa època que es feien les primeres experiències amb la televisió, la revista *Benjamin*, que es presentava com el «primer setmanari francès per al jovent» a la dècada de 1930, també es feia ressò de l'impacte de la televisió en l'educació. L'edició de 19 de març de 1936 publicava una entrevista amb un professor de la Sorbona, Fortu-

nat Strowski, a qui li demanaven com seria l'escola 50 anys després, el 1986. Les respostes del professor eren clarividents. El llibre sonor substituiria el llibre en paper. Hi deia: «Una capsa de la mida d'una capsa de camembert constituirà el llibre sonor d'història; una altra, el llibre sonor de geografia, etc.». Ben aviat, començarien a comercialitzar-se ginyes que permetien enregistrar la veu.

Però aquest invent no era res comparat amb la televisió, «cridada a tenir un rol gran en l'escola futura». El mateix any 1936 s'havia instal·lat una antena a la Torre Eiffel que feia arribar el senyal a uns quants quilòmetres de distància: la imatge de la torre parisencina transmetent ones es tornaria emblemàtica.

Alerta amb el pronòstic del professor Strowski: «Tindrem a París 8 o 10 professors d'anomenada, extremament savis, i cadascú farà el seu curs sense sortir de casa, des del despatx. L'un serà un gran especialista de literatura francesa; l'altre, un especialista de matemàtiques, un tercer, un especialista d'història. Les



© Getty Images.

classes seran transmeses per ràdio i televisió a tot França». No caldrà tant de professorat. I, com que les comunicacions seran tan fàcils de punta a punta del planeta, «un xinès podrà seguir els estudis a França amb professors parisencs sense que estigui obligat a deixar la bona vila de Pequín», i també «tindrem parisencs que seguiran cursos de la Universitat de Tòquio, sense deixar les ribes del Sena». Fins aquí les bonances.

L'entusiasme inicial del professor Strowski quedava automàticament estroncat per ell mateix: com que això provocarà una reacció contrària, bona part del professorat impartirà les classes de manera clandestina; serà un professorat de «cavernes», amb grups petits de deixebles que no s'estaran de buscar-hi la saviesa i l'expertesa i, al capdavant, «en 70 o 80 anys potser es tornarà a l'estat actual de coses». El professorat de les cavernes mantindria l'essència d'allò que havia de ser el sentit de l'educació, la funció de l'escola i el rol docent.

Tecnofílies i tecnofòbies

Necessitem les tecnologies i en desconfiem: les busquem i alhora hi trobem totes les pegues. Hi ha una tecnologia que ens assisteix i hi ha una tecnologia que ens aclapara: les ulleres per llegir no deixen de ser un artefacte tecnològic que té segles d'història i que ens ajuden en el dia a dia; les ulleres de realitat virtual mostren un món espectacular i incorporen funcionalitats que no acabem d'entendre i de les quals sovint no sabem aprofitar el potencial.

Aquestes ambivalències queden ben representades en les reaccions que provoca la intel·ligència artificial, una expressió no exempta de contradicció però ben definitiva de per on van els trets de la societat actual: intel·ligent i artificial. Una enquesta nord-americana del Pew Research Center, publicada el 15 de febrer de 2023, revela que les persones entrevistades tenen una relació quotidiana gairebé «natural» amb la intel·ligència artificial i, de fet, no saben que segons quins dispositius i aplicacions ho són,

d'intel·ligència artificial. Per exemple, la inseparable eina de selecció del correu brossa, o la innocent llista de cançons produïda per algun canal musical, o també una no tan innocent càmera de seguretat que reconeix persones, aplicacions quotidianes d'intel·ligència artificial, sovint no són percebudes com a tal per part del públic.

Amb l'ús habitual i la presència quotidiana, la gent naturalitza tota mena de dispositius i aplicacions, i, de fet, sovint no és conscient d'allò que fa servir. Però, d'entrada, quan encara són eines noves, hi sol haver dues reaccions contradictòries: una de tecnofílica, d'amor incondicional a tot allò que sigui tecnològic (els integrats de què parlava el professor Umberto Eco), i una de tecnofòbica, d'odi visceral, irracional, impulsiu, a tot allò que no sigui «natural», tecnologia sobrer, que ens durà més maldecaps que solucions (els apocalíptics del professor italià).

L'adhesió ferma a les màquines i les seves aplicacions permet complir

aquell somni de superar els límits físics i intel·lectuals dels humans. L'espera angoixant de la darrera versió d'un aparell o d'una aplicació resulta sovint més torbadora que sedant. Sembla com si aquesta innovació arribés per suplan- tar una funció que ja teníem resolta per altres mitjans, fins i tot no tecnològics. Per exemple, el telèfon mòbil ha tras- tocat d'arrel els hàbits de comunicació; costa recordar un precedent semblant en la història de la humanitat. I és que aquest dispositiu tan familiar, com un més de la família, ja no serveix només per «parlar» i ha sabut generar neces- sitats desconegudes fins al moment. No només ha resolt una privació inexis- tent, la de la comunicació a tothora i en qualsevol lloc, sinó que n'ha creat de noves i se n'esperen encara moltes més.

Si aquesta categòrica inclinació als aparells pot arribar a ser patològica, no ho és menys el rebuig sistemàtic a la innovació i la tecnologia. Les pors que desperta allò desconegut és atàvica; rau en el més pregon de l'essència humana i es relaciona segurament amb un ins- tint afermat de supervivència. Beu tam- bé, el rebuig, d'un allunyament volun- tari de l'esnobisme, instal·lat entre els amants de les màquines; es tracta de no seguir la moda, d'evitar qualsevol rela- ció amb el discurs i les pràctiques de la cultura dominant. I, per descomptat, hi ha una temença a fer evidents les man- cances personals, la inoperància i la im- perícia que moltes persones demostren de manera innata davant de qualsevol aparell i aplicació.

**Sense la tecnologia no
seríem humans perquè
la tecnologia l'han fet, la
fan i la faran els humans**

Però de la necessitat se n'arriba a fer virtut, també en clau tecnològica. L'ona- da immensa que arrossega tot allò re- lacionat amb màquines és imparable i, com veurem, la història ha demostrat que oposar-s'hi no fa sinó retardar allò inevitable. Al capdavant, els conversos es- devenen els més extremistes.

Una tesi sobre la tecnologia a l'escola

Una tesi porta a les espatlles la seva an- títisi i determina l'abast de la síntesi. Tesi, antítisi i síntesi són els tres vèrtexs d'una mateixa figura. Amb la tecnologia a l'escola, resulta imprescindible pen- sar en aquesta clau dialèctica, la qual cosa permet dibuixar una geografia no exempta tampoc d'elevacions i fondala- des: la tesi és el futur, l'antítisi és el pas- sat, i la síntesi és el present.

El futur de l'escola és inseparable de la tecnologia i, en concret, de la tecno- logia digital. Sense tecnologia no seríem humans perquè la tecnologia l'han fet, la fan i la faran els humans: la tékhne dels grecs, com a producció i transformació d'allò natural en un artefacte; l'*homo faber* modern o la persona que fa. No es tracta d'humanitzar les tecnologies, com se sol dir, perquè les tecnologies són humanes i seran allò que vulguin els humans, i seria un contrasentit pensar que la deshumanització pugui venir de la mà de la tecnologia. Si arriba aquesta deshumanització a l'educació serà una conseqüència directa de l'acció humana, però no de la tecnologia.

El punt dèbil de la tecnologia digi- tal és que, a diferència de la tecnologia analògica, no admet les zones grises. El món digital es mou entre zeros i uns, sense punts intermedis: encès o apagat; blanc o negre; dreta o esquerra; 0 o 1. Seria una porta d'entrada als totalita- rismes. En aquest sentit, el posthuma- nisme crític ja està llançant avisos con- tundents: el futur serà i és híbrid; només

es pot construir en la confluència d'in- teressos dels humans i dels no humans, siguin aquests tecnològics o animals. Una altra cosa és pensar que els no hu- mans puguin tenir interessos propis, no induïts per humans: què pot interessar a un animal? Què pot motivar un vehicle autònom? Poden tenir projectes particu- lars de futur un robot i una robot? O un robot amb un altre robot, del gènere que siguin o vulguin ser?

El futur de l'escola, per tant, és im- pensable sense la tecnologia no digital perquè si alguna cosa caracteritza l'es- cola és que és un espai d'incerteses, de suspensió del temps, de grisos, de mit- ges tints. I el futur de l'escola també és admissible sense tecnologia, a plena na- tura, sense cap mena de dispositiu que mediatitzi la relació de l'alumne amb la realitat; fins i tot es pot pensar l'escola del futur sense docents.

El passat és una altra cosa. L'antítisi ens demostra que acabem sent addictes a la tecnologia: els qui deien que no tin- drien mai mòbil sempre troben una ex- cusa per tenir-ne (els fills amb qui m'he de comunicar, perquè estigui localitza- ble, perquè tinc el pare ja gran i l'he de controlar...); amb la tele ja ho vam viu- re, i ho anirem veient amb tot allò que vagi venint. Però l'antítisi ens posa en un altre risc. L'Arcàdia perduda no va existir mai i, de fet, ningú no ha estat en la utopia d'un passat millor: *Et in Arca- dia ego* va ser l'eslògan dels retrotopistes que pretenien recuperar les essències abandonades amb la crisi de la primera modernitat. No hi ha hagut un món més just i més lliure, ni més equilibrat que el que coneixem.

El retorn a les pissarres és un clam entre una estirp de professorat que s'ha vist desautoritzat pels temps que corren. El món i les aules no eren millors entre pissarres de guix ni pupitres incòmodes. Tot podia ser més fàcil per a aquells que han necessitat sempre un públic addicte

i fidel, obedient i submís, més pendent —el públic— d'un càstig o una recompensa externa. Tenim un professorat nostàlgic dels aplaudiments del públic: quan no aplaudeix, és que no ha entès la funció. Les tecnologies hi tenen a veure, amb aquesta desafecció de part del públic, sens dubte, però la nostàlgia d'un món predigital no és l'única causa d'aquest desgast docent. El desgast docent es produeix perquè el sistema és fràgil, encara més en moments de crisi. I aquest desgast està provocat per pressions sobre el sistema que tenen poc a veure amb la tecnologia i més amb la idea de negoci que desperta l'educació.

I això ens porta al present, a la síntesi, a una actualitat que ens interpel·la per pensar en quatre dimensions: podem arribar a ser sense cultura? Podem arribar-hi sense comunicació? Podem ser sense els altres? Podem viure sense ideals (encara que siguin utopies apocalíptiques)?

El present és una lliçó de realitat i les tecnologies hi són. L'escola no se'n pot escapar i convé que admeti que la seva funció és ajudar a assegurar una transició que es fa eterna. Els alumnes digitals, com se'ls ha volgut etiquetar, no són gaire diferents d'aquells altres que omplien les aules fa una, dues o tres dècades. Cultura, comunicació, comunitat i ideals els defineixen avui com abans; alumnes que es mouen amb il·lusions i ambicions semblants, potser modificades en qüestions formals, que poden semblar importants, aquestes formes, però que no són més que màscares que amaguen un mateix anhel: el de viure amb les màximes comoditats o, si es vol, amb les mínimes inconveniències. I aquí és on entra la tecnologia: com a assistent o com a destorb.

Docents connectats i desconnectats

La mecanització dels processos industrials va provocar, i encara provoca, un rebuig important entre els operaris afec-

tats, que veuen com la robotització els treu llocs de feina. En certa manera, entre el sector docent, la sensació podria ser la mateixa; valora les aplicacions digitals com un assistent que dona suport a la tasca docent, però també com un destorb (i un competidor) que no fa sinó complicar les coses. La presumpta addicció a les pantalles dels infants i els adolescents és la causa adduïda de la desconexió que tenen amb la realitat «real», la de l'aula; la realitat «virtual», la de les pantalles, es considera perjudicial. Però potser la raó és més profunda.

L'educació no és una tasca «mecanitzable», si més no en allò que la fa singular i única, com és la que es deriva de trobar i enfortir el vincle entre intel·ligències, no artificials precisament, sinó la del mestre i la del deixeble, i també el vincle entre deixeble i saber, entre saber i comunitat, entre mestre i comunitat, entre mestre i saber; en fi, entre educació i utopia. La construcció d'aquest ideal, d'aquesta il·lusió, que hem de creure que és el sentit de l'escola, és una tasca que difícilment pot ser delegada a un ens que no sigui humà: només els il·lusos estan en condicions de fixar-se il·lusions. Per això, l'educació no es pot delegar en éssers no humans. Però la por hi és.

La connexió que exigeix la tecnologia sol derivar en dependència malaltissa quan no s'és prou capaç de definir aquests ideals, quan es deixa tot, també l'objectiu de l'escola, en mans externes o a éssers sense mans. Posar sobre la taula una proposta de feina i, per tant, un ideal per assolir és tasca del docent. Aquest gest, que abans era qualificat amb el terme genèric d'ensenyar, ara ha esdevingut estrany: en una complicada pirueta, els alumnes esdevenen els amos i alhora els artífexs del seu aprenentatge. La connexió amb la tecnologia, però, destarota aquesta equació. Impotents de fixar-se metes, es confia en la tecno-

logia. La darrera mostra d'això la proporciona la capacitat de les aplicacions d'intel·ligència artificial per programar activitats didàctiques de qualsevol àrea, matèria i etapa educativa.

Com a assistents, aquests artefactes són insuperables. Permeten desenvolupar, amb una rapidesa i precisió extremes, qualsevol idea. La creativitat, com a facultat de generar idees amb l'entèniment, queda reservada als humans i cap tecnologia no la pot superar ara mateix. I aquesta és la força dels docents: la de proporcionar idees. Tenir idees, i ideals, continua sent una facultat pròpia i un rol gairebé exclusiu del professorat, perquè les idees, i els ideals, no apareixen del no-res: sense experiència i sense vivències es poden tenir ocurrences, però no idees, ni tampoc ideals.

Aquella connexió malaltissa amb la tecnologia, la dependència acrítica i patològica es naturalitza en el moment que se li cedeix tot el protagonisme. Un vehicle autònom només segueix unes pautes preprogramades, però és incapaç de decidir si ha d'atropellar una dona gran amb cadira de rodes o un nen amb bicicleta. Quan una tecnologia es proclami creativa, haurem de sospitar qui hi ha al darrere, quin humà s'ha disfressat de màquina per fer veure i fer creure allò que no és perquè alguna cosa ens voldrà vendre.

Aquell enginyer escocès de fa un segle va tenir una bona pensada i encara ara discutim si les pantalles són bones o dolentes.●

El sector docent veu les aplicacions digitals com un suport a la tasca docent, però també com un destorb

INTEL·LIGÈNCIA ARTIFICIAL I EDUCACIÓ

TEXT DE **JOAN MANUEL DEL POZO**

Doctor en Filosofia i exconseller d'Educació i Universitats

Tot parafrasejant l'inici d'un cèlebre text, més ambiciós que el d'aquesta modesta reflexió, podríem dir que un fantasma recorre el món. Un «fantasma» no en el sentit usual de les ficcions de por, sinó en el sentit etimològic, és a dir, una «aparició», i una aparició d'extens i intens impacte social: la intel·ligència artificial.

Fa dècades que es va crear aquest concepte –discutible des de diversos punts de vista, però finalment consolidat i exitós– i fa uns anys que ocupa i preocupa molta gent del món tecnològic i, darrerament, del món sociològic, del filosòfic o ètic i cada vegada més l'educatiu. La darrera «agitació» del fantasma és de fa unes setmanes, ja l'any 2023, amb el nom de «xats de conversa» –«conversa», competent, amb una macromàquina d'intel·ligència artificial (IA a partir d'ara)–, el més difós dels quals ha estat el Xat GPT; aquesta darrera agitació del fantasma impacta singularment sobre el món educatiu perquè se li reconeix la capacitat

d'elaborar en pocs minuts un text curt, mitjà o llarg a petició de la persona interessada –com ara un estudiant de qualsevol nivell–, amb una gran aparença de solvència de fons, coherència estructural i pulcritud formal. Aparença, sí, però també gran. Se li troben molts defectes, però, com diuen els seus creadors, «som al començament, ja ho fem força bé i millorem molt de pressa». El partit acaba de començar i juguen amb empena.

No és el meu objectiu ara entrar en l'anàlisi de la potència –que ja és molta i creixerà– i els límits –que hi són, però poden tendir a minvar– d'aquesta darrera agitació del fantasma-. Però l'he esmentada com a punt de partida o refe-

rència de la reflexió que proposo, basada en l'interès general de l'assumpte i una certa preocupació filosòfica i educativa, fortament barrejades, perquè personalment sempre he sentit com a essencials la dimensió educativa de la filosofia i la dimensió filosòfica de l'educació.

Per respecte filosòfic i educatiu vers la poesia, comencem-la amb una cita inspiradora, de T. S. Elliot, escrita fa prop de 100 anys (llegiu-la i penseu què diria ara): «Què se n'ha fet de la saviesa / que hem perdut en el coneixement? / Què se n'ha fet del coneixement / que hem perdut en la informació?».

La darrera paraula d'aquest fragment, informació, és la clau del nostre assumpte. Tota la tecnologia de la IA és tecnologia de la informació: la IA opera amb la informació com el flequer opera amb la farina. La IA és una evolució de la ja vella informàtica, que, en el seu mateix nom, delata la seva matèria primera. La informació de la IA ha assolit un salt qualitatiu, a més del bàsic quantitatiu, amb les dades, amb l'altre cèlebre fantasma de la nostra època, el *big data*. És com si de sobte a cal flequer l'hi haguessin entrat milions –no exagero– de sacs de farina. Ha de córrer urgentment

a trobar un tecnòleg que li resolgui l'emmagatzematge, primer i, tot seguit, l'aprofitament ràpid d'aquella immensitat de matèria primera. Doncs, bé, el *big data* –una infinitat literal de dades– ja ha trobat el tecnòleg: la IA. Junes, ben gestionades, són un sol flequer que pot fer pa per a tot el planeta. El problema filosòfic i educatiu és que la qualitat del pa és molt discutible: és el nivell zero de l'aprenentatge humà, el nivell de simple acumulació informativa, que encara no és coneixement –falta elaboració crítica– i és molt lluny de la saviesa –falta articulació profitosa amb la vida real, personal i social.

