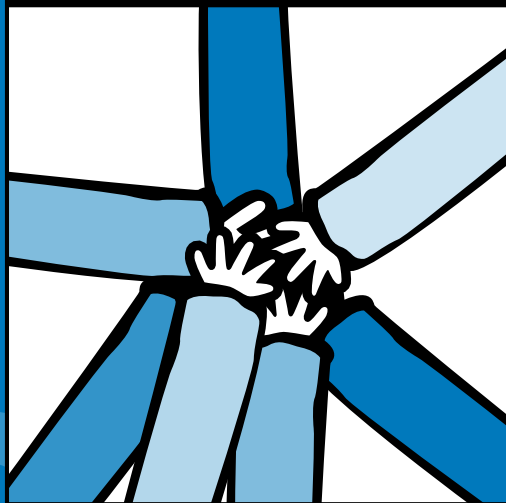
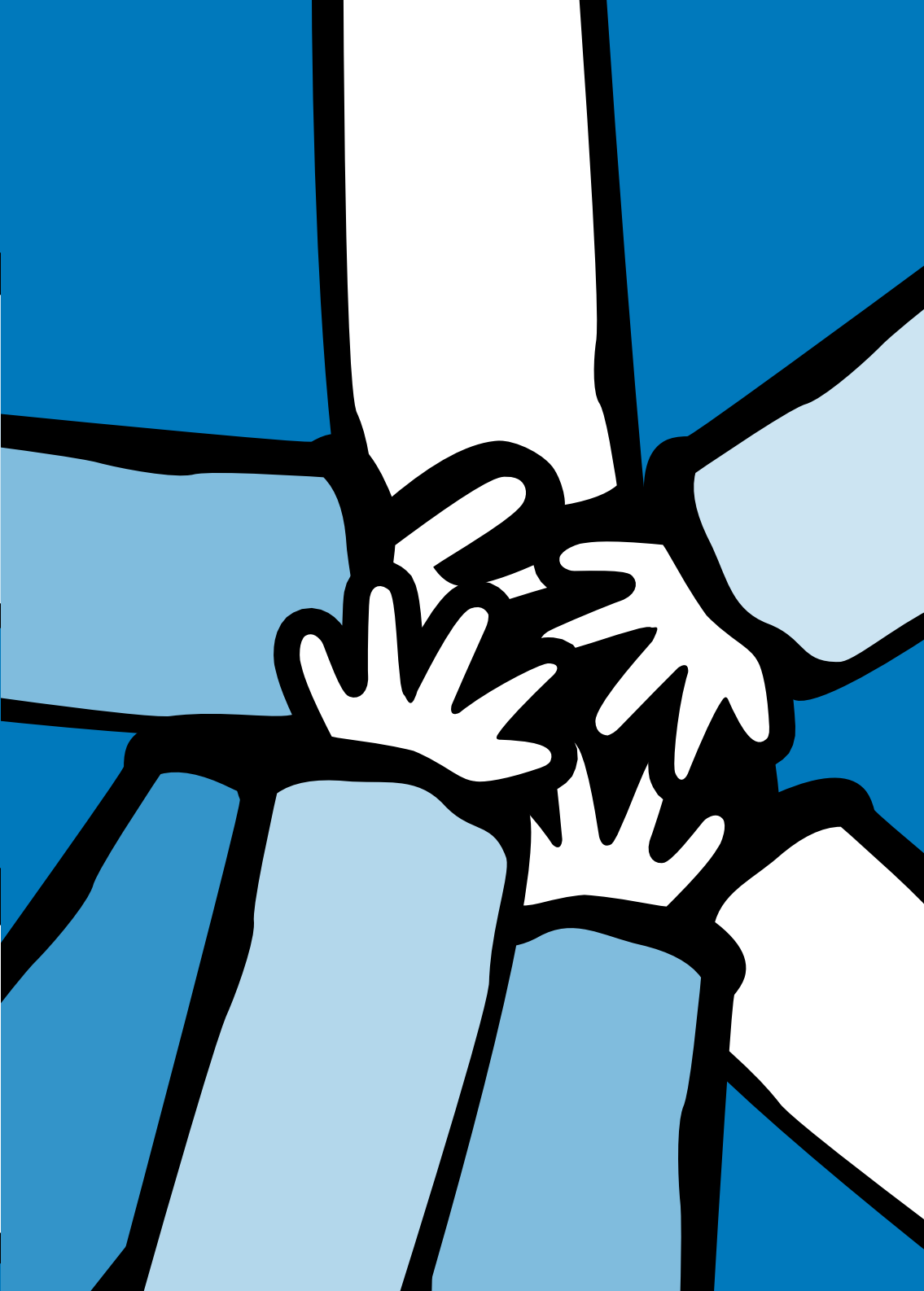