Justament una tecnòloga de primer nivell mundial, Helga Nowotny, acaba de publicar un llibre recomanable, amb el títol una mica paradoxal de *La fe en la intel·ligència artificial*, paradoxal perquè «fe» i «IA» són conceptes de registres humanament allunyats; la fe és de registre religiós i la IA de pura operativitat empírica. Però té sentit si pensem que el nostre fantasma és vist per molta gent com una promesa de gran poder salvífic «digna de fe» –la IA «resoldrà» molts problemes; fins n'hi ha que creuen que podria governar països i el món sencer amb més solvència que els humans–. Curiosament, Nowotny explica que en un congrés d'IA van jugar a fer haikus i ens transcriu el seu, que reproduceixo no per la qualitat poètica –no hi entro– però sí per la bona síntesi conceptual: «Intel·ligència artificial / Companyia humana / Algoritmes invisibles / El futur exigeix saviesa».

En efecte, lluny en el temps i en la professió del poeta Elliot, el nucli, la clau, l'objecte del desig de la tecnòloga és també ni més ni menys que la «saviesa». El valor especial o afegit d'ella és que ho diu des de dins de la IA, com a creadora d'IA, que podria, com d'altres, parlar des de la supèrbia del potencial múltiple de la tecnologia i, en canvi, veu que el

Com més avanci la IA més ho ha de fer la intel·ligència natural (IN), i amb ella, el diàleg, la saviesa ètica i el compromís social

© Getty Images.

futur «exigeix saviesa», perquè, al llarg del llibre, es mostra convençuda de les limitacions de la IA, dels seus riscos de control i abusos de tota mena, lluny de l'ètica més elemental, enfront dels quals es fa indispensable reforçar la dimensió més profundament humana de coneixement, actitud i conducta; és a dir, si se'm permet, com més avanci la IA més ho ha de fer la IN, la intel·ligència natural, la millor obra de la qual seria, ja des del vell Sòcrates, l'autoconeixement, el diàleg, la saviesa ètica i el compromís social. Remarco també el segon vers, molt obvi, la «companyia humana», tan insubstituïble malgrat que hi hagi qui pensa que la IA ens estalviarà dependre de les altres persones en terrenys, per exemple, com la medicina: quin error!, encara que s'accepti l'ajuda extraordinària per a la salut que pot representar en molts ordres –des del diagnòstic fins a la intervenció quirúrgica–, no substituirà mai la calidesa de l'atenció i comunicació mèdica humana, factor principal de confiança i estímul



d'autosuperació per al pacient. Però el penúltim vers és una mena de gran denúncia, a l'estil de les velles denúncies profètiques: «algoritmes invisibles». En efecte, a diferència de la blancor tan visible de la farina del flequer per fer el pa, els algoritmes, que són l'ànima de la IA, resten emboscats, perduts en un embolic d'ordinadors, màquines, cables, xips i microxips, que ningú més que els seus operadors coneix. La manca de transparència de molts processos d'IA –algú dirà: de tots– és una de les greus mancances ètiques del nostre fantasma, reconeguda honorablement –és just dir-ho– per molts dels seus creadors, que s'esforcen a generar documents i promoure actituds d'autoexigència ètica i favorables a un control legal raonable per al desplegament i les aplicacions de la IA.

Tecnologia sòlida i beneficiosa

L'exigència ètica connecta directament amb l'educació. L'educació és un procés de co-construcció ètica, més enllà de la seva presència formal o curricular. Per això, fins i tot un altre acreditat tecnòleg, Max Tegmark, defensa explícitament la necessitat d'educar el nostre jovent perquè faci que la tecnologia sigui sòlida i beneficiosa abans de cedir-li molt de poder. Perquè darrere la tecnologia hi ha poder, o el poder està cada vegada més ben equipat de tecnologia, que pot ser invasiva de la intimitat i controladora de la llibertat personal i col·lectiva. En aquest sentit, la urgència d'educar –no «contra» la tecnologia, sinó «en» la

tecnologia, i no solament en sentit aplicatiu, sinó «comprensiu» o interpretatiu o crític– és indispensable. Contra la tecnologia no, perquè és absurd, inútil i contraproduent, com s'ha mostrat en la precipitada prohibició del XatGPT als estudiants de la ciutat de Nova York, que ja es parla de recular; la humanitat accelera amb els seus avenços tecnològics i, contra la protesta –ingènua– dels «ludites» que aixafaven amb maces les màquines de vapor a la Primera Revolució Industrial, s'ha de promoure ara la consciència de les capacitats, les oportunitats i els avantatges múltiples de la IA (també per ajudar en el mateix procés educatiu) i, alhora, de les responsabilitats múltiples que concorren en la seva indispensable orientació ètica, social i democràtica. Responsabilitats tant dels investigadors tecnòlegs com dels enginyers i operadors, com dels empresaris que contracten uns i altres, com dels governants democràtics que han de vetllar per un bé comú, que inclou el respecte que la tecnologia deu a tots els drets humans i al benestar social i polític de tota la població. Una expressió sorneguera –escrita amb gràcia per Elvira Lindo just després de Reis– per recordar que darrere de la IA hi ha responsabilitat humana és fer saber que «l'algoritme són els pares». És a dir, la IA ni és «màgica» ni només repartirà regals, perquè, com en el cas dels Reis, qui decideix i compra els regals no sempre encertats, sota la seva responsabilitat, són els pares. Qui regala responsablement o irresponsablement

els beneficis de la IA són uns pares i mares carregats de limitacions, prejudicis i biaixos com tots nosaltres, als quals reclamem, des de la comunitat, que estiguin a l'alçada ètica i social exigida per la magnitud i la pompa i gala del fantasma que han creat.

Per reblar el clau de l'interès educatiu per l'assumpte, permeteu-me que hi incorpori la idea d'una jove filòsofa brasilera, Màrcia Tiburi, perseguida amb greus amenaces pel bolsonarisme, que diu en una entrevista recent: «El feixisme destrueix la competència lingüística de la gent. Implanta els clixés, implanta la repetició, implanta l'odi com un sentiment que la gent, destruïda subjectivament, considera bo per a la vida». Vet aquí una derivada educativa de primer ordre per enfrontar el risc d'associació de tecnologia no ètica (la que va fer servir Trump amb *Cambridge Analytica*) amb el feixisme social i polític: el reconeixement i el compromís educatiu amb la competència lingüística –que és molt més que l'ortografia i la gramàtica, que també calen– com a eina per al diàleg crític amb qualsevol avenç tecnològic, més indispensable encara si, com aquest nostre fantasma, està arribant a resultar invasiu de la societat i de les escoles. El bon equipatge lingüístic, que té a l'escola un camp de treball privilegiat, és el primer pas d'un pensament crític que sempre, però més encara en els temps que corren i amb el fantasma de la IA voltant pel món, és essencial per al benestar personal i la convivència social democràtica.●

El poder està cada vegada més ben equipat de tecnologia, que pot ser invasiva de la intimitat i controladora de la llibertat personal i col·lectiva. D'aquí la urgència d'educar «en» la tecnologia

Del 31/3/23 al 4/2/24
Exposició al Museu de la Vida Rural

TROS DE DONA

Una exposició que reivindica les dones i el seu paper en tasques sovint **invisibles**, però sempre **imprescindibles**.

Descobreix l'activitat educativa! Adreçada a alumnes de cycle superior, ESO, batxillerat i cicles formatius.

Més informació a
museuvidarural.cat
#TrosDeDona



MUSEU
VIDA RURAL
L'ESPLUGA DE FRANCOLÍ

FUNDACIÓ
CARULLA////

EINES I RECURSOS PER TREBALLAR A L'AULA

Un programa informàtic que escriu textos i conversa amb nosaltres com si fos humà... Aquest és el nou gran impacte de la intel·ligència artificial, però no serà l'últim. Nous recursos i models de llenguatge alteren el món educatiu i obren, ahora, noves alternatives d'aprenentatge.

TEXT DE **MIQUEL ÀNGEL PRATS FERNÁNDEZ**

Mestre i doctor en Pedagogia. Professor titular de Tecnologia Educativa a Blanquerna-URL
@maprats



Una de les tecnologies més representatives de la Revolució 4.0 és la intel·ligència artificial (IA) i el seu ràpid desenvolupament. Des de fa un parell o tres mesos les notícies a la premsa o a les xarxes socials sobre l'impacte que està produint l'aparició d'aquest nou recurs d'IA de llenguatge generatiu, altrament anomenat *ChatGPT*, és elevat. I no en va... si provem de tenir una conversa amb aquest *chatbot* ens quedarem gratament sorpresos de com és capaç d'interactuar, respondre i servir de forma eficaç –no sempre– allò que se li demana.

I això només ha començat: ChatGPT-3 ha estat el primer. Però el seguiran Bard de Google i BingChat de Microsoft, i probablement d'aquí a poc temps tindrem la nova versió ChatGPT-4. Són moments veritablement apassionants i d'alta tensió tecnològica entre les grans empreses del sector. No hi ha setmana que no aparegui una nova eina que incorpori una solució de manera sorprenent. I a tots nosaltres ens fa dubtar de tot plegat. Per començar, si som capaços de seguir el ritme accelerat i comprendre cap a on va tot això. En definitiva, l'ecosistema tecnològic es troba desbocat i la cursa per al control dels usuaris i les seves dades està cada cop més a prop i es fa més evident. Benvinguts al segle XIX!

La Unesco va publicar fa un parell d'anys el *Consens de Pequín sobre la IA i l'educació*^[1], el primer document que proposa consells i recomanacions sobre com treure més profit de les tecnologies d'IA amb vista a la consecució de l'Agenda 2030 d'educació. El consens va ser aprovat durant la Conferència Internacional sobre la Intel·ligència Artificial a l'Educació, que va tenir lloc a Pequín del 16 al 18 de maig del 2019, i va comptar amb la participació de més de 50 ministres, representants internacionals de més de 105 estats membres i uns 100 representants d'agències de les Nacions Unides, insti-

tucions acadèmiques, la societat civil i el sector privat.

Per la seva banda, el Consell d'Europa ha treballat també en l'elaboració d'un document de recomanacions sobre la IA per regular i començar a posar criteris del seu ús en l'educació tant en l'àmbit de l'escola com el de l'aula, i el paper que ha de tenir en general el sistema educatiu davant dels reptes legals, ètics i democràtics.

Però... què és això del ChatGPT?

ChatGPT és un *chatbot* conversacional d'IA desenvolupat per OpenAI que utilitza un model de llenguatge per entendre i generar text en diferents idiomes i temàtiques. A través del seu processament del llenguatge natural (NLP) i de l'aprenentatge automàtic, ChatGPT pot mantenir converses amb usuaris humans, respondre preguntes, oferir suggeriments, proporcionar informació i, en general, intentar ajudar els usuaris a satisfer les necessitats de comunicació i informació de manera eficient i efectiva. Atès que ChatGPT es basa en el model de llenguatge GPT (transformador de preentrenament generatiu), també està dissenyat per adaptar-se als diferents estils de conversa i nivells de coneixement dels humans, i busca constantment millorar la capacitat de generar text coherent i significatiu.

Pel que fa a la generació d'idiomes, es refereix a la capacitat de *chatbot* per produir respostes consistents i coherentment estructurades a l'entrada de l'usuari. Pel que fa al concepte del processament del llenguatge natural (NLP) es refereix a la capacitat del *chatbot* per comprendre i interpretar el llenguatge humà i respondre a l'entrada de l'usuari en un context natural i fàcil d'entendre per als humans. La NLP és un camp complex que implica un seguit de diferents tècniques i algorismes, incloent-hi anàlisis sintàctiques, anàlisi se-



La intel·ligència artificial ha obert la porta a nous models de llenguatge, com el ChatbotGPT, un programa informàtic conversacional d'IA. © Getty images

ChatGPT és un *chatbot* conversacional d'IA que utilitza un model de llenguatge per entendre i generar text

màntica i anàlisi del discurs. Mitjançant l'ús d'aquestes tècniques, ChatGPT pot comprendre el significat de l'entrada de l'usuari i generar respostes adequades a partir d'aquesta comprensió. I pel que fa al concepte d'aprenentatge automàtic, fa referència a la capacitat dels ordinadors d'aprendre i adaptar-se a noves dades i situacions. Mitjançant algorismes i models d'aprenentatge automàtic, ChatGPT pot millorar contínuament el nostre llenguatge i generar més respostes amb el pas del temps.

La clau radica en la pregunta!

Una de les experiències més interessants d'aquests darrers mesos ha estat el fet d'adonar-me de la importància que arriba a tenir el fet de saber interactuar amb una IA. L'experiència conversacional és extraordinària. Gairebé m'atreviria a dir que el corol·lari principal seria: «Fer frases cur-

tes i precises del que vols i com ho vols».

És per això que deixo aquí un seguit d'orientacions per tractar amb el ChatGPT o amb altres *bots* semblants i treure'n el màxim rendiment:

1. Començar a escriure el que es vulgui dir a la casella de text i el model de llenguatge processarà l'entrada i generarà una resposta.
2. Formular preguntes clares i específiques. Si es vol obtenir la millor resposta possible, cal formular preguntes curtes, amb claredat i concreció.
3. Ser concret i específic en les respostes a les preguntes que ens fa el ChatGPT. Això ajudarà a guiar la conversa cap a la direcció que desitgem.
4. Tenir paciència. El model de llenguatge pot trigar una mica a processar la nostra entrada. Cal saber esperar, no ens hem de preocupar si la resposta no arriba immediatament. Si en algun moment la nostra resposta es queda incompleta, podem escriure «continua».
5. Provar diferents preguntes i paraules clau. Si no s'està segur de quina és la millor manera de formular una pregunta, cal intentar diferents preguntes o paraules clau per veure quines respostes obtenim. Provar, barrejar i torna a provar.
6. Recordar que ChatGPT és un model de llenguatge. Tot i que és avançat en el

processament del llenguatge natural, encara és un model de llenguatge incipient i limitat. Sovint s'equivoca o s'inventa informacions que no té emmagatzemades.

7. Recordar que ChatGPT funciona per a converses i xats. Cada nou xat és començar de nou. Per tant, ChatGPT s'inicia, es resetja a cada nova conversa. Si aprofitem una conversa anterior, aprofitarem el context de les preguntes que haguem fet.

8. Formular preguntes clares, curtes i concises. La manera com entrem a la conversa i preparem el context és la clau per treure el màxim profit d'aquest tipus d'eines.

Com a exemple, un prompt



Anem a jugar a un joc. Ara actuaràs com un personatge de ficció. Seràs en Leonardo da Vinci. No t'inventis res. Et preguntarem sobre la teva vida i les teves obres i hauràs de respondre totes les preguntes, tal i com ell ho faria.



Bona tarda! Em dic Leonardo da Vinci i estic a la vostra disposició per respondre qualsevol pregunta que tingueu sobre la meua vida i obra. Endavant, feu-me les vostres preguntes!

Els verbs d'acció interessants per demanar a ChatGPT serien per exemple: escriu; explica; llista; enumera; analitza; dona'm idees per a...

A continuació us fem una llista d'altres paraules clau i perquè es poden fer servir: «**Com**»: per formular preguntes relacionades amb com fer alguna cosa, com ara «Com puc aprendre a cuinar?».

«**Per què**»: per preguntar sobre les raons o motivacions que hi ha darrere d'una situació o acció, com ara «Per què és important el reciclatge?».

«**Què**»: per preguntar sobre la definició d'una paraula, concepte o objecte, com ara «Què és l'ADN?».

«**Qui**»: per preguntar sobre la identitat d'una persona, com ara «Qui va ser l'inventor del telèfon?».

«**On**»: per preguntar sobre la ubicació d'una cosa, com ara «On es troba el Gran Canyó?».

«**Quan**»: per preguntar sobre una data o moment específic, com ara «Quan es va fundar la ciutat de Nova York?».

«**Com puc**»: per preguntar com es pot fer alguna cosa, com ara «Com puc millorar el meu nivell d'anglès?».

«**Dona'm consells**»: per sol·licitar consells o suggeriments sobre una situació específica, com ara «Dona'm consells per reduir l'estrès?».

Una possible activitat: dissenyem el millor prompt

Tema: Recomanacions de llibres

Context: Estic buscant recomanacions de llibres per llegir durant les vacances.

Focus: Vull llibres de ficció que siguin entretinguts però que també tinguin profunditat.

Paraules clau: Recomanacions, llibres, ficció, entretinguts, profunditat.

Especificitat: Prefereixo llibres contemporanis, en anglès o en català i m'agraden la ciència-ficció i el drama psicològic.

Prompt: Hola, ChatGPT! Si us plau, em podries donar algunes recomanacions de llibres de ficció que siguin entretinguts per llegir durant les vacances, però que també tinguin profunditat? Estic buscant llibres contemporanis, preferiblement en anglès o català, i m'agrada la ciència-ficció i el drama psicològic. Me'ls podries posar en una taula amb una petita descripció? Gràcies!

Per saber-ne més, us proposo consultar aquest document de referència on trobareu la manera més eficaç i pedagògica de poder interactuar amb ChatGPT: <https://ja.cat/YL6rr>. I si voleu

seguir aprofundint amb en altres tasques, aquest document us ajudarà a fer un bon ús del *prompting* a ChatGPT: <https://ja.cat/DDWFX>.

A manera de conclusió

En primer lloc, us animo que us apunteu al curs gratuït sobre IA obert a la ciutadania: <https://ciutadania.cat/>. Es tracta d'un curs interactiu de formació en línia en català (i gratuït) en intel·ligència artificial (IA) que permet adquirir la cultura general necessària per reconèixer on hi ha aquesta tecnologia en el món que ens envolta, com fer-la servir de forma segura i quins avantatges pràctics té en el nostre dia a dia. El programa del curs s'estructura en 10 mòduls temàtics: el raonament automàtic, les dades, la lingüística computacional, el processament de la parla, la visió per computador, la robòtica, els sistemes intel·ligents de suport a la presa de decisions, els sistemes intel·ligents distribuïts i l'ètica en l'àmbit de la IA.

En segon lloc, ens cal ara provar, tastar i explorar. Experimentem sense por. Són moments idonis pel testatge, per equivocar-nos si cal.

I, en tercer lloc, ens cal la ment ben oberta i positiva. Crítica i reflexiva. Les sorpreses tecnològiques que estan per venir no han fet més que començar. Estiguem ben oberts al canvi i a desaprendre. Com diu Harari, el canvi és l'única constant. •

Referències i fonts de documentació.

Usuaris de Twitter que tracten sobre IA:
@pab_sharingaway | @DataChaz | @esparaTIC |
@cfenollosa | @javilop | @heyBarsee |
@danielamof | @hasantoxr | @DotCSV | @
Prathkum | @nosoytupadre7 | @MakadiaHarsh |
@fixarias | @lcodina | @Sdesalvaje | @OscarFeito |
@ListenToGordon | @MoureDev |
Comunitat a Twitter sobre IA i aprenentatge:
<https://ja.cat/rY94>

Fundació Bofill (2022). *Els algorismes a examen. Per què la IA a l'educació?* Recuperat de <https://ja.cat/0UBGg>
Unesco. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Recuperat de <https://ja.cat/73xWn>

LA TECNOLOGIA AL SERVEI DE LA PEDAGOGIA

Eines i recursos docents amb intel·ligència artificial

Us oferim 50 recursos que van més enllà de ChatGPT i que permeten veure la potència que s'amaga darrere la IA quan treballem amb documents, imatges, àudios, vídeos o en qualsevol tasca docent. Bona part d'aquests recursos són serveis molt incipients, amb resultats increïbles, i que ens aporten un munt de possibilitats en la nostra feina diària a l'aula i a l'escola. Tot i així, és necessari fer-ne un ús crític amb els nostres alumnes i que serveixin per generar un bon debat i fer-los participar. La IA ens ha de permetre «connectar» amb els alumnes i que ells «connectin» amb nosaltres, amb la curiositat, amb el desig de fer-se preguntes i aprendre coses noves. Hem d'ajudar-los a usar aquestes eines amb sentit comú, reflexionant el *per què*, el *com* i el *quan*, i, sobretot, ensenyant-los a ser crítics i reflexius davant aquest nou fenomen que tenim a la pantalla, el ChatGPT.

Tenim una nova oportunitat de replantejar el nostre paper a l'aula. I de posar la tecnologia al servei de la pedagogia.

DOCUMENTS I CREACIÓ DE TEXT



https://quillbot.com/	Edició de textos. Per reescriure i parafrasejar textos.
https://writesonic.com/	Esctura creativa. Per generar textos, corregir-ne la gramàtica i escriure paràgrafs de text en diferents estils. Com ChatGPT però connectat a Internet (ChatSonic).
https://fireflies.ai/	Eina per prendre notes, transcriure les converses de les reunions i organitzar la informació.

PRESENTACIONS I DISSENY



https://beta.tome.app/	Disseny de presentacions. Per crear visualitzacions de dades i gràfics de forma automàtica (ideal per a <i>storytelling</i>).
https://www.mixo.io/	Disseny de presentacions personalitzades.
https://www.beautiful.ai/	Disseny de presentacions amb diapositives atractives i visuals.
https://designer.microsoft.com/	Disseny de presentacions atractives i professionals.

CHATBOTS, BUSCADORS, ASSISTENTS I GESTORS PERSONALS D'INFORMACIÓ



https://chat.openai.com/chat	Plataforma de xat impulsada per OpenAI.
https://www.perplexity.ai/	Motor de llenguatge natural per generar textos automàtics que incorpora cercador d'IA amb apunts i referències d'allò que et presenta.
https://you.com/	Cercador d'IA i plataforma per crear assistents virtuals personalitzats.
https://eli5.gg/	Pregunta i resposta automàtica en llenguatge natural (cercador ideal per a infants).

IMATGES



https://openai.com/dall-e-2	Del mateix laboratori d'OpenAi, el generador d'imatges Dall-E.
https://stablediffusionweb.com	Generador i cercador d'imatges IA Stable Diffusion.
https://lexica.art	Generador i cercador d'imatges IA basat en Stable Diffusion.
https://midjourney.com/home	Generador d'imatges amb IA.
https://sketch.metademolab.com	Transformador de dibuixos analògics (ideal per a infants).
https://www.autodraw.com	Reconeixement de dibuixos a mà alçada.
https://scribblediffusion.com	Dibuixar a mà alçada i generar imatges realistes (ideal per a infants).

VÍDEO I VIDEOCONFERÈNCIES



https://www.synthesia.io	Creació de vídeos que utilitza personatges virtuals per generar contingut de vídeo personalitzat en diferents idiomes i estils.
https://fliki.ai	Creació de contingut audiovisual. Utilitza el processament de llenguatge natural i algoritmes de <i>machine learning</i> per crear contingut atractiu.
https://huggingface.co/spaces/kazuk/youtube-whisper	Creació de subtítols automàtics per a vídeos de YouTube. Utilitza models de llenguatge avançats per generar subtítols precisos i d'alta qualitat.

ÀUDIO



https://soundful.com	Generador de música gratuïta. Crea música de forma ràpida i senzilla a partir d'una gran varietat de gèneres i estils musicals.
https://podcastle.ai	Escriptori de pòdcasts per crear contingut d'àudio de qualitat fàcilment. Simplifica el procés de gravació, edició i distribució de pòdcasts.
https://speechify.com	Convertidor de text a veu. Ideal per a persones amb dificultats de lectura o visió.
https://murf.ai	Convertidor de text en àudio de manera natural i realista.
https://genny.love.ai/signin	Genny és una plataforma que genera àudios (veus en català) a partir de textos escrits. Excepcional!

EXTENSIONS



SuperPower ChatGPT3	Afegeix funcionalitats a ChatGPT com la creació de notificacions, d'un nou espai de cerca en l'històric, de comptadors de paraules, etc. https://chrome.google.com/webstore/detail/superpower-chatgpt/amhmeenmapldpjdedekalnffgnpfnkc
Youtube Summary With ChatGPT	Per resumir vídeos de Youtube. https://chrome.google.com/webstore/detail/youtube-summary-with-chat/nmmicjeknamkfoonkhcjmomieiodli
ChatGPT for Google Docs	Per aprofitar tota la potència de ChatGPT a GoogleDocs i Google Sheets. https://workspace.google.com/marketplace/app/gpt_for_sheets_and_docs/677318054654

EDUCATIVES

https://www.tutorai.me/	Plataforma d'aprenentatge i creació de contingut acadèmic. Crea els mòduls i les lliçons de qualsevol tema.
https://www.mindsmith.ai/	Plataforma per crear contingut educatiu de manera eficient i personalitzada. I un motor de recomanació de contingut per als estudiants.
https://www.humata.ai/	Plataforma per a la comunicació i la gestió de documents. Els usuaris poden carregar documents i comunicar-se amb altres usuaris.
https://www.filechat.io/	
https://gptzero.me/	Projecte educatiu per detectar si qualsevol text ha estat generat per ChatGPT.
https://quizgecko.com/	Plataforma que utilitza la IA per a la creació de qüestionaris. Els usuaris poden crear qüestionaris personalitzats i la plataforma també ofereix una llibreria de qüestionaris predefinitos.
https://yippity.io/home	
https://www.scholarcy.com/	Plataforma que utilitza la IA per a la creació de resums de textos acadèmics. La plataforma crea resums de textos llargs i ajuda l'usuari a identificar les idees clau del text.
https://www.caktus.ai/caktus_student	<i>Dashboard</i> per als estudiants per poder treure el màxim profit de la IA: escriure, resumir, crear, etc.
https://rationale.jina.ai/	Plataforma que utilitza la IA per ajudar a la presa de decisions. L'usuari pot introduir un tema o una decisió i la plataforma generarà una llista de pros i contres per ajudar l'usuari a prendre una decisió informada.

DIRECTORIS D'IA

<https://aifindy.com>
<https://theresanaiforthat.com>
<https://www.futuretools.io>
<https://aitoolsdirectory.com>
<https://www.directorioia.com>
<https://www.futurepedia.io>
<https://www.aidirectory.org/>
<https://aitoolsguide.com/>
<https://www.aitools.directory/>
<https://allthingsai.com/>
<https://thirdoasis.com/>

Directoris per cercar webs que treballen amb IA.
 Cadascuna ofereix classificacions diferents
 i s'actualitzen periòdicament.





ENTREVISTA

**«Per desgràcia, les idees neoliberals
han penetrat profundament a l'escola
i també a la universitat»**

PILAR BENEJAM ARGUIMBAU

MESTRA A LES ESCOLES TALITHA I COSTA I LLOBERA DE BARCELONA,
PEDAGOGA, GEÒGRAFA I PROFESSORA DE DIDÀCTICA
DE LES CIÈNCIES SOCIALS A LA UAB, ON ES VA DOCTORAR AMB UNA TESI
SOBRE LA FORMACIÓ DELS MESTRES

TEXT DE **DAVID PUJOL**, mestre i pedagog

FOTOGRAFIES DE **JOAN JUANOLA**

A l'hora d'entrevistar-la em vaig fer la mateixa pregunta que es va fer el periodista Carles Capdevila el dia que va anar a Cambridge a conversar amb el gran humanista George Steiner. Per què algú a qui has llegit et pot emocionar repetint-te les idees que li coneixes però mirant-te als ulls? Per què algunes frases tenen tanta força com si fos la primera vegada que les sentissis? Quan reviso la transcripció del que em va explicar Pilar Benejam, em tornen a sobtar sentències que, quan ella les formulava, semblaven plantejaments evidents, que potser el nostre sistema educatiu ja hauria d'haver assumit. I, per desgràcia, veus que no.



Vau venir al món en temps de guerra.

Sí, vaig néixer a Menorca en plena Guerra Civil, l'any 1937. El meu pare, que es deia Bernat, estava mobilitzat per fer fortificacions, però com que era bon caçador, el capità li deia que anés a caçar conills i perdius, i així menjarien bé. De tant en tant li donava permís per anar a casa a veure la Palònia, la meva mare, i d'un d'aquests permisos vaig poder néixer jo.

A quina escola vau anar?

Amb les monges vaig fer la Primària i vaig començar el Batxillerat, amb tres companyes més. A segon vaig quedar tota sola, perquè les altres no van voler seguir estudiant, i ho vaig haver de fer amb alguns professors particulars o estudiant pel meu compte. Però era impossible seguir així i a quart vaig anar a l'institut de Maó, on vaig tenir alguns bons professors. Va ser una experiència interessant, perquè, com que érem pocs, vam poder anar junts nois i noies, cosa que en aquella època era raríssim.

I després vau estudiar Magisteri.

A una dona no se li preguntava què volia estudiar: havia de fer de mestra. I com que a Menorca no es podien cursar aquests estudis, vaig haver d'anar a Palma. Quan vaig acabar la carrera de Magisteri, li vaig dir al meu pare que volia continuar estudiant Pedagogia. A mi, tot i que no sempre ho vaig tenir fàcil, estudiar m'agradava molt.

I aneu a la Universitat de Barcelona a fer Pedagogia, doncs.

I va ser un desastre. Una cosa espantosa. Encara tinc uns apunts d'una assignatura que es deia Psicologia diferencial, en què pots veure què ens explicaven de la psicologia dels homes i de les dones. Els homes, el poder, la força, la raó... Les dones, la bellesa, l'amabilitat, la comprensió... I jo recordo que quasi m'enfilava per les parets!

Quan vaig acabar Pedagogia vaig pensar que no en sabia res...

... i us engresqueu a fer la carrera de Geografia i Història.

Sempre he tingut clar que per ensenyar s'ha de saber pedagogia i didàctica, però també s'ha de saber molt bé allò que vols fer aprendre. Per això vaig dir al meu pare que volia estudiar Geografia i Història, que en aquell moment es feien juntes, i que eren matèries que a mi m'agradaven molt.

Vau tenir Jaume Vicens i Vives de professor?

Precisament un dels motius pels quals vaig voler fer Geografia i Història va ser per poder-lo tenir com a professor. Però es va morir aquell estiu i ja no va poder ser. Tampoc no hi vaig aprendre gaire, a Geografia i Història, però amb les tres carreres vaig aprendre, això sí, a estudiar pel meu compte.

I després...

El meu pare em va dir que ja havia estudiat prou, i que ell ja no continuaria pagant més. I va fer bé. Aleshores vaig començar a fer algunes feinetes –al CICEF, d'ajudant de Pedagogia i d'Història a la universitat, professora de l'Escola de Mestres, classes particulars...–, que em permetien de poder viure, tot i que de tot arreu cobrava molt poc. A Holanda havia conegut un professor d'història, amb el qual m'havia de casar, i vaig deixar aquestes feines. Però quan hi vaig anar, per la festa del compromís, en vint-i-quatre hores es va morir i, és clar, vaig haver de tornar.

Vau haver de buscar feina, doncs.

Sí, una amiga em va connectar amb els moviments de renovació pedagògica i em va dir que a l'Escola Costa i Llobera necessitaven una professora de Geografia. També impartia Geografia i Història a Talitha, una escola que treballava co-

«Per ensenyar cal saber pedagogia i didàctica, però també s'ha de saber molt bé allò que es vol fer aprendre»

ordinadament amb Costa i Llobera. Al Costa i Llobera hi anaven els nois i a Talitha, les noies. En aquestes dues escoles vaig aprendre realment a fer de mestra.

I en aquesta època entreu en contacte amb Marta Mata.

Exacte. Finalment, després de tanta carrera, vaig trobar una gent que ensenyava d'una altra manera. I vaig poder estudiar l'obra de la Institución Libre de Enseñanza –Giner de los Ríos, Cossío...–, la tasca educativa que va tirar endavant la Segona República... De seguida vaig començar a fer classes a les escoles d'Estiu de Rosa Sensat, on a l'estiu ensenyava el que feia a l'hivern a les escoles on treballava.

Sempre heu donat importància a les sortides al medi.

L'estudi d'allò més immediat com a pas per després estudiar espais més llunyans em ve, des del punt de vista teòric, de la geografia regional francesa, que en aquells moments era important. Nosaltres fèiem una sortida cada mes, de tot un dia, sovint després d'haver-la preparat bé durant el cap de setmana. Treballàvem molt. I per convèncer les famílies de la importància d'aquestes excursions després, quan tornàvem, fèiem exposicions de materials, grans murals o treballs que portaven a casa... i els convidàvem



perquè ho veiessin i ho valoressin. En fi, sempre he pensat que la teoria ha d'anar lligada a la pràctica. Tu fas les coses perquè creus en una manera d'ensenyar, però després has de demostrar que és possible d'aplicar.

I, en un moment determinat, aneu a treballar a l'Escola de Mestres de Sant Cugat.

Quan es va crear la Universitat Autònoma de Barcelona van cridar Enric Lluch, que era mestre del Costa i Llobera, perquè hi anés a fer de professor de Geo-

«Abans de la universitat els alumnes han d'haver adquirit una cultura àmplia i sòlida que els permeti entendre el món on viuen»

grafia. I, temps després, em va convidar a mi a anar amb ell a la UAB. Primer vaig ser professora del Departament de Geografia i ho compaginava amb les classes a l'escola. Però després vaig entrar a l'Escola de Mestres de Sant Cugat, primer per organitzar les pràctiques dels alumnes i, més tard, com a directora, durant set anys. El càrrec em va portar alguns problemes, com et pots imaginar, però també moltes alegries.

I sou partidària d'anar, amb els alumnes, a fer les pràctiques a l'escola, per fer un bon modelatge.

Sí, jo ho feia d'aquesta manera. Els alumnes han de tenir bones pautes, han de veure de manera pràctica com es fan les coses. Crec que és un bon model, però per desgràcia després ningú no m'ha fet cas, tot i que em respecten, m'escolten i diuen que tinc raó... Soc una fracassada! El meu marit sempre em deia que em donaven tantes medalles perquè callés. *[I es fa un tip de riure]*.

Vau fer la tesi doctoral sobre la formació dels mestres.

Sí, la tinc publicada a l'Editorial Laia, amb un pròleg de Marta Mata. No el coneixes, aquest llibre? Ja te'n regalaré un exemplar. Gràcies a la Fundació Bofill, a l'època del director Jordi Porta, vaig poder tenir una beca per anar a diferents països a estudiar com formaven els professors: vaig anar als Estats Units, la Unió Soviètica, França, Alemanya i Anglaterra. També vaig estudiar les experiències catalanes, des de l'Escola de Mestres de Joan Bardina passant pels Estudis Normals de la Mancomunitat, el pla de la Segona República, que es va inspirar en l'obra de la Institución Libre de Enseñanza...

Us vull preguntar sobre un tema del qual ara es parla molt: l'ensenyament per competències.

Em sap greu dir-ho, però fa temps que no sabem què estem fent. Competent ho ets quan saps una cosa. Quan la saps, i la saps fer. I això és el que hauríem d'aconseguir al llarg de tota l'escolaritat, abans d'anar a la universitat: tenir una cultura àmplia, sòlida, que permetés a l'estudiant entendre en quin món viu. Ara està tot tan especialitzat que tothom mira el món per un forat. Per desgràcia, les idees neoliberals han penetrat profundament a l'escola i també a la universitat. Ara, mentre parlàvem, m'ha vingut al cap una anècdota, però no sé si estàs cansat...

Endavant amb l'anècdota.

Resulta que un dia una meva alumna de Talitha s'examinava a l'institut i li van demanar, com a tema, *los cereales*. Nosaltres fèiem les classes en català, però s'havien d'examinar en castellà. Aquella noia estava tan nerviosa que, en comptes dels cereals va entendre las cerezas. Va escriure: «*La cereza es el fruto del cerezo. El cerezo es un árbol frutal. Los frutales necesitan buena tierra, mucha agua y muchos cuidados. Los frutales en España están en las huertas de Levante y en algunos trozos al lado de algunos ríos. Las cerezas no son importantes en España porque nunca hemos hablado en clase*». I la van suspendre, és clar. I jo vaig anar a parlar amb l'examinadora. Li vaig dir que estava d'acord que li havia demanat pels cereals i ella havia explicat les cireres. «S'ha confós i no ho ha fet bé, d'acord. Ara bé, tu l'examines de geografia: en sap, o no en sap? Malgrat no haver estudiat mai res de les cireres, te n'ha dit quatre coses ben dites i geogràficament correctes». La vaig convèncer i la va acabar aprovant amb un cinc. Després, és clar, vaig dir a la meva alumna que un altre dia mirés bé allò que li preguntaven...

Temps enrere vau fer un text, parlant de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, en què expliqueu «els cinc fars de l'entitat»: 1) la formació del professo-

«Aprendre demana un esforç i els alumnes han de saber que no tot és una festa. A l'escola hi ha massa bonisme»

rat; 2) ajudar a créixer tots els infants, perquè tots poden aprendre; 3) col·laborar en la construcció d'una societat democràtica; 4) treballar per una escola arrelada al país; 5) no separar mai els alumnes per raó de llengua. En voleu comentar cap?