6

EDUCACIÓ COMUNITÀRIA



P A R L E M - N E



**EDUCACIÓ
COMUNITÀRIA**



**Minyons Escoltes i Guies
de Catalunya**



Aquesta obra és lliure i està sotmesa a les condicions d'ús d'una llicència Creative Commons. Es pot redistribuir, copiar i reutilitzar, sempre i quan es faci sense afany de lucre i esmentant el seu autor Minyons Escoltes i Guies de Catalunya. Es pot trobar una còpia completa de la llicència a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/deed.ca>

Sou lliure de:

- copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra
- fer-ne obres derivades

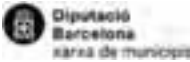
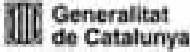
Amb les condicions següents:

- Reconeixement.** Heu de reconèixer els crèdits de l'obra de la manera especificada per l'autor o el llicenciador (però no d'una manera que suggereixi que us donen suport o rebeu suport per l'ús que feu l'obra).
- No comercial.** No podeu utilitzar aquesta obra per a finalitats comercials.
- Compartir amb la mateixa llicència.** Si altereu o transformeu aquesta obra, o en genereu obres derivades, només podeu distribuir l'obra generada amb una llicència idèntica a aquesta.

Això és un resum del text legal de la llicència completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/legalcode.ca>



Amb la col·laboració de:



Autors: Ramon Fletxa, Margarida Massot, Miquel Àngel Essomba i AEiG Baden Powell.

Il·lustracions: Pere Mejan

Correcció lingüística: L'Apòstrof S.C.C.L

Disseny gràfic: Mar Serra

Edita: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya Valldoreix (Barcelona) 2009

Col·lecció: Parlem-ne, 6

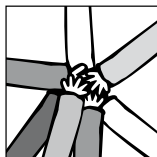
Primera edició 3.000 exemplars, octubre de 2009

Impremta: Gramagraf, S.C.C.L

Dipòsit legal: B-40566-2009



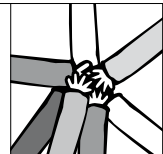
**Minyons Escoltes i Guies
de Catalunya**



Í N D E X

Presentació	5
Ma. Àngels Sampedro i Àlex Martínez	
Introducció	6
Míriam Filella	
L'educació comunitària	9
Ramon Flecha	
Procés participatiu per constituir comunitats d'aprenentatge	23
Margarida Massot	
De l'educació en el lleure a l'educació comunitària. Avançant cap a la inclusió social	57
Miquel Àngel Essomba	
Un agrupament obert al barri	75
AEiG Baden Powell	

PRESENTACIÓ



Benvolguts lectors, benvolgudes lectores,

En primer lloc, volem donar les gràcies als lectors d'aquest nou número de la col·lecció *Parlem-ne* de **Minyons Escoltes i Guies de Catalunya**, i ahora fer extensiu aquest agraïment a tots els agents i autors que l'han fet possible, en especial la col·laboració de la **Fundació Josep Sans**.

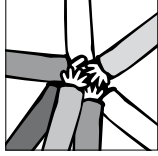
Per Minyons Escoltes i Guies de Catalunya, l'educació en el lleure ofereix als infants i joves l'aventura de créixer i aprendre, i la duem a terme mitjançant el mètode escolta i guia. Aquest mètode educatiu pretén que cada noi i cada noia, que cada jove, esdevingui protagonista del seu propi creixement i de les accions que treballa en equip, amb la finalitat que es formin com a persones solidàries i compromeses amb la societat que els envolta.

Minyons Escoltes i Guies de Catalunya té l'educació com un dels seus pilars; però, per sort, no és l'únic agent educatiu. És un plaer per a nosaltres compartir les reflexions recollides en aquesta publicació. Esperem que serveixin per seguir obrint nous camins en l'educació, donant protagonisme al conjunt de la comunitat a la qual pertanyen els agrupaments.

Gràcies per estar sempre a punt,

Ma. Àngels Sampedro i Àlex Martínez
Comissaris generals de MEG

INTRODUCCIÓ



L'educació comunitària i Minyons Escoltes i Guies

En l'educació es fonamenta la preocupació col·lectiva sobre com millorem la vida quotidiana i la cohesió social que ha d'afavorir el compromís de les persones.