Comentaré el segon far: el que diu que tothom pot aprendre. És evident que els nens i les nenes tenen capacitats diverses i diversos graus d'intel·ligència. Hi ha gent que juga a futbol molt bé, però qui li costa raonar. Que hi ha diferències entre persones és evident, i ho hem d'acceptar. Ara bé, si t'esforces a explicar-ho tot d'una manera entenedora, els alumnes poden aprendre alguna cosa. No aprendran el mateix, això és clar: un potser aprendrà tot el que li dius i després encara continuarà pensant més pel seu compte, i en canvi, un altre n'aprendrà només quatre coses. Però tothom haurà fet el seu camí. I cal, sobretot, donar-los temps, ja que donar temps és estimar.

A l'entrevista hi ha assistit Clara Puig, alumna de la Universitat de Girona en pràctiques a Rosa Sensat, que és menorquina com ella, i en aquest moment de la conversa hi intervé parlant de la Secundària: «Però després arribem a Batxillerat, i hi ha una selectivitat...», li diu.

La selectivitat és una història. Pensa que aproven pràcticament tots els que s'hi presenten. Jo me'n vaig cuidar,

d'aquestes proves, durant una temporada, a la Universitat Autònoma. I saps què era el que valoràvem més? Que els alumnes sabessin escriure de manera clara i ben estructurada.

En el vostre llibre *Quina educació volem?*, citant Neil Postman, afirmeu que no tot l'ensenyament ha de ser divertit. És clar, hi ha coses que costen. I el premi ve després de l'estudi. Aprendre demana un esforç i els alumnes han de saber que no tot és una festa. A l'escola hi ha massa bonisme. Tu has de fer tots els possibles perquè els alumnes aprenguin, preparar-te bé, intentar que trobin agradable allò que estudien... però hi ha línies vermelles que no pots traspasar. Has d'ensenyar a escriure bé, has d'ensenyar a fer les feines ben fetes, has d'ensenyar a acabar el que es comença, has d'ensenyar a parlar i a contestar bé... Ho necessitaran, tot això, els nostres alumnes. Si no, els estem enredant.

També parleu del professor Berliner, que afirma que el quocient intel·lectual aporta només el 20% dels factors d'èxit escolar.

Sí, mentre que la manca de capital social i la pobresa (que treu expectatives) destaquen com a factors bàsics del fracàs, pel que representen de sentiment d'inseguretat, d'ansietat i de manca de projecte. Berliner, a qui vaig conèixer quan vaig anar als Estats Units, i que vaig convidar a Barcelona a fer unes conferències, explica que el context social és determinant.

Amb 85 anys, feu cara de felicitat i encomaneu entusiasme.

És que m'ho he passat bé, a la vida. N'he après molt dels meus alumnes. He estimat la feina que he fet, perquè trobo que dedicar-se a l'ensenyament és d'una gran dignitat i d'una gran rellevància social, i he treballat a gust. M'han valorat tot el que he fet. Què més puc demanar? •



EXPERIÈNCIA

«ALGÚ ENS ESTIMA A TOTS»

Crònica de l'emotiva visita que el poeta Joan Margarit (1938-1921) va fer a l'Institut Flos i Calcat de Barcelona ara fa 10 anys.

TEXT DE **ROSER DOMÈNECH OLIVA**

Professora i poeta

Fa 10 anys que Joan Margarit va ser presència, i veu i vida, a l'Institut Flos i Calcat de Barcelona, on jo treballava. Fa 10 anys que part de l'alumnat d'aquest institut va tenir una experiència que provaré de reconstruir. Els records i la memòria són una ficció, ho sé. Però el que nosaltres vam viure aquell dia va ser una realitat, que encara ara ens commou, ens interpel·la, ens acompanya i, sobretot, ens encoratja perquè ens va transformar i ens transforma.

Començaré pel principi. Un dia vaig pensar (un pensament que venia de la intuïció) que potser podria plantejar una cosa diferent al grup de 2n d'ESO que m'havien assignat. Era un grup reduït de nois desmotivats. Com a professora que estima i sap que la poesia ens dignifica, no vaig dubtar a començar per aquí: «Ens hem interessat per la seva poesia i per la seva manera de veure el món, de viure'l, a través de l'escriptura. Hem après que la poesia no serveix només per expressar-nos, sinó per ex-

plicar experiències, i sobretot per explicar experiències doloroses per poder-les superar i per poder-les alliberar. Per això hem creat el nostre propi blog: un espai on anem penjant les gravacions dels nostres poemes», deia una carta feta cooperativament i enviada a Joan Margarit.

Crec que quan els vaig començar a enregistrar dient poemes seus en català (soc professora de Català i ells només parlaven català a l'institut i amb el professorat) alguna cosa ja va començar a canviar dins seu. A dins meu. Teníem el nostre blog. I hi teníem els nostres poemes penjats. Ells, amb cara i nom, es van convertir en els poetes de l'institut, i ho eren. Van escriure poemes tocats per la vida; normalment tocar la vida és tocar la mort o la mort en vida. Vet aquí un d'aquells textos, d'Omar J.: «La meva cosina vivia al Marroc / però jo no la vaig conèixer fins al juliol, / una nit plujosa vam estar tota la família junts / fins que vam sentir un crit atemorit / ens vam aixecar i vam anar fins a l'habitació / on dormia la meva cosina / i vam

trobar una nena malferida. / Suposo que ara és en un lloc millor / i ens transmet moltes benediccions».

I aquest altre, de Michael S.: «El meu cosí era el meu millor amic, / quan va morir va deixar de ser el meu amic. / Vam plorar i li vam suplicar a Déu que no / se l'emportés, perquè era molt aviat. / Quan la meva tieta va saber que el seu fill / s'havia mort es va posar a plorar / com una boja pel meu cosí. / Tant de bo no t'haguessis mort».

El cel de l'àvia Montserrat és un poema escrit per Samuel B., un altre alumne del centre: «La meva àvia és molt bonica, / me'n recordo d'ella quan em feia el menjar, / jugàvem a la sopa de lletres, / me'n recordo de la seva lletra. / Mai oblidaré aquells dies que ens ho passàvem bé! / Quan anàvem a comprar, quan em portava una sorpresa, / quan m'abraçava, quan em feia petons, / quan em feia la llista de la compra. / Ella no hi és, se'n va haver d'anar. / Al meu cor sempre hi serà. / Quan jo vagi al cel / tot això, tornarà a passar».

I, encara, un altre, de Marc C.: «No ho sé, per què visc així. / Visc una vida irreparable i plena de vi, / una mica de cervesa i licor. / Ser un borratxo no té res de bo, / mataries per l'alcohol / i un *porrillo* d'haixix que encara és pitjor. / Una vida irreparable, plena / d'assassinats i maltractaments, / per una *litrona* o un cigarret... / Mira la vida, mira't el cor, / deixa les drogues, deixa l'alcohol!».

Tots i cadascun dels poemes dels meus alumnes estaven tocats de mort. Tocats de vida. Ara potser, amb més perspectiva, amb més anys, amb més vida i amb més experiència docent a les aules, penso, i entenc millor, per què Joan Margarit, un gran poeta viu (ell sempre deia que ja li agradava ser el gran poeta viu, perquè viure li agradava molt), va decidir venir al nostre institut per conèixer aquells nois que havien escrit aquells importants poemes. Ara ho entenc, llavors gairebé no m'ho creia. Ara entenc les seves paraules, ara comprenc encara més la seva profunditat humana, la certesa que feia que fes en tot moment allò que calia fer; no podia perdre el temps en coses que no fossin importants. Aquells nois eren importants, els seus poemes eren importants, els fets que havien aconseguit escriure eren rellevants. Us podeu imaginar com ens vam sentir quan vam rebre aquesta resposta?

«He llegit tot el que m'heu enviat...»

«Benvolguda Roser i alumnes. Gràcies per l'atenció que heu dedicat a la meua obra. He llegit tot el que m'heu enviat i voldria dir-vos que les preguntes em semblen molt ben estructurades, però que preferiria contestar a tot cara a cara. Us proposo de venir un dia al vostre institut i fer una sessió que inclogui un recital en dues parts –una dels alumnes i una altra meua– i una sessió de preguntes i respostes. Si us ve de gust, digueu-me quins dies i hores podrien anar-vos millor i en busquem un que

«Em van assignar un grup d'ESO de nois desmotivats. Ells, amb cara i nom, es van convertir en els poetes de l'institut. I ho eren»



El poeta Joan Margarit. © Adoratio / Viquipèdia.

ens vagi bé a tots. Un petó i una abraçada per a tu i per a tots els teus alumnes, del vostre Joan Margarit». Em ressonen a dins, encara, les dues frases que ens va enviar un altre dia: «Benvolguda Roser, gràcies per la vostra cordialitat: em sembla que poques coses valen més la pena que venir el dia 9 a les deu del matí. Sisplau, doneu-me l'adreça i un telèfon per si hi hagués algun problema. Fins aviat, Joan Margarit».

Quan va arribar a l'institut, el dia 9 d'abril, deia a cadascun dels meus alumnes pel nom, i els parlava del poema que havien escrit. Havia llegit i escoltat tots

els poemes del nostre blog. Vam fer el que ens va demanar explícitament a la carta. Primer llegien ells, després Margarit. Ell aplaudia a cada poema dels meus alumnes. Tothom aplaudia en cada poema. Tan enèrgic com era, l'entusiasme va ser mutu des del primer instant. Mai ningú els havia fet sentir així. I així ho van expressar en una carta que li vam enviar l'endemà.

Recordo un detall en particular de tot el que va explicar. Potser el que a mi em va semblar més important de recordar (no és literal): «Quan tenim calor, obrim una finestra. Si tenim fred ens abriguem o premem un botó per encendre la calefacció, però, em volem dir quin botó s'ha de prémer quan ve el fred moral, o el fred de quan se't mor algú, tal com vosaltres heu explicat... No n'hi ha cap i ningú no es deslliura d'aquest fred. Què hi ha, llavors? Has de fer-te tu mateix la caldera. I aquesta caldera només es pot fer amb set o vuit coses: la música, la poesia, la filosofia, la religió (uns diran que sí, d'altres que no)..., però es fa amb set o vuit coses, no n'hi ha 40». Però el problema, ens va dir, és que aquesta caldera ja ha d'estar feta quan aquest fred arriba. El fred de la mort de la seva filla Joana i del poema que ens va llegir: «M'heu parlat de coses íntimes i jo faré el mateix», ens va dir.

«Ara ja sabeu què és la poesia i per a què serveix. Ja no cal que us ho expliqui ningú», els va dir.

«Algú ens estima a tots», així acaba l'extraordinari poema *Estació de servei*, d'Elisabeth Bishop, que Joan Margarit ens va citar a l'aula per tal d'explicar el següent: «No hi ha ni un sol bon poema en el qual el poeta no s'hagi compromès d'alguna manera fins al fons. És això el que en fa un acte d'amor». El meu alumnat i jo sabem del cert que algú ens estima a tots. Que Joan Margarit ens estima a totes i a tots!.



A les escoles Montessori s'ensenya els nens i nenes a ser autònoms.



EXPERIÈNCIA

MONTESSORI, MÉS ENLLA DELS MATERIALS

Maria Montessori va canviar la mirada del món educatiu i va posar l'infant com a protagonista de l'aprenentatge. Aquesta idea, 100 anys més tard, encara és força nova, ja que en moltes escoles qui segueix sent el protagonista de l'acció educativa és la mestra.

TEXT I FOTOGRAFIES DE

CRISTINA GARDUÑO MATURANA

Màster d'Educació Montessori de 6-12 anys per la Universitat de Barcelona. Mestra a l'Escola Sant Jordi de Vilanova i la Geltrú

A les escoles Montessori hi ha tres normes que no es veuen escrites enlloc però que estan presents als centres on segueixen el mètode: tenir cura d'un mateix, tenir cura dels altres i tenir cura de l'ambient. Tenir cura d'un mateix està estretament lligat a ser autònom. A les escoles Montessori es preparen els ambients tenint present aquest principi d'autonomia. Per exemple: els infants han de poder beure aigua per ells mateixos, ja que tenen un seguit de presentacions per poder agafar aquest hàbit de manera autònoma. En un lloc de l'ambient tenen una safata amb una gerra i un got a la mida de les seves mans. Una vegada han begut aigua, el més segur és que hagin de netejar el got en una pica a la seva mida. Pot semblar que portar una cantimplora és més fàcil, però el procés que implica beure aigua en una escola Montessori et prepara per a la vida: ser capaç de netejar el que un mateix embruta des de ben petits. Quantes famílies no voldrien que els seus fills i filles netegessin el que embruten a casa?

A les escoles Montessori es presenta tot. El fet de presentar és la dedicació completa que té l'adult acompanyant amb aquell infant durant els minuts que duri el fet d'ensenyar-li el procés amb tots els passos. Fins que el guia no li ha presentat el procés d'aquella proposta, l'infant no la pot agafar. No hi ha propostes repetides a l'ambient i d'aquesta manera els infants aprenen a esperar i a gaudir quan és el seu torn. Els nens i les nenes venen de l'era de la immediatesa i aquests espais cuidats i pensats per a ells

els ajuden a practicar l'espera, la paciència, la perseverança... Són magnífics.

Tenir cura d'un mateix i de l'ambient

Un altre exemple és el fet de canviar-se de calçat abans d'entrar a l'aula. Aquest hàbit fa referència a tenir cura d'un mateix i també de l'ambient igual que a casa, on no vols que s'ompli de brutícia exterior. Canviar les sabates fomenta l'autonomia a l'hora de posar-se-les i treure-se-les, i fomenta la psicomotricitat fina, aquesta fita tan perseguida per mestres en el domini de l'escriptura. Moltes propostes Montessori impliquen moure les mans dels infants, que, de manera indirecta, els ajudarà perquè en el moment en què hagin d'agafar un llapis en tinguin un domini més acurat.

Amb la pedagogia Montessori agafen aquests hàbits des de ben petits. Només cal observar l'infant, modificar l'ambient i presentar incansablement els processos per anar adquirint autonomia. Amb els més petits d'Infantil es tracta de propostes com ara posar aigua en un got, preparar l'esmorzar, rentar-se les mans, posar-se la jaqueta... Amb infants de Primària es tracta de cordar-se les sabates amb cordills, netejar l'aula quan l'embrutem, guardar els abrics i les motxilles, afilar els llapis per a l'endemà...

Tenir cura dels altres està vinculat a valors com ara el respecte. A les escoles Montessori els infants estan habituats a tenir adults que observen el seu dia a dia una vegada a la setmana o al mes, ja siguin familiars, aprenents, altres guies... Una de les coses que impacta més quan fas d'observador d'una aula Montessori és el respecte amb què s'adrecen per oferir-te un te, un canvi de lloc, el que sigui. En les seves formacions i llibres, la doctora parla de *gràcia i cortesia*: són les presentacions referents a com escoltem quan algú ens parla, com donem el bon dia, o les gràcies, com ajudem algú quan es fa mal, com traslladem les cadires o

taules per l'aula, com demanem perdó quan ens equivoquem, etc.

Tenir cura de l'ambient té a veure amb l'ordre. L'ordre exterior ajuda a l'ordre interior. Aquest punt té a veure amb els materials i la seva distribució. Montessori va molt més enllà dels materials. En una aula Montessori trobes tot el currículum desplegat en materials endreçats d'una determinada manera per saber en quin moment es troba l'infant. L'ordre que s'utilitza en els ambients és el següent: d'esquerra a dreta, i de dalt a baix, tal com escrivim. D'aquesta manera, és fàcil situar l'infant en quin moment es troba de l'aprenentatge. En una prestatgeria on caben tres materials és important que només n'hi hagi tres, i no 20 tots apilonats. Si agafo un material on n'hi ha 20 segurament me'n cauran dos mentre agafo el que vull, i això ja dificulta el fet d'agafar-lo. Una altra diferència és a l'hora d'escollir: és més simple escollir A, B o C o escollir entre tot l'abecedari? Les propostes Montessori intenten que els infants tinguin la sensació d'èxit i de benestar emocional, amb la idea d'encoratjar-los a aconseguir allò que es proposen.

Aprenen a tenir cura dels materials i de l'ambient i també a tenir cura dels altres.



Aplicació a casa

A casa l'aplicació del mètode Montessori es fa de la mateixa manera que a l'escola, tenint present els tres pilars –l'infant, l'ambient i el guia– i les necessitats de l'infant. És ben clar que un nadó de setmanes no necessitarà el mateix que una nena de sis anys o un adolescent. Observant es pot atendre la gran majoria de les seves necessitats, que tenen a veure amb l'alimentació, el son, la necessitat de moviment, la protecció... Les rutines són un aliat amb les necessitats dels infants, ja que donen seguretat i pau interior.

El propòsit més gran és el fet que puguin ser autònoms per ells mateixos. Per tant, disposar de l'ambient adequat a la seva mida, penjadors on pugui deixar la jaqueta tot sol mateix, disposar d'un calaix a la cuina per als seus utensilis, d'una torre d'aprenentatge perquè pugui ajudar a preparar els àpats amb la família, facilitar que pugui pujar i baixar del llit sense necessitar un adult (a terra, en el cas dels més petits), etc.

La preparació de l'ambient passa per deixar a l'abast quatre coses a cada sala i anar-les variant de tant en tant. Si a casa hi ha 30 joguines, l'infant ha de poder disposar-ne de 10, i a més s'alternaran, de manera que donem riquesa a l'espai, i ajudem que l'infant pugui recollir allò amb què juga.

L'adult que acompanya l'infant ha de ser una persona real, que no perfecta. La gran majoria dels pares i mares procuren ser millors persones per mostrar un bon exemple als fills. Si, a més d'això, hi ha tot un treball personal per tal de no passar-los algunes de les nostres coses negatives als infants, és genial. És important començar per tenir una atenció plena quan atenem els nostres fills, com ara deixar aparells electrònics a banda; només cal recordar que si volem que quan siguin grans ens expliquin les coses, els hem d'atendre de petits amb el que realment els importa. •



EXPERIÈNCIA

ELS CAMINS EDUCATIUS DE LA ZER EMPORDÀ

El nou equip directiu d'aquesta zona escolar rural, juntament amb el claustre docent, desplega a cinc escoles públiques de l'Alt Empordà un projecte educatiu globalitzat que inclou l'aprenentatge significatiu mitjançant el treball amb el territori i la comunitat, i la integració de valors fonamentals per al desenvolupament dels infants.

TEXT DE **CLARA PUIG CARRERAS**

Estudiant de Pedagogia a la Universitat de Girona

La ZER Empordà és una zona escolar rural que agrupa les escoles públiques de Cistella, Garrigàs, Palau de Santa Eulàlia, Pont de Molins i Vilanant, cinc pobles petits situats a l'Alt Empordà, i que funciona a partir d'un projecte educatiu comú i de treball col·laboratiu entre els i les mestres. Les cinc escoles reuneixen un total de 20 docents i 115 alumnes d'Infantil 3 fins a 6è de Primària, tot i que l'escola de Palau de Santa Eulàlia ha incorporat aquest curs el primer cicle d'Educació Infantil. L'agrupació es fa per comunitats de petits, de mitjans i de grans, de manera que l'alumnat queda dividit durant les hores lectives en dos o tres grups multinivell, depenent de la matrícula de cada centre.

Coneixem el projecte una mica més de prop amb la visita a l'Escola Tramuntana de Pont de Molins. No només ens acull la directora de l'escola, M. Antònia Barceló, sinó també l'edifici: només d'entrar es fa evident la importància que es dona a l'espai físic. La Maria Antònia ens ho confirma i explica que, amb mobles que recorden la comoditat d'una llar i colors que conviden a la calma, la ZER incorpora en el seu projecte educatiu la transformació i la cura dels espais per fer-los més amables per als infants. Tant, que els mateixos alumnes diuen que van a l'escola més bonica del món, i s'asseguren que es mantingui així: s'encarreguen de la cura de les plantes, que finestres i llums quedin tancats i que les aules estiguin ordenades.

A la intenció d'habitabilitat s'hi suma una voluntat de personalització, ja que mestres i infants es fan seva l'escola decorant parets i racons amb fotografies i produccions resultants dels projectes fets. Tot i que l'estètica és important, el que realment caracteritza aquests espais és el sentit que se'ls atorga: hi ha un racó dedicat a la resolució positiva de conflictes, on els infants saben que poden asseure's per parlar tranquil·lament, i si es continua passejant pels passadissos de l'edifici, apareix la galeria d'art. Es tracta d'un passadís sencer que, més que una simple exposició de les elaboracions dels infants, és un reconeixement i una valoració d'allò que han expressat a través de la il·lustració i també del llenguatge, amb missatges amb què dei-

xen veure el seu món interior. Que els infants es facin seva l'escola d'aquesta manera és senyal que, com a mínim, allò que hi passa a dins els engresca.

Noves mirades

El projecte educatiu de la ZER Empordà que està vigent actualment es va iniciar només fa un any i mig amb la incorporació d'un nou equip directiu al curs 2021-2022. Amb el nou equip va entrar una visió i una manera de fer que orienten el claustre docent cap a un objectiu comú. És a dir, les cinc escoles de la ZER comparteixen un projecte educatiu amb el mateix punt d'arribada, però l'equip i el consell directiu treballen contínuament amb els claustres perquè puguin adaptar el projecte al seu punt de partida i als camins possibles per aterrar al destí marcat, tenint en compte que cada centre viu un context diferent d'acord amb les característiques ambientals, econòmiques i socials dels pobles corresponents.

Mirades és un projecte original que la M. Antònia, que és també directora de la ZER, el va iniciar com a formadora d'educació emocional. Juntament amb Mireia Bellapart, cap d'estudis, va fer-ne l'adaptació a les característiques de la ZER Empordà i es va fer un treball col·lectiu amb la resta del claustre per traslladar-lo a cadascuna de les escoles. La directora reconeix que es tracta d'un escenari ambiciós i requereix una estructura clara, ben pensada i amb uns enllaços suggerits perquè el claustre de cada escola faci l'exercici d'encaixar la proposta a les seves aules.

Així, Mirades fou el projecte anual del curs 2021-2022, però s'ha quedat com a programació marc en matèria de valors i educació emocional a través del treball amb l'art i el llenguatge. Es va decidir mantenir el nom perquè, amb el canvi d'equip i de projecte, «s'incorporaven moltes mirades noves cap a l'educació, cap als infants i el seu desenvolupa-



© ZER Empordà.

La ZER engloba cinc pobles petits amb un projecte educatiu comú i de treball col·laboratiu entre els docents

ment». La visió canviava no només des de la perspectiva dels docents, sinó també de l'alumnat, al qual es va implicar en el procés íntegre de definició de valors del projecte de ZER naixent.

L'objectiu principal és explorar la mirada dels nens i les nenes cap a si mateixos i cap al món per tal d'afavorir l'autoconeixement i el desenvolupament de competències interpersonals des d'edats primerenques. L'art i la comunicació són els canals d'expressió i d'aprenentatge escollits per a aquest projecte, per la seva dimensió transmissora, analítica i d'aprofundiment en els pensaments i sentiments que van apareixent en el procés evolutiu dels infants. Es fa ús de la fotografia, per exemple, com un mitjà d'observació, però sobretot de lectura a

nivell de construcció narrativa a partir d'una imatge.

Més concretament, durant el primer semestre d'aquest curs, Mirades s'ha manifestat a través del projecte Plecs, que ha consistit en el treball de la dimensió afectivosexual a partir de valors com la intimitat i el respecte, des d'una perspectiva de la prevenció dels abusos. Els més petits han treballat amb el llibre *El teu cos és teu*, mentre que amb les comunitats de mitjans i de grans es va prendre com a punt de partida la col·lecció de l'artista Tura Sanglas, anomenada *Plecs*, per parlar de les línies i els plecs del cos, de les emocions i del consentiment. El projecte va culminar amb una exposició el mes de desembre de les peces de fang elaborades pels infants, amb les quals representaven una part del seu cos i que feien servir de suport visual per explicar a les famílies tot el que havien après. Fou, de manera intencionada, una presentació en forma de diàleg, perquè a la ZER Empordà qualsevol oportunitat és vàlida per posar allò que fan en valor, d'un costat, i, sobretot, per treballar el llenguatge.

El valor de la llengua

«La llengua ha d'impregnar-ho tot», diu la M. Antònia, que també dona molta importància al projecte lingüístic de la ZER. Considera que el llenguatge és una eina per estructurar el pensament i, per tant, per estructurar els aprenentatges, donar ordre i sentit als conceptes apresos, i incorporar nous significats, regenerant les estructures mentals. És per aquest motiu que les docents d'aquestes escoles aprofiten qualsevol situació d'aprenentatge per posar-hi paraules, tant amb els més grans com els més petits, que durant les sessions de microambients –espais dins l'aula amb propostes d'aprenentatge corresponents a diferents àmbits– són sovint interpel·lats per les mestres per afavorir la conversa i l'estructuració cognitiva de cada es-

deveniment quotidià. El fet comunicatiu pren una especial rellevància, tenint en compte la diversitat lingüística de la ZER, diferent segons cada escola.

Dins del projecte lingüístic s'inclou també el pla lector, que s'ha concretat en la programació anual a través de les accions per dur a terme des de les biblioteques. Totes cinc escoles tenen un espai diferent reservat a la biblioteca, que en el cas de Palau de Santa Eulàlia aviat serà públic i compartit amb el poble. La

finalitat és proporcionar a l'alumnat un espai per treballar la lectura amb fins pedagògics.

Sense cap dubte, però, una de les experiències més enriquidores que s'han desenvolupat en el marc lingüístic aquest curs és la redacció i elaboració d'una revista feta íntegrament pels alumnes i les alumnes de cadascuna de les cinc escoles de la ZER. Aquesta revista, que han anomenat *EMPORDÀ ZER*, s'ha vinculat amb els aprenentatges sorgits en un dels

projectes del primer trimestre i fou enviada a les famílies per il·lustrar i valorar la feina feta. Atès que cada escola va triar, d'acord amb els interessos dels infants, un objecte d'investigació determinat, el resultat ha estat la publicació de cinc revistes diferents però amb un format comú, per tal de garantir les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tots els infants. La revista ha servit, per tant, com a instrument d'assimilació i domini del coneixement plasmat en una recopilació d'articles i imatges que els infants tindran sempre de record.

Un dels espais de l'escola de Vilanant, de la ZER Empordà. © ZER Empordà.



El projecte Camins

El projecte anual del curs 2022-2023 és Camins, que vertebrava la programació de l'any escolar juntament amb Mirades i amb altres projectes corresponents a altres àmbits com el projecte Divers, dedicat al treball amb la diversitat a l'aula, o el projecte Entorn. Aquest darrer és el que es vincula al coneixement del medi social i natural i que s'ha materialitzat, al primer trimestre, amb el projecte Alimentació i Sostenibilitat, que va concloure amb la publicació de les revistes *EMPORDÀ ZER* com a producte final. El projecte va consistir, seguint el relat de Camins, en la investigació i l'estudi dels camins dels nutrients a dins del cos humà, des d'una perspectiva biològica, i dels camins dels aliments des del lloc de procedència fins a les cases de les famílies que els consumeixen, per tal de veure la dimensió més social de l'alimentació i la importància de la sostenibilitat.

En aquest sentit, el que permet el projecte anual és construir un relat que lliga diversos projectes que es duen a terme simultàniament i uns aprenentatges amb els altres, i que es fa imprescindible per garantir-ne la globalitat. El mateix passa amb el projecte d'entorn del segon trimestre, batejat amb el mateix nom que el projecte anual, que proposa el treball amb el patrimoni natural proper de ca-

dascun dels municipis de la manera més interdisciplinària possible. Així, el repte al qual l'alumnat dedicarà els pròxims mesos és la petició per part dels ajuntaments de descobrir o bé posar en valor algun dels camins rurals del poble. Això implica fer un estudi des de diverses òptiques i disciplines, com ara la recerca històrica o la investigació dels elements naturals que els caracteritzen mitjançant l'observació i la recollida d'informació. La direcció d'aquesta recerca s'orienta partint dels interessos dels infants, sense descartar l'actuació docent en la selecció d'alguns continguts perquè quedin treballats els aspectes del currículum.

El projecte planteja, a més, una feina des de l'educació física, amb la preparació de rutes a la natura, i també un vessant artístic, ja que s'ha proposat als infants descobrir el seu propi caminar, la manera com es mouen pel món i es mostren als altres des de metodologies pedagògiques pròpies de la dansa i el teatre. D'aquesta manera, la globalitat dels aprenentatges queda assegurada. Es preveu una posada en escena de la part més artística al teatre com a cloenda i exposició del projecte.

Un altre dels objectius de Camins és connectar l'alumnat de les cinc escoles en sessions en línia de treball cooperatiu. La ZER ja contempla diverses activitats compartides entre la comunitat educativa, com les trobades i sortides conjuntes o les assemblees de delegats. Així i tot, per als alumnes de cicle superior les reunions de treball en el pla digital són grans oportunitats d'aprenentatge, perquè la feina en conjunt sorgeix de la necessitat de col·laborar per fer un producte compartit. A més, algunes escoles compten només amb un alumne de sisè, que en aquestes trobades té la possibilitat d'entrar en dinàmiques de treball i de comunicació diferents de les del seu context quotidià. En aquesta línia també s'està duent a terme el projecte d'emprenedoria, amb el qual les comuni-



La ZER Empordà incorpora en el seu projecte educatiu la transformació i la cura dels espais per fer-los més amables per als infants. © David Pujol.

La ZER Empordà vol obrir la comunicació dels projectes que fa i dels resultats de la feina feta a tots els habitants

tats de grans dels cinc centres estan preparant el viatge de final de curs.

La xarxa de relacions de la ZER Empordà no només s'està enfortint mitjançant la col·laboració entre mestres i alumnes, sinó que hi ha la intenció d'estendre-la al teixit social dels municipis, obrint la comunicació dels projectes i dels resultats de la feina feta a tots els habitants. En el cas de Pont de Molins, els alumnes van fer, com a part de les activitats del projecte Alimentació i Sostenibilitat, la identificació i l'etiquetatge dels productes sostenibles de la botiga del poble. Actuar a la comunitat va provocar un impacte més significatiu que va tenir un retorn: el dia de la presentació del projecte l'escola es va omplir. La gent gran que hi va assistir, a més, va quedar tan agraï-

da que han convidat l'alumnat de l'escola a berenar. És així com un projecte inicialment pensat per a un nombre reduït de destinataris ha acabat travessant les parets de les escoles i arribant més enllà.

És en el dia a dia i amb el pas a pas que el projecte educatiu de la ZER es desplega per assolir uns objectius compartits adaptant-se a les demandes de cada context. L'esforç constant per detectar les necessitats i els interessos dels infants, així com les ambicions i les potencialitats de les mestres, assenta les bases per anar definint un programa educatiu ple de sentit i connectat amb la comunitat. «Un dels objectius del projecte de direcció és que les nostres escoles esdevinguin el motor de canvi dels pobles. L'escola ha de ser generadora del fet cultural, o com a mínim contribuir-hi», conclou la M. Antònia. Queden aspectes per concretar, però ja hi ha ben definida una línia estratègica que lliga uns projectes amb els altres i els entrellaça, creant un teixit de relats, metodologies de treball, valors, complicitats i relacions entre alumnes i mestres que dibuixen el camí que cal seguir, amb la il·lusió de qui està aprenent alguna cosa nova. ●



REPORTATGE

A L'ESCOLA ACABEM LES CLASSES A LES DUES

Un total de 25 centres públics tenen un horari lectiu compactat que finalitza al migdia. Es tracta d'un projecte pilot que es va iniciar fa més de 10 anys i que ha generat un alt grau de satisfacció. Hi ha veus, però, que consideren que no és una fórmula òptima perquè afavoreix les desigualtats socials. Quins arguments defensen uns i altres? En parlem amb els principals actors protagonistes.

Quin horari haurien de fer els escolars d'Infantil i Primària? De 9.00 a 16.00-16.30 amb una pausa per dinar que pot superar les dues hores? O bé una jornada lectiva compactada de 9.00 a 14.00? A diferència de la majoria de territoris de l'Estat espanyol, Catalunya i el País Basc són les dues úniques comunitats autònomes on preval la primera opció, mentre que a la resta la jornada continuada està arrelada o fortament arrelada, com és el cas de Ceuta i Melilla, on fa més de tres dècades que l'apliquen.

El debat sobre la jornada escolar no és nou i al llarg del temps ha generat veus a favor i en contra d'una opció o una altra.

Hi ha qui manté que una jornada continuada afavoreix l'avançament de les

TEXT DE **GEMMA CASTANYER**
Periodista

extraescolars, així com l'hora de sopar i d'anar a dormir i, per tant, s'adapta millor a les necessitats orgàniques de l'infant. D'altres apunten que amb la jornada partida es disminueix la segregació escolar, es dina a hores més raonables i s'atenen els requisits dels escolars més vulnerables. En tot cas, la qüestió ja ha arribat a l'agenda política de la mà del Pacte de la reforma horària i l'Objectiu 2025, en què es planteja fer un ús més racional dels horaris per a una millor qualitat de vida i benestar de les persones, i això també inclou els dels escolars.

Testimonis d'èxit

El curs 2012-2013 el Departament d'Educació, amb la consellera Irene Rigau al capdavant, va iniciar una experiència

pilot de jornada continuada a set centres d'Infantil i Primària, que es va ampliar en una segona fase a 25 escoles durant el període 2016-2019. A excepció d'alguns casos, eren els mateixos centres els que sol·licitaven l'adhesió a aquest pla experimental, després de complir un seguit de criteris, com un acord generalitzat per part de les famílies i les AFA (80%), a més d'un ampli consens per part dels membres del Consell Escolar (80%) i el vistiplau de l'ajuntament o el districte, entre altres requisits.

Així, 10 anys després de l'inici d'aquella experiència, la majoria d'escoles que en formen part mostren un alt grau de satisfacció, com demostra el *Manifest pel dret a escollir la jornada escolar*, que signen 21 dels 25 centres, i en el qual sostenen «la voluntat de mantenir aquest model de jornada, tant per part dels infants i les famílies com dels equips docents i dels ajuntaments».

L'Escola Vall-llobrega, al Baix Empordà, és un dels centres que ha liderat l'experiència pilot de jornada continuada. Els seus condicionants geogràfics i sociològics van afavorir que l'any 2012 la majoria de les famílies s'adherissin a la proposta amb l'objectiu d'estalviar-se viatges i passar més temps amb els fills. «Al principi hi havia menys alumnes que es quedaven al menjador», explica Laura Vilà, directora del centre. «Ara, 10 anys després, se'n queden molts més», apunta. Actualment, el centre ofereix un horari lectiu compactat de 9.00 a 14.00 amb dos patis —el segon més breu—, menjador i activitats extraescolars fins a les 17.00 hores de la tarda. «Nosaltres defensem la jornada continuada, però entenem que no a tothom li va bé. Moltes de les nostres famílies es dediquen al sector turístic i al sector serveis i agraeixen aquest horari. I hem detectat menys absentisme entre l'alumnat d'infantil perquè amb la jornada partida alguns ja no venien a la tarda», descriu Vilà.

Deu anys després d'iniciar l'experiència pilot de jornada continuada, la majoria d'escoles que en formen part mostren un alt grau de satisfacció



A l'escola Concepción Arenal la jornada escolar acaba a les 16.00 amb el dinar i activitats incloses. © Escola Concepción Arenal.

Un altre factor que destaca són els beneficis per al claustre. Aquesta fórmula permet als docents quedar-se de 14.00 a 15.00 hores cada dia i fer una tarda de formació. «Hi ha menys absències per part del professorat, que pot conciliar millor la vida personal i laboral», afegeix Vilà.

Un horari a la portuguesa

Tot i la bona adaptació a la jornada continua que han tingut la majoria dels centres adherits al pla pilot, els experts apunten que aquest model no és òptim perquè afavoreix les desigualtats socials, fomenta la progressiva desaparició del servei de menjador, imposa un alt ritme acadèmic i obliga a dinar infants petits a hores inaudites. Així ho argumenta la

doctora en Sociologia i cap de projectes de la Fundació Jaume Bofill, Elena Sintès, autora de nombroses recerques vinculades a les polítiques públiques del temps i l'educació amb la finalitat d'assolir societats més justes. Segons Sintès, la jornada continuada «no és un model vàlid per a tothom ni sostenible a escala de política pública amb perspectiva d'equitat».

Per a aquesta investigadora, l'alternativa a una jornada partida amb dues hores i mitja per dinar no recau en l'horari lectiu continuat, sinó en un model intermedi similar al que han implantat a Portugal, en el qual els escolars pleguen a les 15.00 hores de la tarda amb l'àpat inclòs subvencionat, però els centres es mantenen oberts fins a les 17.00-17.30 hores amb activitats extralectives voluntàries i

gratuïtes. «Tot i que no són obligatòries, un 80% de l'alumnat portuguès es queda a les extraescolars fins a les 17.00 de la tarda. És una opció valuosa des del punt de vista de política pública i no necessàriament necessitem més diners dels que destinem nosaltres a educació; aquest és un element important», ressalta.