L'educació és un element clau que condiciona l'existència de la ciutadania. Més enllà de la classificació tradicional i polèmica entre educació formal, informal i no formal, la comunitat, en general, educa.

Entitats d'associacionisme educatiu com Minyons Escoltes i Guies reivindicuem que es reconegui el nostre paper dins de l'educació i la influència que les nostres actuacions tenen sobre el territori i sobre la comunitat.

Aquesta reivindicació xoca amb la concepció tradicional de l'educació circumscrita en l'àmbit de l'escola. L'educació no es pot limitar a l'escola, sinó que ha d'anar més enllà, però també més enllà de l'associacionisme educatiu.

És dins d'aquest marc que el moviment reflexiona sobre l'educació, i que es va plantejar promoure el debat i un pla de treball conjunt per

definir què és l'educació. D'aquesta reflexió conjunta amb administracions, escoles, AMPA i altres ens, la Fundació Josep Sans, entitat al servei de MEG, va formular la possibilitat de fer una jornada i debatre sobre el tema en el marc d'una de les jornades que la Fundació organitza anualment. D'aquesta trobada en va sorgir la primera de les ponències que transcrivim en aquest llibre, l'aportació de Ramon Flecha a la jornada esmentada.

D'altra banda, i com a part d'un mateix debat, l'aportació de Miquel Àngel Essomba planteja un repte provocador: abandonar el terme "educació en el lleure" per incloure aquest concepte dins el camp de l'educació comunitària. Més enllà del grau d'acord o desacord amb aquesta proposta, l'argumentació de l'autor és un document d'innegable valor sobre la relació estreta entre l'educació en el lleure, tal com s'entén des de MEG, i l'educació comunitària.

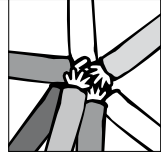
La publicació es complementa amb la transcripció del taller realitzat al Comissariat General de MEG amb Margarida Massot. Els responsables territorials del moviment van tenir l'oportunitat de compartir la reflexió sobre les diverses fases del procés participatiu en un context d'escola implicada en la comunitat.

Per últim, l'experiència de l'AEiG Baden Powell, en el marc del projecte Calidoscopi (projecte per al treball de la interculturalitat, impulsat conjuntament per l'Agència Catalana de la Joventut i diverses entitats de lleure), ens il·lustra sobre les formes en què els nostres agrupaments traspassen les barreres del cau per implicar-se activament en els seus entorns. Aquest tipus d'iniciatives pren cada cop més embranzida a través de la participació de MEG en els Plans Educatius d'Entorn.

Esperem que la publicació doni lloc a reflexions fructíferes.

Míriam Filella

L'EDUCACIÓ COMUNITÀRIA



*Ramon Flecha*¹

Gràcies per convidar-me a aquesta Jornada, no havia tingut mai ocasió de col·laborar amb els escoltes, però seguim la tasca que feu i us vull felicitar, així com manifestar la meva voluntat de seguir col·laborant amb vosaltres.

La vostra tasca es basa en la col·laboració amb altres entitats educatives, com ja fan altres associacions que es van obrint i col·laborant amb d'altres. Aquesta relació es planteja des dels infants i les famílies, i no tant des de les administracions, que amb les relacions burocràtiques no arriben tan directament a la gent.

L'educació és el recurs més efectiu per tal que els nens i les nenes superin problemes com els de l'exclusió social i la desigualtat. Per aconseguir-ho, no solament cal voluntat de canvi, sinó també el coneixement científic del tema, a fi que la nostra voluntat arribi a l'objectiu que persegueix amb un coneixement de causa.

La ponència està dedicada a la segona part (coneixement de causa) perquè la primera està molt assumida (la voluntat).

¹ Ramon Flecha, catedràtic de Sociologia de la Universitat de Barcelona, expert en Formació Comunitària i recentment investit Doctor Honoris Causa per la Universitat de Timisoara, va oferir la seva ponència el 17 de novembre de 2007 al Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, en el marc de la Jornada Educació Comunitària organitzada per la Fundació Josep Sans.

La importància de la comunitat

L'educació encara no ha fet el canvi de la societat industrial a la societat de la informació. Tenim una educació i unes agències educatives generades durant i per a la societat industrial, mentre que en canvi la societat ja és diferent d'aquella per a la qual es van crear les agències educatives existents. Això comporta un problema seriós, un problema que no coneixem prou científicament.