Finançat pel Ministeri d'Educació i desplegat pels ajuntaments, aquest programa, com apunta Sintès, s'ha aconseguit sostenir fins i tot en èpoques de crisi. A més, evita desigualtats amb relació al currículum extralectiu dels estudiants, una qüestió que «cada vegada genera més diferències entre les famílies que el poden pagar i les que no», assenyala Sintès.

Dinar amb els docents

A l'Escola Concepción Arenal de Barcelona tot l'alumnat comença la jornada a les 8.30 del matí i acaba a les 16.00 hores, amb el dinar i les activitats de tarda incloses. És un horari semblant al que s'ha establert a Portugal i que ha comportat enormes avantatges per a aquest centre d'alta complexitat, configurat

majoritàriament per alumnat vulnerable per una raó socioeconòmica o d'origen. El centre, que imparteix la sisena hora, va entrar a formar part de l'experiència pilot de jornada continuada el curs 2013-2014 amb l'objectiu de millorar els resultats acadèmics dels estudiants, reduir la conflictivitat durant l'espai de migdia, afavorir àpats saludables i reduir l'absentisme durant la franja de tarda.

Per tal d'abordar aquestes qüestions es va idear el Projecte integral per a l'èxit educatiu, on també es preveïen formacions específiques pel professorat, entre altres qüestions. «Els resultats ens avalen de manera espectacular. La jornada compactada ens ha ajudat perquè podem treballar amb tutor i cotutor a l'aula», destaca Begonya Parés, directora del centre.

L'escola ofereix activitats lectives de 8.30 a 14.30 hores i a continuació activitats de tarda obligatòries i gratuïtes per a tothom: «Part de la sisena hora l'hem reconvertida en menjador educatiu i a partir de 3r de Primària els mestres dinem amb l'alumnat», apunta Parés. Les activitats de tarda, entre les quals

Alguns experts apunten que la jornada continuada afavoreix les desigualtats socials i imposa un alt ritme acadèmic

La jornada continuada vol reduir l'absentisme a la franja de tarda. © Escola Concepción Arenal.



hi ha multiesports, cant coral o bé propostes artístiques i tecnològiques, es financen gràcies a les beques menjador i a una partida que hi afegeix el Consorci d'Educació de Barcelona. «Intentem que aquest alumnat tingui les mateixes oportunitats que altres infants amb més recursos. Les propostes de la tarda són variades i es plantegen perquè els siguin el màxim d'enriquidores possible», descriu Begonya Parés.

Segons les avaluacions internes que ha portat a terme l'escola, gràcies a la implementació del Projecte integral per a l'èxit educatiu del 2010 al 2020 s'han millorat significativament els resultats de les competències bàsiques de l'alumnat de 6è en matèries com el català (del 30% al 80% de nens i nenes que han superat la prova) o el castellà (del 7% al 70%). A més, s'ha incrementat la participació de les famílies en el Consell Escolar, s'han reduït els conflictes i s'han millorat l'atenció a les aules i el clima de convivència general de l'escola.

Poder decidir l'horari dels fills

La Plataforma Volem Jornada Continuada a Catalunya, l'actual associació Educació i Llibertat, fa temps que reclama una normativa viable perquè siguin els centres educatius que tinguin la llibertat d'escollir l'horari que més els convé, tenint en compte les característiques de cada escola i municipi. «Som famílies que ens hem unit per reclamar una jornada continuada per als nostres fills i filles», recorda Marta Vilalta, secretària d'Educació i Llibertat.

Vilalta viu a Sant Feliu de Guíxols, al Baix Empordà, i és mare de dues nenes que cursen Infantil i Primària. Actualment, s'ha trobat amb la casuística que a pobles veïns com Santa Cristina d'Aro, Platja d'Aro o Castell d'Aro fan la jornada continuada, però no és així a l'escola on van les seves filles. «Amb aquests centres compartim molts serveis, com



© Escola Concepció Arenal.

ara l'escola de música. Al nostre municipi s'ha demanat tres vegades, però estan tancats en banda», denuncia. Segons la secretària d'Educació i Llibertat, el Departament d'Educació no ha dut a terme un seguiment de l'experiència pilot, tot i que un document fet públic destaca l'alt grau de satisfacció dels centres, així com les millores pedagògiques i organitzatives que s'han derivat de la jornada continuada. Ara bé, pel que fa al rendiment acadèmic, els resultats es mantenen «igual o sense evidències de millora», destaca l'informe.

Hi haurà canvis en un futur pròxim pel que fa als horaris de les escoles que integren el pla pilot de jornada continuada? De moment els centres viuen amb angoixa la permanència any a any de l'horari compactat mentre que el Departament d'Educació assegura que es prendran «decisiones que posin per davant el benestar de l'alumnat, l'atenció integral i la garantia de l'equitat i la igualtat d'oportunitats». Segons la secretària de Polítiques Educatives, Núria Mora, ja «s'estan duent a terme diver-

ses actuacions de seguiment del pla pilot, a partir de l'elaboració d'indicadors objectivables i mesurables que aportin informació relativa a l'atenció i al seguiment de l'alumnat, però especialment d'aquells més vulnerables, per garantir-ne la igualtat d'oportunitats. Aquests indicadors ens hauran de donar evidències i ajudar a prendre decisions».

L'ordre dictada per la Generalitat que estableix els horaris dels centres fixa per al curs 2022-2023 que l'horari lectiu de l'alumnat no pot acabar abans de les 16.00 hores de la tarda, tot i que prorroga per a aquest mateix curs el pla pilot de jornada continuada a Primària. De fet, el curs 2020-2021 el Departament ja va incloure algunes modificacions en l'horari escolar, escurçant la franja del migdia, en la línia de les actuacions que defensa la Fundació Jaume Bofill, el Pacte de la Reforma Horària i la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. «Les dificultats de conciliació horària de les famílies són una realitat i el Departament n'és conscient», conclou Mora.



HAN FET HISTÒRIA

UN DIA A LA COLÒNIA ESCOLAR DE VILAMAR

És una bona notícia la presentació recent del llibre *Colònies de Vilamar. Una aventura pedagògica a Calafell (1922-1936)*, en el qual he tingut el privilegi de poder redactar el pròleg. Un treball coral excel·lent, ben il·lustrat, amb una edició digna, que recull una experiència de *república d'infants* d'altíssim nivell educatiu.

TEXT DE **CARME ORTOLL GRÍFOLS**

Mestra, exdirectora general d'Educació Infantil i Primària, i directora de la Fundació Artur Martorell

FOTOGRAFIES DEL

FONS HISTÒRIC DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

Cada estiu des del 1906 l'Ajuntament de Barcelona, de la mà de la Comissió de Cultura, enviava nois i noies de les classes més humils de la ciutat a diferents entorns de Catalunya des d'on es pogués viure i conèixer en plena natura, ja fos des d'indrets prop del mar o de la muntanya, amb la finalitat que els infants més vulnerables de la ciutat poguessin respirar aire pur i així millorar

la salut, tant a nivell físic com en pràctiques d'aprenentatge educatiu.

Aquestes sortides planificades amb aquesta finalitat es van anomenar *colònies escolars*. Amb l'objectiu d'atendre cada criatura durant un temps, depenent de les necessitats que presentava cada infant, feien tornos d'entre 20 i 35 dies per tal que gaudissin d'una formació integral que els ajudés en el desenvolupament. Una d'aquestes colònies escolars es va portar a terme a la platja de Calafell i va rebre el nom de Vilamar. Es va fer durant els mesos d'estiu des de l'any 1922 fins al 1936 amb el desig d'afavorir la vida d'aquells infants.

Pere Vergés, Artur Martorell i Enric Gibert, en diferents èpoques, en van ser els directors, que juntament amb una bona colla de mestres i nens i nenes, d'entre 8 i 12 anys, les van viure i les

van fer viure en ambients d'aprenentatge amables que donaven pas a propiciar-ne, tant en l'àmbit educatiu com de la salut, el major rendiment. Aquelles valoracions positives de la colònia van demostrar que el camí emprès els portava cap a un bon fi, i que s'acomplien amb escreix els objectius planificats amb vista al millor benestar de les criatures.

Calafell va ser escollida per la Comissió de Cultura per l'alt nivell de salubritat de les platges i també pels espais naturals i l'aire sa que es respirava entre la mar i els pins, que eren d'una gran bellesa, així com per la proximitat de l'estació de tren i la facilitat de comunicació amb la ciutat de Barcelona.

La colònia es va instal·lar a la mateixa platja, a la part de la sorra fina, resguardada per la pineda de cal Llagostera, en uns pavellons de fusta aprofitats



Calafell va ser la vila escollida per fer les colònies escolars per la salubritat de les platges i l'aire sa que es respirava.

de la Fira de Mostres de Barcelona. Allà es van ubicar les viles, amb casetes separades per un jardinet, i al davant de cadascuna d'elles un gran velàrium que els protegia del sol del migdia.

Menjar bé i fer exercici físic

A la colònia, en llevar-se cada matí, es volien aconseguir dos grans objectius. D'una banda, millorar tant com fos possible la salut de cada nen i nena, amb una alimentació nutritiva, amb bones estones de repòs i de descans del cos per així recuperar força, amb migdiades curtes però qualitatives, i amb gimnàstica diària a l'aire lliure. I de l'altra, que les activitats d'aprenentatge proposades els obrissin horitzons cap a nous sabers i noves inquietuds per aprendre, fent de Vilamar no tan sols un lloc de recés o un retir de contemplació, sinó també un

lloc de motivació, d'observació, d'estudi i de recerca.

Com deia el mestre Artur Martorell, «per retornar, als infants, plens d'inquietuds, més hàbils en els sabers i més destres i encuriolats de les petites meravelles, més conscients de les diverses possibilitats de la vida i alhora més plens de salut, més enfortits de musculatura, ben nodrits d'alimentació».

I recordava en els seus escrits: «L'ensenyar a llegir el llibre de la vida del món i dels homes, el de despertar l'esperit d'observació en aquelles criatures que el tenen adormit, el de desplegar-lo donant-li ales en què flueixen com un do».

M'explicava l'avi Joan, un calafellenc que com molts d'altres anava a ensenyar a les criatures l'art de la pesca, que el contacte dels vilamarins i vilamarines amb la gent de poble era continuada:

pescadors que vigilaven els banys, pagesos que els portaven aliments dels camps, cuineres que els preparaven els àpats... Aquell anar i venir de coneixements, d'observacions i de nous reptes els obria curiositats que els encaminaven cap a l'acció i al treball de nous aprenentatges. Aquella temporada de viure fora de casa creava als infants la motivació de veure i comprendre que cada dia s'aprenien moltes coses, i encara més si s'anava pel món amb els ulls ben oberts.

Si ara ens traslladéssim 100 anys enrere en el temps i ens encuriolés saber què feien aquells infants i mestres un dia qualsevol a la colònia de Vilamar, llegint i recollint escrits d'un dels dietaris del mestre Martorell, així com dels altres directors, mestres, infants i diaris de la colònia, tenim la sort de poder saber i recordar que cap a les set del matí, quan el

conserge marcava l'hora a cada caseta, i aprofitant que tenien aquell munt d'aigua a l'abast, el primer que feien els infants era posar-se el vestit de bany que tenien penjat darrere de les portes i sortir amb petits grups de les viles, sempre vigilats per un parell de mestres i un pescador, i tirar-se al mar per fer el primer bany i ocupar-se de la higiene del dia. El bany de mar era una solució d'estalvi d'aigua diària dels espais d'higiene que era a la vegada ràpida i eficaç.

Bany de mar i de sol sota vigilància

Un mariner marcava amb la seva presència dins l'aigua el límit fins on podien arribar els infants. Llavors ells es remullaven bé, feien un capbussó i se'n tornaven cap a les viles per vestir-se i desfer els llits, amb la intenció que tot quedés ben airejat. Cap a les vuit esmorzaven sota la pineda i després retornaven a les viles a fer els llits i endreçar la roba i les seves coses. A quarts de deu, tots estaven a punt a la platja per fer els exercicis de gimnàstica i a continuació els banys de sol per, novament, abans de dinar, fer una estona de banys de mar.

Quan els infants eren al sol, sempre portaven posats els barrets i, tal com s'ex-

plica també en els dietaris d'Artur Martorell, la vigilància extrema de les criatures en aquest aspecte va fer que no s'haguessin de lamentar mai insolacions. També es canviaven el vestit de bany després de cada bany o dels exercicis de gimnàstica, i es posaven la roba adequada i unes espadenyes de vetes sense mitjons per així poder tenir la màxima precaució de no fer-se ferides. Anar descalç estava totalment desaconsellat.

Els exercicis gimnàstics, que tenien uns 20 minuts de durada, no eren mai d'estirar només braços i cames, sinó que es vigilava, en cada canalla, la posició dels moviments que feien. En acabar la gimnàstica prenién els banys de sol i s'ajeien a la sorra ben estarrufats. Artur Martorell escrivia: «Els mestres, la infermera i jo vigilàvem gradualment la durada de l'exposició al sol, noi per noi, i al més petit senyal d'irritació els fèiem tapar».

En acabar l'estona del bany de sol, es preparaven per al bany de mar, que aquest cop era de curta durada, mig quart a tot estirar. Es banyaven per grups d'entre 10 i 14 infants, i era el moment en què aprofitaven per ensenyar-los a nedar. Quan les criatures es banyaven, sempre era en un lloc on a peu dret l'aigua els arribava com

a màxim fins al pit. I depenia de l'alçada de cada infant poder banyar-se més a la vora o més endins de la mar.

En acabat, anaven directament cap a les dutxes, es passaven aigua i sabó, s'eixugaven, es vestien i tots ben clenxinats es posaven a punt per trobar-se sota dels velàriums. Allà es reunien per fer la gimnàstica respiratòria. Com totes les activitats, ho feien en petits grups, i així el mestre podia personalitzar els exercicis segons les necessitats de cadascú.

Per torns, uns anaven cap a parar taules per dinar i els altres disposaven d'una mitja hora per jugar. El dinar, distribuïts en taules de sis, es feia sota la pineda, i els encarregats anaven al taulell a buscar el menjar i el portaven a les taules. Allà hi havia els mestres que dinaven amb ells i el distribuïen un per un atenent la gana i les necessitats nutritives de cada nen o nena. Abans de dinar, tothom es posava dret al costat de la cadira, es treien el barret i feien amb una petita pregària la benedicció de la taula. En acabar, anaven a les viles per endreçar els tovallons i llavors disposaven de mitja horeta per jugar.

A les dues en punt agafaven el coixí i anaven cap a sota del velàrium per fer la migdiada, que tenia una durada d'una



Totes eren activitats en plena natura i allunyades de les que vivien en alguns pisos humits de Barcelona

Després de la migdiada els infants feien lectura, música, dibuix o taller de barques.



Al matí, els banys de sol i exercicis de gimnàstica.

hora. Aquesta hora del migdia a Vilamar es respirava una dolça quietud. Mentre els infants descansaven, entre les onades es començaven a veure algunes barques que retornaven plenes de peix cap a la platja. A les tres de la tarda anaven despertant els que encara dormien i amb calma endreçaven els coixins i agafaven els blocs i els estris que necessitaven per fer la feina de la tarda.

Uns anaven cap a música, d'altres cap a l'espai del taller de barques, d'altres a lectura o a dibuix. Tots treballaven activament, cadascú aprenent des dels diferents aspectes que els propiciava l'entorn. Totes eren unes activitats sanes en plena natura i allunyades de les que vivien en alguns dels pisos humits de Barcelona. Cap a les cinc berenaven i aprofitaven per llegir el correu que havia arribat a la colònia. Rebre correu dels de casa era també una de les il·lusions de la mainada.

Després era l'hora dels jocs a la platja: bitlles, estels, futbol, rescat... Una de les millors hores del dia i, a més, el moment en què el sol prenia un color d'or vell i ja no cremava. Tots els espais de joc, de treball o de música, on cada criatura feia

el que més li agradava, sempre enfocats a un caràcter educatiu, omplien de bon fer algunes estones de la tarda.

Molts dies acabaven la jornada passejant per la platja acompanyats dels mestres, i alguns d'ells s'allunyaven una mica de les viles per anar a veure com arribaven les últimes barques carregades de peix. Cap a les set del vespre tothom tornava a la colònia i, tal com havien fet al migdia, es dirigien cap a la pineda a sopar. Quan es feia fosc disposaven a l'hora de l'àpat d'una instal·lació elèctrica.

Oracions sota el cel estrellat

A dos quarts de nou es reunien i un mestre els comptava un per un per veure que tots es trobessin bé, i llavors era el moment de posar-se en rotllana i cantar algunes cançons i fer una estona de conversa. Els agradava allargar aquesta estona i cap a les nou s'aixecaven i, seguint el costum que hi havia establert a la colònia, anaven fins a la vora del mar i sota un cel ben estrellat entonaven l'oració de nit. Després, amb tranquil·litat i entre silencis i paraules en veu baixa, cadascú anava cap a la seva caseta.

També explica el mestre Artur Martorell en el dietari que a la nit, a les casetes, els mestres auxiliars es quedaven amb els nois, i que ell, quan tots dormien, acostumava a fer un tomb per totes i després es reunia amb els altres mestres per comentar com havia anat el dia i preparar la jornada de l'endemà. El contacte directe amb la natura i respirar l'aire del mar i dels pins els oferia viure una vida més sana de la que les criatures respiraven a la ciutat.

Quan es llegeixen els escrits fets per la mateixa canalla i els seus mestres als diaris de Vilamar, sembla que allà s'aturava el temps i es retenien les hores. Aquella tasca continuada, els coneixements adquirits, el treball amb la gent del poble, totes aquelles experiències viscudes a la platja, compartint grans marges de llibertat, els ajudaven a despertar cada dia noves curiositats i els creaven ànsies i motivacions per aprendre.

D'aquells espais i d'aquell temps a la colònia, els infants no només s'emportaven un sac ple de sabers i de millores en la seva salut, sinó també la màgia dels bons records i lliçons plenes d'emocions i d'espiritualitat.

Aquells infants que havien arribat feia un mes a Vilamar tornaven cap a la ciutat carregats d'inquietuds i de ganes de compartir amb les famílies tot el que havien viscut i de continuar-se enriquint de tot el que ara, després d'aquestes pàgines viscudes a les seves vides, els podia oferir la ciutat.