En les recerques que fem per a la Unió Europea en diferents països del continent, trobem problemes que les agències educatives especials, els tècnics/ques i els educadors/es no aconsegueixen detectar. Per explicar-ho amb exemples concrets, esmentaré alguns casos que tinc permès per expressar públicament.

CAS 1:

A Catalunya, una noia de 12 anys que va bé amb tot, a les classes, amb les notes, amb la família, que no té problemes greus de disciplina, un dia es presenta a casa i diu que no vol tornar mai més a l'escola. Ningú no sap per què.

Si ella no en vol parlar i no sabem què li passa, a qui hem d'anar a consultar? Els professors i professores ho sabran? No. Els mediadors i mediadores de l'ajuntament? Tampoc. No hi ha cap responsable tècnic que sàpiga què li passa. Perquè nosaltres només podem veure la superfície de l'iceberg. La punta, no el fons, no la part amagada dins l'aigua.

Aquesta és la base dels nostres nois i noies, cada cop n'hi ha més que ja són a la societat de la informació. Viuen la vida cada vegada més per Internet i els seus contactes amb altres realitats els fan a través del món virtual, mentre que nosaltres, el personal tècnic, encara pensem amb esquemes del passat.

Creieu que els equips tècnics ho saben? Creieu que ho saben els pares i les mares? Els equips tècnics i la família arriben a la punta, no al fons de l'iceberg.

Hem de fer una educació no només basada en tècnics i tècniques. Òbviament són professionals necessaris per facilitar que la comunitat s'auto-organitzi l'educació; han de substituir l'educació comunitària per plans burocràtics des de l'ajuntament, però aquests plans no arriben mai a la base de l'iceberg.

Com sabem què li passa a la nena de dotze anys? Ho sabem quan parlem amb la seva germana. Ella ens diu que, quan tenia onze anys, ja havia passat per tretze companys de classe. Les amigues s'ho explicaven entre elles i la informació es quedava allà, no arribava mai a la superfície.

Un dia, un d'aquests tretze nois va començar a sortir amb una de les amigues i a partir d'aquell moment aquestes amigues no van voler tornar a saber mai res més d'ella. Llavors va decidir que no volia tornar a anar a l'escola.

CAS 2:

En una altra ciutat espanyola, 50 nois i noies perseguien a pedrades una altra noia. El pare comentava als mitjans de comunicació que es barallaven, però que era qüestió de noies, que no tenia importància.

Precisament això és el que té importància, aquesta és la qüestió. La tutora no sabia res del que havia passat, curiosament era la responsable del programa de coeducació de l'escola, i descobrim que el programa es basava en teories feministes de la societat industrial de fa 40 anys.

Actualment continuem vestint els nens de color blau i regalant-los pilotes perquè juguin a futbol i les nenes de color rosa, portant-les a ballet i regalant-los nines. Creieu que als nens i les nenes els preocupa si vesteixen de rosa o blau? Aquest problema no el trobem entre els joves de cap país de la UE, només és una preocupació d'uns tècnics que no s'han reciclat, ancorats en els problemes que ells patien fa molts anys, i que no saben entendre què els passa ara als nois i noies.

La comunitat científica avisa d'un creixent nombre de conflictes entre nois i noies. Els més greus neixen a internet i després traspassen al món real i presencial.

CAS 3:

Un noi que va estar amb una nena de 13 anys va penjar la notícia a Internet: "Me la he tirado". I els altres nois van penjar: "A por ella".

Cada cop més els problemes neixen a internet. Tinc molts xats de Catalunya procedents de les nostres recerques sobre nois i noies, no sols de 20 anys, sinó també de 10, 12, 13, 16...

CAS 4:

Un altre exemple és el fragment d'un xat entre un noi de 13 anys i la cosina de la seva parella, que en té 23. Comencen a parlar i després discuteixen. Si analitzem la discussió observem que cada un veu el cas des d'una perspectiva molt diferent.

*El noi diu: "Que ella sea buena no quiere decir que yo también lo tenga que ser."
La noia contesta: "Ella seguro que tiene buen gusto, además los tíos chulos que son mala gente ya no gustan a las tías."*

I ell contesta: "Pues mira, yo la tengo rota, se le cae la baba."

Ella continua dient: "Vale, espero que cambies de actos y te vaya bien en la vida pero si sigues así nadie te querrá en la vida, joder, tío, te digo lo que pienso."

I ell sense immutar-se contesta: "He tenido un huevo de novias y tengo más detrás, los chuletas son los que triunfan. Piénsalo."

Fixeu-vos en l'última paraula: "Piénsalo". Què vol dir el noi? "¡Que no te enteras! Tú tienes 23 años y no te enteras."

Continua la cosina: "Por cierto, mi prima hará una carrera, porque quiere tener un buen trabajo, ser lista, ganarse la vida..."

I sense més ni més el noi contesta: "Ya, pero yo ya la habré dejado."



La cosina continua: "Chaval, te vas a quedar un poco solo en la vida, a la gente no le mola que seas así."

El noi li contesta: "Tú no sabes las pretendientes que tengo yo, son miles."

La noia respon: "Ya te digo que a esas no les pones, que las tías pasan de los tíos que no las traten bien."

El noi li respon: "Me la suda lo que piensen los otros."

Aquest és un del xats menys agressius, però en tenim molts d'altres per analitzar. No tenim dades quantitatives d'Europa, perquè tenim milers d'històries, però estem en condicions d'assegurar que tot això està passant a tots els grups de nois i noies europeus de dotze anys i ni els pares i mares ni els tècnics i tècniques se n'adonen.

Com podem prevenir aquestes coses? Sabem que el personal tècnic i els pares i mares no podem; però també que facilitar l'organització de la comunitat dels amics i amigues, germans/es dels nois/es joves que es relacionen amb aquestes noies, i amb qui tenen més confiança que amb el professorat i els equips de mediació, pares i mares, podria facilitar la informació. També sabem que a les noies els tenen més confiança per explicar aquestes coses. Als barris hi ha centres de temps lliure, necessitem que la gent es relacioni amb aquests mediadors.

Necessitem que els equips d'educadors de temps lliure coneguin els nois i noies que comparteixen escola amb els nois i noies del centre i viceversa. Però no per saber les coses sinó per facilitar l'organització d'aquesta comunitat.

Posaré dos exemples més que tinc permís per explicar.

CAS 5:

Un dia explicava aquest mateix xat en una conferència on hi havia un conegut meu. Al final de l'acte em va dir que anava a remenar en el xat de la filla de 13. En respondre-li que això era just el que no s'havia de fer, perquè llavors la noia li perdria la confiança, em va contestar que no se n'adonaria. I li vaig

respondre: "Com si una noia de 13 anys no sabés més Internet que tu! A més, tu quan tenies 13 anys explicaves als pares aquestes coses? No, llavors quina legitimitat tens per convertir-te en policia de la teva filla? T'has de preocupar que la teva filla tingui una xarxa de relacions comunitàries amb altres nois i noies que facin possible que això no li passi."

El que s'ha d'aconseguir és que quan el noi va penjar a Internet la frase "Me la he tirado", en lloc de rebre cent missatges dient "A por ella", aquests missatges haurien de ser: "Tan frustrat estàs que necessites presumir?".

Aquests nois no necessiten tècnics i tècniques que els diguin que és dolent, això fins i tot pot ser contraproductiu, necessiten que els mateixos iguals siguin els que ho diguin.

Recomano un llibre que es diu *Aprendiendo para el amor o para la violencia*. Està fet per Elena Duque; tot i la seva joventut, ha estat professora de la Universitat de Mèxic i de Barcelona. D'adolescent ja estudiava discoteques i altres ambients; amb aquesta informació ha anat fent una recerca que ha obtingut un gran impacte internacional. Va publicar un article a la primera revista del món de violència contra les dones, en el qual analitza que aquests problemes no es poden resoldre només des del discurs de l'ètica de la societat de la informació.

Necessitem un discurs de l'ètica i un discurs del desig. Només posaré un exemple d'una revista d'adolescents, *Ragazza*. Una noia de 16 anys hi deia: "Mis papás me dicen que yo me case con un chico bueno, pero mientras no me vaya a casar me dedico a divertirme con los malos". Noi dolent? Aquesta idea la traiem els/es tècnics/es i, per tant, sempre serà rebutjada des del discurs de l'ètica, és una idea equivocada i que no funciona sinó que provoca els efectes contraris dels que pretenem.

Es necessita un discurs del desig, i aquest discurs no tan sols el poden crear els tècnics i tècniques, sinó els seus iguals. Quan el primer noi rep

cent missatges dels seus iguals censurant la seva frase, ridiculitzant-lo, llavors és quan aquest tipus de problema s'esvaeix.