Avui, després d'aquesta passejada recordant la magnífica tasca dels mestres i directores que van viure les colònies de Vilamar, podríem compartir que aquell treball de fa 100 anys, tant intel·lectual com social i humà, encara és un bon mirall de la renovació pedagògica al nostre país. •



REFERENTS

JOHN DEWEY

Va ser dels primers que es va plantejar, des d'una concepció filosòfica global, la necessitat d'una reforma en l'educació. Creia en la unitat del coneixement, que vinculava amb l'acció, i va tenir una gran influència en el moviment de renovació pedagògica catalana del primer terç del segle xx.

TEXT DE **XAVIER BESALÚ COSTA**

Mestre i pedagog. Doctor en Ciències de l'Educació

John Dewey (1859-1952) va ser un intel·lectual de primera categoria, un científic social que va excel·lir no només en el camp de la pedagogia. Va tenir una vida llarga i va fer de professor en diverses universitats nord-americanes, entre les quals la de Chicago (1894-1904), on va crear la Laboratory Elementary School, una escola annexa a la universitat, i la de Columbia (1904-1930). Política-ment era un liberal, un socialdemòcrata en els nostres paràmetres. Dit d'una altra manera, no era cap revolucionari, sinó un ferm defensor de la democràcia representativa, de l'economia de mercat, de la llibertat i la tolerància, i de l'estat del benestar. Pel que fa a la política educativa, fou un defensor decidit d'una vertadera igualtat d'oportunitats i de les polítiques compensatòries. Les seves idees van ser enormement influents fins als anys cinquanta del segle passat, tant als Estats Units com arreu del món. Pel que fa a Catalunya, la seva petjada és innegable en el Pere Vergés de l'Escola del Mar, en la Rosa Sensat de l'Escola de Bosc i, per descomptat, en Eladi Homs, que, durant la seva estada als Estats Units, el va poder escoltar en directe.

Arran del fet que els soviètics passessin al davant dels nord-americans en la cursa espacial, la societat dels Estats Units va experimentar una reacció aïrada que va dirigir la seva mirada cap al sistema educatiu, acusant-lo de ser el principal responsable d'aquest fracàs, per ineficàcia i excessivament permissiu, i cap a pedagogs com Dewey, a qui es culpava de menystenir la importància dels sabers científics i d'atorgar excessiva autonomia als docents. Tot plegat qualla en un moviment de revisió del currículum que, seguint l'estela de l'organització científica del treball industrial, i emparat en la psicologia d'arrel conductista, desemboca en la pedagogia per objectius i en un enfocament tecnològic de l'educació, que s'estendrà com una taca d'oli per tot el món. Un enfocament que posa l'accent en les matemàtiques i les ciències experimentals, que deixa en segon terme tant les humanitats com les arts, que busca per damunt de tot l'eficiència i el control dels resultats d'aprenentatge, i que menysté tot allò que fa olor de pedagogia.

Però el John Dewey que es volia combatre era un ninot fet a mida que, en cap cas, responia ni al seu pensament ni a les seves orientacions pedagògiques. Per descomptat que estava convençut que el punt de partida de qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge han de ser sempre els interessos, els coneixements i les experiències dels infants i joves. Però deia també que, si bé aquests interessos no han de ser reprimits, tampoc no han de ser complaguts al peu de la lletra, sinó que s'han de prendre com a indicadors del grau de desenvolupament, del que són capaços de fer, com una invitació a avançar en una direcció determinada. Perquè aquests interessos i sabers són fruit de la seva vida encara breu, limitada i concreta, i no deixen de ser

Defensava la igualtat d'oportunitats i creia que l'escola havia d'ensenyar a viure en una societat oberta, democràtica i en llibertat

embrionaris, transitoris, fluids... Si el punt de partida havia de ser aquest, el punt d'arribada, el que el docent ha de tenir al cap, és el que Dewey anomenava *programa d'estudis* i nosaltres currículum, que conté un cos de coneixements avalats i contrastats per les diverses ciències, sabent, però, que és lluny de l'experiència i de l'interès immediat dels alumnes i que es presenta fragmentat i allunyat de la realitat quotidiana. Aleshores, l'educació s'hauria d'entendre com aquest procés de reconstrucció contínua que va de l'experiència actual i concreta de l'infant a la resposta que proposa la ciència. En aquest sentit, considera que és del tot erroni enfrontar vida i currículum, perquè el que cal és que aquests dos mons, en principi tan allunyats, interaccionin i es fonguin en l'activitat escolar.

La figura del docent

Dewey dibuixa clarament el sentit i la qualitat dels docents: han de ser, d'entrada, persones que estimin l'ofici i tinguin ganes de treballar amb infants i joves. Però aquestes disposicions han d'anar acompanyades d'una bona formació científica en alguna matèria del currículum, de manera que seria desitjable que haguessin experimentat el plaer i les dificultats de la recerca. El docent que propugna Dewey és una figura molt present, conscient de l'autoritat que li ha estat atorgada i de la responsabilitat personal i social que se'n deriva. Una de les feines més importants que té és conèixer cadascun dels aprenents, els seus inte-



© Domini públic / Arxiu Nacional Brasil / Viquipèdia.

ressos, les seves capacitats potencials, per tal de poder preparar les activitats, reptes, materials i ambients més adients per promoure'n el creixement i aprenentatge. Igualment, el currículum en la pràctica hauria de ser una creació genuïna de cada docent, una espècie de mapa útil per guiar l'acció, en sintonia amb el currículum oficial i fent servir tots els instruments i conceptes que ens ofereixen les diverses disciplines. Perquè el currículum només té valor per als docents, en tant que aporta sentit, seguretat i horitzó al procés d'ensenyament i aprenentatge. I és que Dewey no prescriu cap mètode concret: la recerca és el mètode. Partir d'una situació problemàtica, complexa, interessant; comprendre'n l'abast amb l'ajuda de tota la informació i els recursos i materials disponibles; assajar les hipòtesis plantejades i contrastar-les, i aplicar el coneixement adquirit donant forma a un producte concret. Un deixeble de Dewey posarà nom a aquesta manera de procedir: serà el mètode de projectes estructurat i difós per William H. Kilpatrick.

Hi ha encara la dimensió social i ciutadana de la pedagogia de Dewey. Per a ell, l'escola havia d'ensenyar a viure en una societat oberta i democràtica. Per això calia que hi experimentessin la capacitat d'iniciativa, la independència de criteri, el diàleg i la deliberació com a forma de gestionar i resoldre els conflictes, la responsabilitat amb les decisions preses, la col·laboració i el treball en equip, l'interès pel bé comú i per les diverses problemàtiques socials, i, per damunt de tot, la llibertat.●



SEMPRE A PUNT!

L'ABÚS SEXUAL INFANTIL

La pediatria social, més que una subespecialitat pediàtrica, és una actitud del professional envers les dificultats de les famílies per atendre correctament llurs nens, nenes i adolescents arran de les circumstàncies socials específiques i singulars que els toca viure. Saber gestionar els nombrosos factors que intervenen en els casos de maltractament greu i abús sexual infantil esdevé una tasca ingent, una càrrega massa pesant per poder ser assumida per un sol professional. Ens cal, doncs, treballar en xarxa i fer camí plegats. Si a un infant li falla la sort biològica, si li falla la família, no li pot fallar la tribu.

TEXT DE **FRANCESC DOMINGO SALVANY**

Pediatre col·laborador docent de l'Equip Funcional
d'Expertesa Lleida, Alt Pirineu i Aran

Entre els professionals que tenen un paper prioritari en el món dels infants hi ha els mestres i professors. La psicòloga Carme Tello parla de l'escola com a factor protector. L'escola és –o hauria de ser– un espai segur, lliure i de confiança, on s'estableixen relacions socials i d'amistat; l'infant veu i viu relacions d'autoritat i jerarquia; s'ofereixen continguts, habilitats, coneixements, normes i límits; s'observen les relacions entre els adults, i hi ha una relació estreta amb un tutor.

Tots els professionals que treballem en el món de l'infant estem cridats a construir un equip, una xarxa, un carro. Lao Tse és deliciós quan diu: «Desmunta les parts d'un carro, i no quedarà carro». I cal reconèixer que és ben bé així.

Treballar en xarxa demana no només tenir les aptituds –els coneixements i les habilitats necessaris–, sinó també, i principalment, tenir l'actitud –estar disposats a actuar–, que és la qualitat que no suma sinó que multiplica el resultat del nostre treball.

La xarxa està formada per molts nusos, i molts nusos, desconnectats, poca pesca contindrien. Un sol nus no fa mai una xarxa. El treball en equip podrà funcionar si cadascun dels nusos sap allargar la mà envers els nusos de la vora i ajuda a fer així un filat preparat per ser llançat a la pesca. Aquesta sensibilitat de donar i rebre, de compartir més que de competir, ens ajudarà a assolir resultats impensables en actuacions individuals. El treball en xarxa neix al cor de cada nus. I bate-

ga per compartir el ritme, amb il·lusió i simpatia, amb els nusos veïns. El nus es reconeix limitat i precisament per això demana l'intercanvi i el lligam amb els altres companys de camí, per trobar-hi la humanitat i la tendresa que li cal per exercir la seva professió d'ajuda.

Saber-nos adaptar a d'altres maneres de veure el món ens permet aprendre que unes mateixes coses poden ser vistes d'una manera diferent. I aquesta diferència és la que ens enriqueix. Naixem delerosos d'afecte perquè sense lligam ni vincle no sobreviuríem. També a l'edat adulta, i especialment en el treball en xarxa a les professions d'ajuda, l'avidesa de caliu es fa present. Amb aquesta filosofia compartida hem après els uns dels altres i ens hem fet costat

quan algú defallia. En el moment de crear la nostra llista de companys de xarxa, ens interessa el pas previ de la coneixença personal dels altres nusos més propers. Compartir una mútua presentació, relaxada, per saber qui és l'altre, i quina és la millor opció de trobada, és un fet valuós. Haurem posat noms a les cares i cares als noms. Ens haurem mirat als ulls i ens haurem conegut. I cada cop que ens calgui telefonar-nos, no hi haurà a l'altra banda del fil un càrrec o una funció, sinó la Teresa o el Bernat. No compta tant el càrrec que l'altre té com la capacitat de compartir.

Les «Barnahus»

Temps enrere aparegué al *Butlletí del Col·legi Oficial de Metges de Lleida* un article sobre les cases d'infants (Barnahus en islandès), escrit per la responsable de polítiques d'infància a Catalunya de Save the Children, Emilie Rivas, amb el títol d'*El model Barnahus a Catalunya*. N'apuntaré els trets més importants. En l'article s'insisteix en la necessitat d'un canvi de model pel que fa a l'abordatge dels abusos sexuals a la infància, que posi l'interès superior de l'infant al centre del procés. I per fer-ho possible ens cal, com a primer pas, ser conscients de la dimensió del problema de l'abús sexual infantil: tot i que a Catalunya, l'any 2019, se'n van declarar, «només», 550 casos, els estudis ens evidencien que n'és víctima una de cada cinc persones.

Un de cada cinc infants, a Europa, és víctima d'abús sexual infantil, i malgrat ser una problemàtica tan estesa, el sistema actual d'atenció a les víctimes no està adaptat a les seves necessitats: en lloc de protegir-los els exposa a una situació de victimització secundària, que vol dir el pelegrinatge pels serveis de salut, la policia, els serveis socials de protecció, els de justícia, i haver de repetir una vegada i una altra la vivència. I aquesta repetició de l'explicació del



© Getty Images.

A les cases «Barnahus», l'infant explica el seu relat només una vegada i en un entorn amigable

relat altera el testimoni, que, sovint, és l'única prova contra l'agressor. Això és el que està passant a Catalunya, on gran part dels casos oberts no acaben en condemna a causa de la manca de proves.

En aquestes cases d'infants el nen o la nena conta la seva història una única vegada i ho fa des d'un entorn amigable. L'entrevista és vista pels professionals dels diferents departaments i, a més, està gravada, per evitar que l'infant hagi d'anar a judici. Aquesta manera d'actuar, a més de millorar la recuperació psicològica de l'infant, fa que la declaració tingui més qualitat i més informació.

L'important en aquest model és que hi hagi un protocol clar sobre les tas-

ques que cada professional té i que els professionals estiguin especialitzats en les seves àrees. A les «Barnahus» hi ha dos tipus d'equips: l'equip fix, que sempre està present a la casa, i l'equip mòbil, que s'hi trasllada quan ha de fer les seves tasques. L'equip fix està format per un coordinador, un treballador social i un psicòleg clínic. L'equip mòbil està constituït pel jutge d'instrucció i el fiscal, el psicòleg forense, el metge forense, el pediatre i l'advocat especialitzat. La primera casa, en fase de pilotatge fins a aquest 2023, està ubicada a Tarragona, amb el lideratge de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència, que en té la competència. Mentre esperem la «Barnahus» de Lleida, què s'està fent amb els infants víctimes de violència sexual o maltractament greu?

Un nou protocol amb visió global

L'any 2017 s'edità el protocol marc d'actuacions contra el maltractament a infants i adolescents de Catalunya, que desenvolupa articles concrets de la Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. Aquest nou protocol potencia una visió global i integradora. També hi ha Equips Funcionals d'Expertesa distribuïts arreu, que són els encarregats de tractar els casos de maltractament greu i dels abusos sexuals infantils de més de 72 hores. En els casos urgents, de menys de 72 hores, el lloc d'abordatge és l'hospital de referència, atès que això permet en una única atenció immediata i conjunta (de pediatria, infermeria, treball social, ginecologia i medicina forense, amb la col·laboració dels cossos de seguretat si calen mesures de protecció) fer front, a més de l'afectació física i psicològica, al risc de malalties de transmissió sexual, la possibilitat d'embaràs, i la garantia de la custòdia de les proves. •



SEMBLANÇA

GLÒRIA LLINÀS I CARLES AULI



La Glòria i en Carles han estat i són pedagogs. Però no només a les aules. També a la vida: quan obren les portes de casa seva als amics, quan han gestionat recursos per a la gent menys afavorida, quan han acompanyat en el creixement els seus fills o els dels seus veïns en el moviment escolta, quan han participat en revistes i projectes locals... Aprendre i ensenyar –la pedagogia és això– han estat els seus motors vitals, que han assentat les bases del seu projecte comú.

TEXT DE **PITU BASART**

Filòleg i escriptor

FOTOGRAFIES DE **JOAN JUANOLA**

Ens hem trobat a casa d'en Carles i la Glòria, a Olot, al barri del Pla de Baix. El menjador que ens ha acollit, al primer pis, és tot llum. Un finestral magnífic fa content el fotògraf –Joan Juanola– i porta els ulls de David Pujol fins al pla de Santa Magdalena i el Puigsacalm, que són ben visibles. Uns pastissos de xocolata i uns cafès que ens ha ofert la Glòria hi han posat el llac per afinar la idea i amorosir el mot al voltant de la taula.

La història comuna d'aquesta parella de mestres comença a tercer de carrera. Tots dos cursaven Pedagogia i tots dos es veien envoltats del marasme de vagues i manifestacions de finals dels seixanta i principis dels setanta. L'estudi en grup i les utopies que els fluïen per la sang van fer la resta: els van anar acostant fins a trobar-se. Durant aquests anys d'apropament, uns quants factors van ser capitals a les seves vides. Per una banda, el descobriment de les escoles d'estiu de Rosa Sensat, que a partir del

1965 van deixar en Carles tan meravellat que li van convertir la vocació en objectiu de vida. I de l'altra, el Centre de Colònies de Vacances i l'Escola de l'Esplai de Barcelona; allà van conèixer gent tan valuosa com Quim Franch, Alfons Martinell o Lluís Marín, dels quals van aprendre que la pedagogia no s'esdevé únicament a dins de les aules.

Durant la carrera i fins al casament, en Carles va treballar a diverses escoles de Barcelona per començar a guanyar-se la vida i aconseguir aquell somni que s'havia proposat: l'Escola Laietània, elitista, però innovadora; l'Escola Mediterrània i la Tramuntana, que acollien infants del Carmel. Un cop llicenciat va haver de fer la mili. I, acabada, va ser interí dos anys a l'institut del Vendrell, on va patir una mala experiència amb els companys de claustre. La Glòria, abans de casar-se, va estar quatre anys a l'Escola Pere Vergés, de Badalona, que ocupava una torre del segle XIX: era privada i d'elit, però seguia la pedagogia de l'antiga Escola del Mar; s'hi acollia individualment la mainada, a cada classe hi havia encarregats diversos –un cronista, un de manteniment, un d'ordre i de neteja...–; s'hi treballava per projectes; hi eren importants la nació, la música i l'expressió corporal,

i no es valoraven del mestre les titulacions i els cursos, sinó la destresa i la dedicació.

Tot i que el festeig va començar a l'acabament de la carrera, no es van casar fins a l'any 1975. El compromís no es va confirmar a partir d'un anell, sinó d'una aliança, d'un projecte comú, que tenia com a metalls preciosos la pedagogia i el compromís amb l'educació. Un cop casats, per problemes de salut del pare d'en Carles, van anar a viure a Olot. La Glòria va entrar d'interina de socials a l'IES La Garrotxa, mentre que en Carles va passar per les escoles Llar i el Petit Plançó, on va fer classes de català i de reforç.

L'IES La Garrotxa

Aquest va ser el centre que els va reunir definitivament, quan l'any 1977 hi va entrar en Carles. Allà van aplicar i desenvolupar tots els principis i les idees que havien anat aprenent i covant. El 1978, la Glòria es va treure les oposicions i quatre anys després, en Carles. El projecte educatiu que van ajudar a crear a l'IES La Garrotxa tenia una idea: el compromís i la responsabilitat del mestre a dedicar-se tant com pogués a ajudar l'alumne en l'aprenentatge, sense obligació ni pressió, però amb il·lusió. Una idea esplèndida, però exigent, que demanava un gran esforç d'hores per tirar endavant l'ensenyament per projectes, que contínuament s'anaven renovant. L'horari que es proposava als professors era de 40 hores setmanals, que havien d'anar acompanyades d'una comunió total amb la idea que regia el projecte educatiu. La dissensió del professorat en dificultava l'execució, evidentment. El grup promotor inicial estava format per Tomàs Costa, Concepció Ferrés, Joana Torner, Xavier Vergés, Lluís Sacrest, Albert Bramon... i en Carles i la Glòria. Tots tenien una idea de l'educació que se sostenia en un



ensenyament per projectes, de col·laboració, interdisciplinari, obert a l'exterior –els caps de setmana, per exemple, l'alumnat immigrant feia ús de les instal·lacions del centre–. Unes idees apreses ni més ni menys que en aquelles escoles d'estiu de Rosa Sensat. La fe en el projecte dels promotors era tan ferma que fins i tot s'hi va arribar a crear una bossa comuna a la qual anaven els sous de tots els càrrecs i que es repartia entre ells igualitàriament.