CAS 6:

Fa cosa d'un any i mig, un educador de lleure que es relaciona amb nois i noies es va posar molt content quan un dels nois amb qui treballava se li va apropar i li dir:

- "Oye, ¿tú eres heavy, no?"

Ell contesta que sí.

El noi continua: "Entonces te gusta Metallica y Barricada, ¿no?"

I ell continua contestant que sí.

Al final, el noi respon: "Como mi viejo, siempre con esa música."

Hem de ser conscients que el millor tècnic o tècnica és el que sap que no sap res i, com que no sap res i està lluny, hem de deixar que el noi entri a la comunitat, i sigui aquesta la que resolgui els problemes que els tècnics i tècniques no poden arribar mai a conèixer.

Escoltar els i les adolescents

Hi ha un projecte de la Generalitat de Catalunya, que es diu Comunitats d'Aprenentatge, on s'ha adaptat un programa des d'Ensenyament per obrir les escoles i els instituts a la comunitat. Són ara mateix 20 centres que han començat a treballar en aquest projecte i la Generalitat té la intenció d'estendre-ho més.

Com s'obre aquest primer centre? Fent un somni, un somni on totes les persones participen, des dels pares i mares, els nens i nenes, els educadors/es, el professorat... i també empreses, institucions, voluntariat, etc., un somni per transformar el centre d'ensenyament.

Tothom que tingui un títol universitari i un lloc fix, sense cap diferència ideològica, tots i totes estem fent el mateix amb els nostres nois i noies:

intentant que acabin el batxillerat. En canvi, estem veient natural que si els nois i noies que tenim al centre són fills o filles d'immigrants o de famílies gitanes o pobres, no necessiten batxillerat ni anar a la universitat. És més, creem discursos per desanimar-los: arribem a dir que la universitat és una fàbrica d'aturats. Ara bé, totes les persones que prediquen aquest discurs exigeixen al seu fill/a anar a la universitat.

Un paleta guanya més que un arquitecte, però volem que el nostre fill o filla sigui arquitecte. Això, els nadius americans (indis) ho van classificar com a doble discurs.

En canvi, amb aquest somni es trenca aquest llenguatge, perquè tots els que tenim lloc de treball fix i títol universitari seguim un lema: que l'aprenentatge dels nostres fills i filles estigui a l'abast de tothom. O sigui que hem de transformar l'educació del barri o del poble perquè tothom tingui les mateixes oportunitats educatives.

Indubtablement, amb l'educació que es duu a terme a Catalunya i a Europa del sud, això no es pot aconseguir, s'ha de transformar a partir d'un somni en què participin els nois i noies de totes les edats.

En un centre estaven plantejant aquest somni on participaven nens i nenes de 3 anys. Hi havia diverses mestres que deien que tan petits no podien participar, que es podria començar als 8 anys. Una de les mestres que volia que els nens de 3 anys hi participessin va explicar una anècdota que va servir perquè les altres canviessin d'opinió. Aquesta mestra de nens i nenes de 4 anys explicava els animals i, com que es creia una professora molt moderna, ho feia a partir d'un conte cantat. A la tercera vegada que el va posar, una de les nenes li diu: "T'agrada molt aquest conte, no? Per què no te l'emportes a casa teva per escoltar-lo?".

Ens adonem aleshores que els nens i nenes tenen coses molt interessants a dir-nos sobre nosaltres. Tenen diferents somnis, com ara anar a classe

a aprendre idiomes, tenir patis grans, ordinadors a cada taula, que la font del pati ragi Coca-Cola..., hi ha de tot. Tota la comunitat crea el somni i tothom opina. Aquest somni ve del moviment pels drets civils dels anys 60, quan Martin Luther King va pronunciar el famós discurs "I have a dream". El seu somni era que no es mirés el color de la pell.

Això pretén el somni de les comunitats d'aprenentatge. Els centres d'Europa del Sud estan molt tancats a la participació de la comunitat. És freqüent que vagis a una escola que obre a les nou, i un dia que plou a tres quarts de nou i fa fred, la gent està a fora, esperant, i no els deixen passar. Això és de mala educació.

En el cas de les comunitats d'aprenentatge, l'aula s'obre a la participació de tothom, tant és així que dins les aules hi ha de tot: professors/es, pares i mares, altres familiars, voluntaris/àries de la universitat, educadors/es, treballadors/es socials, etc.; La intenció és que els nois i noies mai siguin apartats del seu grup regular i tots aprenguin de tot; però, a més, que ho facin d'una forma solidària entre ells. Científicament s'anomena "grups interactius". El nivell d'aprenentatge puja molt i la convivència i la solidaritat entre gent diferent augmenta de manera considerable.

Desmuntar prejudicis

Aquest no és el cas del nostre sistema educatiu, que està terriblement segregat. És molt freqüent que els difícils siguin apartats, que un professor tingui 24 alumnes i digui que no pot amb tots. No s'hauria d'optar per treure les nenes i els nens "dolents" de classe, sinó que es necessita que entri gent a ajudar-los, com educadors/es socials, voluntaris/àries..., perquè els nens i nenes aprendrien molt més i milloraria la convivència.

A l'escola Mare de Déu de Montserrat de Terrassa va arribar un professor d'anglès que havia estat en tres escoles anteriors. És freqüent que als

nous els facin fer substitucions; a ell li va tocar una aula oberta. Tenia uns prejudicis molt marcats: “Amb un nivell alt d’immigrants, el nivell d’aprenentatge baixa” o “No sols baixa el nivell d’aprenentatge, sinó també el nivell de valors i la igualtat de gènere”.

Amb l’aula oberta se li van desmuntar tots els prejudicis. Quan hi va entrar es va trobar amb una mare amb vel analfabeta, i va pensar que era un destorb. Però resulta que aquesta mare havia estat immigrant a Anglaterra i parlava millor l’anglès que el professor d’anglès. També hi havia una mare que havia viscut a Miami i parlava i escrivia perfectament l’anglès. El professor es va deixar ajudar per les mares i el nivell d’anglès va pujar en lloc de baixar. La població sense papers de Catalunya té més nivell d’anglès i francès que la població autòctona. La incorporació de la població immigrant també aporta coneixement si s’utilitza de manera adequada.

Estic dirigint un projecte de la Comunitat Educativa Internacional i m’exigeixen que en el grup de recerca que dirigeixo hi hagi totes les veus, no tan sols la blanca sinó de tots els colors, no tan sols títols universitaris, sinó de tot. Si no, no es considera científic. En canvi, en altres programes de menys prestigi i menys científics prohibeixen incloure gent sense títol universitari. “Prohibit incloure gent que treballa a l’educació en el lleure, en canvi la gent universitària té tot el coneixement”. Per això el resultat d’aquests programes és tan dolent.

Un altre tema és la formació dels familiars. És molt clar que el resultat educatiu dels nois i noies no sols depèn dels equips d’educadors, sinó també de tota la família. Però no únicament dels pares i mares sinó de tots els membres de la família més propers: avis i àvies, cosins, germanes...

Hi ha una forma d’educació familiar estesa per tot el món que s’anomena “tertúlies dialògiques”, també es fan “biblioteques tutoritzades”, i es diu així perquè durant tot el dia hi pot anar tothom, tant persones adultes com infants.

Estic fent un estudi amb històries de vida de nois i noies que representen aquesta formació, la darrera és una de les zones més marginals d'Europa. Una nena de 8 anys filla d'una prostituta, que no sabia ni llegir ni escriure, estava marginada a l'aula i els seus companys i companyes encara la criticaven més. Van començar a intentar arreglar el seu cas amb programes de valors, d'intel·ligència emocional, però cap programa no funcionava. Més tard es va obrir una biblioteca tutoritzada i aquesta nena va començar a anar-hi quatre hores diàries. Amb sis mesos, va aprendre perfectament a llegir i escriure i va millorar a les classes. La situació no està resolta del tot, però ja reacciona d'una altra manera davant de les desqualificacions dels seus propis iguals, té més autoestima i més capacitat de reacció.

Sens dubte es fan comissions de treball dins del barri i tot es basa en les concepcions d'aprenentatge de la societat actual i de la Comunitat Científica Internacional actual: l'aprenentatge dialògic.

Ja sabem que a Espanya tot arriba amb retard. Als anys 80 va arribar la famosa LOGSE amb els resultats que ja coneixem. L'aprenentatge dialògic s'inicia als anys 60, o sigui que ens arriba amb més de 40 anys de retard.

Els nois i noies necessiten dialogar amb totes les persones amb qui es relacionen; no pot ser que les diferents persones que es relacionen amb ells no dialoguin.