El prestigi d'un projecte

Tot i que només es va portar a terme d'una manera estricta quatre o cinc anys –l'època en què l'institut va tenir un nombre de professors i alumnes raonable–, aquell projecte educatiu va deixar moltes llavors en forma d'idees i de

maneres de fer que van anar alimentant la futura idiosincràsia del centre. Evidentment, quan alumnat i professorat van créixer massa, se'n va anar perdent la faïç inicial i, de mica en mica, aquell somni pedagògic total, aquella utopia, va començar a fer aigües. Les comissions de treball tan actives i que dinamitzaven el centre van començar a diluir-se, les bosses comunes van desaparèixer, es va anar perpetuant el grup directiu, les idees inicials es van convertir en un dogma i van anar apareixent els privilegis. Com que alguns encara creien en el projecte, un grup –en Carles i la Glòria i d'altres que s'hi van incorporar– va continuar treballant amb les idees inicials, però a escala més individual. Anys després, però, quan la Glòria i en Carles es van jubir-

El projecte educatiu dels anys 80 i 90 de l'IES La Garrotxa va deixar moltes llavors en forma d'idees i de maneres de fer

BIOGRAFIA

Glòria Llinàs Miró (Barcelona, 1949) és de la Dreta de l'Eixample. El seu pare, en Ramon, era metge i estava atent a l'ensenyament de les seves tres filles; la Pepita, la mare, tenia cura de la família. La Glòria va fer els primers estudis a les Escolàpies del carrer Aragó de Barcelona. Però va cursar primer i segon de batxillerat al col·legi Talitha, que la va marcar d'una manera especial: era un centre amb un planter de mestres únic —M. Teresa Codina, Anna M. Roig, Pilar Benejam...—, una escola activa, amb una pedagogia innovadora, sense notes, amb informes i una estreta relació amb els pares, els quals pagaven en relació amb els ingressos familiars. Va cursar la resta de Batxillerat a l'institut públic Montserrat de Barcelona abans d'entrar a Filosofia i Lletres per fer la carrera de Pedagogia. En tot aquest temps d'estudi va estar estretament lligada a l'escoltisme de l'agrupació Elisenda de Montcada.

Carles Aulí Vila va néixer al barri vell d'Olot l'any 1947 en el si d'una família senzilla. Els pares eren en Ramon i la Teresa: l'un era ebenista i tallista; l'altra, modista. Als set anys, va anar a viure a Sant Pere Màrtir. En aquell barri de cases barates, l'ambient vivíssim de la mainada va portar-lo a idear el primer projecte autogestionari: un teatre de titelles

al pati de casa. De petit, va estudiar als Escolapis de la plaça Clarà i dels 15 als 18 anys va seguir tres cursos per ser tècnic en màquines i eines a la Universitat Laboral de Tarragona. La mort de la mare, quan ell tenia 17 anys, el va fer tornar i va cursar el PREU a l'Institut Vell de Girona. Aleshores, ja sabia que la seva vocació era la pedagogia. Dels 18 als 20 anys va ser acollit per la família Font Ferrer, del Guinardó, els propietaris de l'empresa on treballava el seu pare, que el van ajudar i el van acostar al món de l'escoltisme catalanista. Va superar la selectivitat i va entrar a Filosofia i Lletres. Als cursos universitaris, però, de pedagogia, poca: 300 alumnes per aula, classes magistrals i poc contacte amb la realitat educativa, que en Carles compensava treballant en diverses escoles. Durant la carrera va viure a casa de la família Xirinnacs, de Barcelona, on va aprofundir sobretot en l'espiritualitat: amb la mare, Carme Damians, i els fills, entre els quals en Lluís Maria, en Carles i la Lourdes.

La Glòria i en Carles es van casar l'any 1975 i van anar a viure a Olot. Tenen dos fills: la Teresa (1976) i en Francesc (1977), que els han donat tres nets. Han fet de mestres més de 30 anys a l'IES La Garrotxa d'Olot. Ell es va jubilar el 2007 i ella, el 2009.

lar, a l'institut encara continuava viva una flama d'allò que havia estat, d'allò que van intentar aplicar. I bona part del prestigi de l'IES La Garrotxa li ve d'aquesta època trencadora.

Altres projectes

Però els seus projectes pedagògics no només s'han esdevingut en el món dels centres educatius reglats. No! S'han anat desenvolupant també en altres àmbits. A l'escoltisme: el mateix menjador on ens hem trobat havia estat sala de reunió dels escoltes de l'Agrupament Nostra Dona del Tura, del qual formava part Joan Juanola, que té un record tendre i agraït d'aquell període de formació. A *Alimara*, una revista de reflexió sobre valors humans, oberta, d'orientació cristiana, que va néixer a la parròquia de Sant Esteve, a l'equip de redacció de la qual en Carles va pertànyer del 1982 al 2010. A l'alfabetització d'estrangers o a la dinamització de les llars d'avis, fent classes de català, de cultura general o de reflexió sobre valors. A Càritas, que en Carles va presidir del 1993 al 1998 i que va intentar de convertir en una entitat autogestionada que repartís mobiliari, roba i aliments.

Actualment, encara en porten a terme, de projectes pedagògics. En Carles, per exemple, està preparant per al curs vinent un seminari de reflexió sobre l'ofici de mestre. I la Glòria, des de les Aules Culturals de la capital garrotxina, és la responsable de l'organització d'actes: una sortida cultural cada mes i una xerrada cada 15 dies que mobilitzen una quantitat important de persones. I, a casa, la feina és repartida: ella té cura de la botànica familiar, present tant a l'interior com a les terrasses. I ell, de decorar les parets amb el seu estil pictòric naïf, eteri... chagallià, potser, amb el qual homenatja la família Llinàs, que el va acollir com un fill i els va oferir aquesta magnífica casa on viuen. ●



JOAN PORTELL RIFÀ

Pedagog, escriptor, crític literari i docent a la UdG i a la UAB

En aquest número de la revista ens congratulem de poder presentar tres novetats del servei de publicacions de l'Associació, tres títols que engrandeixen encara més el servei de posar a l'abast textos que ajuden a tenir una mirada crítica, completa i formadora de la nostra tasca com a educadors. Esperem i desitgem que la lectura sigui del vostre gust.

LECTURES



DUBOVIK, Alejandra;
CIPPITELLI, Alejandra (2022).
Territoris de joc i d'exploració.
El dret a jugar
Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat (Col·lecció Temes d'Infància, 77)

Aquestes educadores argentines són tot un referent a l'altra banda de l'Atlàntic. És per això que ens hem de felicitar per tenir finalment a les nostres mans aquest llibre en català. El volum, profusament il·lustrat, ens parla de territoris de joc i d'experimentació entesos com a espais que ofereixen les condicions òptimes als infants perquè els conquistin i els construeixin des de la seva creativitat. En la construcció del coneixement, objectiu clau de l'educació en l'actualitat, esdevé essencial iniciar-se des de les edats primerenques, i aquest llibre ens orienta i ens proposa posar-ho en pràctica a les nostres escoles, i tot des de la manipulació del material, en col·laboració i comunicació amb els companys i companyes, i mitjançant l'imaginari col·lectiu i participatiu.



SCHUHL, Christine (2022).
Violències subtils. Eines i estratègies a la primera infància.
Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat (Col·lecció Temes d'Infància, 78)

Analitzar els petits gestos, l'entorn quotidià de paraules dites a voltes sense pensar i determinades actituds envers els infants és posar-nos davant un mirall. I això és el que pretén aquest llibre, la lectura del qual a voltes pot ser incòmode, però que ens porta a reflexionar, de forma rigorosa i exigent, sobre la nostra ètica professional com a educadors. El llibre conté una anàlisi crítica dels petits gestos aparentment sense importància, però que tenen una gran transcendència. I només reconeixent-los, assumint-los i, si cal, modificant-los millorarem la nostra feina com a educadors i, com a derivada, respectarem els drets dels infants. Un llibre imprescindible per fer una passa enrere i observar-nos, amb mirada crítica i autoexigent, per construir un entorn quotidià de qualitat.



PUJOL i MONGAY, Maite (2022).
El treball per projectes. Fer recerca a l'educació infantil.
 Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat



PUJOL i FABRELLES, David (2022).
La repressió del català a l'escola. Tres-cents anys de lluita i resistència (1715-2018).
 Barcelona/Cassà de la Selva: Institut d'Estudis Catalans i Editorial Gavarres



CORRERO, Cristina; PORTELL, Joan (2023).
Lectures que fan lectors. L'educació literària d'infants i joves.
 Vic: Eumo

Els darrers anys el treball per projectes ha entrat a les escoles amb força i s'ha estès arreu. És per això que ens felicitem que el servei de publicacions de l'Associació de Mestres Rosa Sensat posi novament damunt la taula un llibre que justifica i reivindica l'escola com a context per a la recerca, i més concretament l'experiència desenvolupada a l'escola pública Les Pinediques de Taradell (Osona). L'autora, mestra d'educació infantil i doctora en Pedagogia, ha estat capaç de plasmar la tasca engegada per aquesta escola al llarg de gairebé 40 anys. Una trajectòria d'experimentació gràcies a la qual s'aprofundeix en el coneixement de l'entorn natural, científic, social, artístic i cultural, i en els diferents llenguatges. I el treball per projectes és sempre el fil conductor de les experiències. Més de 50 experiències, perfectament documentades, la mar d'inspiradores.

Afectat pel «dolor de llengua», l'autor d'aquest document, que està cridat a esdevenir un llibre de referència, ens posa damunt la taula molts dels viaranyos que ha hagut de patir la nostra llengua per a la seva normalització. Des del 1717, amb la «Instrucció secreta de algunas cosas que deben tener presente los Corregidores del Principado de Cataluña», on es deia que «pondrà el mayor cuydado en introducir la lengua castellana» fins als nostres dies, amb la famosa Llei Wert, Pujol retrata com la llengua ha estat objecte de tota mena d'atacs al llarg de 300 anys, i molt especialment en allò relacionat amb l'escola i l'educació. Un volum necessari, per carregar-nos de raons i perquè mai més ningú no digui que «el español nunca fue lengua de imposición sino de encuentro».

La literatura infantil i juvenil viu un dels millors moments de la seva història: una producció extensa i, fins i tot, excessiva, un planter d'autors com mai s'havia vist abans, una xarxa de llibreries i biblioteques extensa i unes escoles cada vegada més conscienciades de la seva importància. És per això que publicar aquesta carta de navegació, actualitzada i que recull les darreres teories sobre la lectura a l'escola, es feia necessària. De la mà de Corro i Portell podrem obtenir criteris de selecció, com fomentar l'hàbit de llegir i com dissenyar estratègies per a la promoció lectora a l'escola de solvència demostrada. Un document de lectura amena apte per a tots els mediadors –educadors, pares i mares, bibliotecaris...– conscients de la seva tasca com a promotors de la lectura.

CINEMA



Derry Girls

Producció: Regne Unit.
Creador: Lisa McGee.
Director: Michael Lennox.
Companyia productora: Hat Trick Productions.
Actors principals: Saoirse-Monica Jackson, Nicola Coughlan, Louisa Harland, Jamie-Lee O'Donnell, Dylan Llewellyn.
Plataforma: Netflix.

Aquesta sèrie és d'aquelles que hi entres bé a la primera, i et fas un fart de riure de les bestieses i irreverències que afronten els adolescents de la ciutat nord-irlandesa de Derry, o val més deixar-ho estar. I és que les hilarants situacions que viuen l'Erin, la seva cosina Orla i les seves amigues Clare i Michelle, i el seu cosí James, és d'antologia. La colla que conformen dibuixen perfectament, no només els convulsos darrers anys del segle xx a la Irlanda del Nord, sinó molt essencialment la vida d'aquestes adolescents en una escola catòlica per a noies. La descoberta del sexe, la manca de diners, la presència d'en James a l'escola com a únic baró, o les convivències amb un grup de nois protestants són la metxa que encén el foc d'uns capítols que van convertir-se en tot un èxit a la Gran Bretanya. Per riure a pleret!

EXPOSICIÓ



Ecomuseu de les Valls d'Àneu

Adreça: Carrer del Camp 22-24.
25580 Esterri d'Àneu.
Tel. 973 626 436.
C.e.: ecomuseu@ecomuseu.com.
Web: <https://www.ecomuseu.com/>
Horari: De dimarts a dissabte, d'11.00 a 14.00 i de 17.00 a 20.00 h; diumenge, de 12.00 a 14.00 h; dilluns tancat.

Des de fa dècades aquest museu està a l'avantguarda de la promoció de les seves activitats adaptant-les per a tots els públics. La seva voluntat d'explicar el territori a tots aquells qui s'acosten a aquest racó dels Pirineus no resta només en les quatre parets de la Casa Gassia, seu principal del museu, sinó que s'estén per tota la vall, des de la serradora hidràulica d'Alòs d'Isil fins al monestir benedictí de Sant Pere del Bungal, a Escaló, passant pels búnquers de la Guingueta d'Àneu, oferint un panorama al més complet possible de com era la vida per aquells verals fa unes dècades. Ofereix també diverses experiències de visites, detectivesca, iconogràfica, familiar, nocturna, novel·lesca i teatralitzada. Aquestes darreres són especialment divertides i engrescadores per a la canalla.

WEB



The Roald Dahl Story Company

<https://www.roalddahl.com/>

Sembla que l'escriptor Roald Dahl darremament està en boca de molts mediadors de la lectura, siguin pares i mares, mestres, bibliotecaris o llibreteres. El motiu són els canvis que ha proposat l'editor anglès d'aquest autor per adequar el vocabulari als temps actuals. Així, per exemple, un nen ja no serà gras sinó que serà *enorme* o se suprimeixen mots com *lleig* o *lletja*. A fi de conèixer més i millor l'obra d'aquest autor gal·lès us proposem visitar la web oficial de The Roald Dahl Story Company Limited, per conèixer la biografia, estratègies per introduir l'autor a les aules i visitar el museu que en honor seu es va inaugurar el 2005 a Buckinghamshire (Londres). De ben segur que aquesta mirada, més completa d'aquest autor irreverent i trencador, ens permetrà valorar més la seva obra i observar la qualitat inqüestionable dels seus textos. I és que, si us plau, no potinegeu Dahl!



Publicacions de l'Associació de Mestres Rosa Sensat Darreres novetats

www.rosasensat.org



SCHUHL, Christine
Violències subtils.
Eines i estratègies a la
primera infància
Col·lecció Temes d'infància,
núm. 78



CORRERO, Cristina;
VILÀ, Núria
La poesia a les primeres
edats. Inici d'un itinerari
Col·lecció Temes d'infància,
núm. 79



TROBAJO I PUJADAS, Núria;
PUJOL I FABRELLES, David
La pedagogia del projecte.
La mirada al cel i els peus
a terra



PUJOL I MONGAY, Maite
El treball per projectes.
Fer recerca a l'educació
infantil



DOMÈNECH, Jordi
Aprentatge basat en
projectes per a STEM. Breu
manual pràctic



LOJO, Mirta (coord.)
Educació feminista



DURAN, Teresa; PERIS, Carme
La lluna i jo
Col·lecció Mars



ALSINA, Claudi; AUBANELL,
Anton; BURGUÉS, Carme
ANIMA'T! Provocar l'interès
per aprendre matemàtiques
Col·lecció Dossiers



L'Associació de Mestres Rosa Sensat

Convoca el XLIII Premi Marta Mata de Pedagogia

Consulta les bases a www.rosasensat.org





GEOGRAFIA DE L'EDUCACIÓ

ESÇULTURA D'HOMENATGE A LA MÚTUA ESCOLAR BLANQUERNA

TEXT DE **DAVID PUJOL** / FOTOGRAFIA DE **JOAN JUANOLA**

La Mútua Escolar Blanquerna (1924-1939) va ser creada per un grup de pares durant la dictadura militar de Miguel Primo de Rivera després que els mestres de l'Escola Graduada de la Mancomunitat de Catalunya fossin destituïts per haver signat un document d'adhesió al professor belga Georges Dwelshauvers, que, en aquells moments, havia estat cessat com a director del Laboratori de Psicologia Experimental. Alexandre Galí va ser l'assessor tècnic de l'Escola Blanquerna i va poder-hi aplicar, per primera vegada a Catalunya –i ell mateix diu: «...i potser a tot el món llatí»–, els mètodes de control del treball i els avenços escolars dels infants. Aquesta escul-

tura que avui us proposem de visitar, obra de l'artista Núria Tortras i Planas (1926-2013), ens recorda aquest centre educatiu, del qual ella mateixa n'havia estat alumna. Està situada a la plaça de Blanquerna de Barcelona, davant del Museu Marítim, molt a prop de la seu actual de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. És una peça de pedra i bronze, inaugurada l'any 1998, amb una nena estirada a terra que llegeix un llibre i, a l'altre extrem, un nen amb la cartera a l'esquena que s'enfila a un dels tres grans cercles enllaçats –símbol dels nivells educatius que tenia l'escola: Infantil, Primària i Secundària–, que formen el cos central del monument.●



Alexandre Galí, assessor tècnic de la Mútua Escolar Blanquerna.



ON ANAR A MENJAR

El Sortidor de la Filomena Pagès
Plaça del Sortidor, 5 (Barcelona)
Tel. 690 765 721

A black and white portrait of Montserrat Alsina Aubach, a woman with short, curly dark hair, smiling. She is wearing a denim jacket over a light-colored top. The portrait is framed by a large, light green circular line that starts from the top left and curves around the right side of her head and shoulders.

Dona Ciència
Dona Tecnologia

Montserrat
Alsina
Aubach

Matemàtica. Presidenta
de la Societat Catalana
de Matemàtiques.

Les dones ja formem part
del món **científic i tecnològic**.
I tu també hi tens molt a oferir.

donatic.gencat.cat



Generalitat
de Catalunya

Per la igualtat,
sempre endavant



R
S
S
●
E
A
N
T

58a

ESCOLA D'ESTIU

El dret a llegir

Del 26 de juny al
6 de juliol de 2023



Il·lustració de Maria Girón. Broços oberts, Kalandraka, 2022.