Què és diàleg i què no ho és

Els qui ens dediquem a l'educació, que ens veiem com a persones modernes i innovadores, tenim una idea de diàleg que podem resumir en la frase: "Per fi entén el que li dic". Entenem dialogar com un "fes això que et dic". Aquesta manera de fer és nefasta i no té a veure amb l'aprenentatge dialògic. Aprenentatge dialògic és "anem a dialogar". Si vull dialogar és perquè

només tinc una part de la veritat. No podem dir a una mare el que ha de fer amb el seu fill o filla, sinó dialogar per parlar del que passa i extreure'n una solució tots junts.

Fa uns anys anàvem amb uns amics i una amiga i la seva filla de quatre anys. Quan vam passar per una botiga de lllaminadures la nena en va demanar. Fa molts anys teníem un cap de família que hauria dit "calla" i hauríem callat. Però aquesta amiga meva, en comptes de fer com aquest pare, li va contestar: "Això ho hem de parlar". M'hauria agradat gravar la cara de la nena dient: "No, parlar no!". Perquè la mare no sols li havia dit que callés sense donar-li les lllaminadures, sinó que a més de no donar-les-hi volia parlar-ne, o sigui menjar-li el coco. Aquesta és la idea bàsica.

Deies que dels nens i nenes només vèiem la punta de l'iceberg, però no la base, i que tampoc no vèiem la configuració de la seva identitat futura. Quines són les experiències vitals que els estan configurant la identitat, que no veiem i que són tan importants?

Les seves experiències es transmeten a través dels i les iguals, sempre ha estat així. Però cada vegada ho es més, perquè moltes d'aquestes experiències no neixen dels i les seves iguals, neixen de les grans empreses. Les empreses són les grans subministradores de missatges de la infància. Una recerca del Canadà conclou que ens han robat la infància.

L'Estat espanyol ha fet una "aportació" a Europa amb una cançó que es diu *Antes muerta que sencilla*. Existeixen imatges de la cantant que són l'exemple del que significa robar la infància, imatges que són assumides pels nens i nenes i que després transmeten com si fossin seves. En realitat, no ho són.

Existeixen molts xats de nens de vuit anys on es parla d'aquesta cançó i us asseguro que no podem acusar aquesta cançó de poc eficaç. El missatge és clar i aconsegueix ser transmès. Hi ha una nombre de persones de vuit anys que expressen clarament que prefereixen arribar mortes que senzilles.

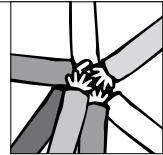
Aquests missatges abans eren de revistes com *Ragazza*; era més fàcil identificar que arribaven de fora. En el robatori de la infància es veu com ara ja arriba des d'elles i ells mateixos. A les noies i nois ja no els arriba des de fora, sinó de la seva amiga. Aquestes productores d'aquest tipus de missatges són empreses de robatoris de la infància.

Dit així és pessimista, però pot ser positiu: quan ens arriben missatges de la televisió, nosaltres no la podem canviar. Ara els arriben els missatges a través d'internet i això sí que podem canviar-ho. Nosaltres hi podem intervenir, col·laborant amb les seves intervencions, i aconseguir minvar aquest robatori de la infància. Les nostres possibilitats d'intromissió han augmentat considerablement, perquè abans podíem fer crítiques de la televisió, però no podíem canviar el missatge. En canvi, des d'internet ho podem fer.

En una dinàmica breu realitzada a continuació, els assistents van recollir algunes idees sobre els reptes i les expectatives de l'educació comunitària dins el moviment:

- Cal que la voluntat d'educar comunitàriament sigui compartida per tothom.
- Cal que els caps ho vegin com a oportunitats, fonts de recursos i de creixement, i no com una feina extra o com una càrrega (que entenguin que és continuar amb la tasca que ja fan, que no suposa "més sacrificis").
- Cal obrir els agrupaments.
- Com a moviment s'han de saber aprofitar tots els espais formatius que tenim, ja que impliquen una convivència i vida en comunitat amb els altres, i treure'n tot el potencial.
- Hi ha ganes de seguir treballant amb la gent de les comunitats d'aprenentatge.
- Es planteja l'objectiu d'arribar, a través de les diferents experiències en comunitat, a guiar els nois i noies a l'hora d'escollir els objectius i les finalitats que es marquen en la vida.

PROCÉS PARTICIPATIU PER CONSTITUIR COMUNITATS D'APRENTATGE



*Margarida Massot*²

A continuació presentem un procés per constituir un projecte educatiu que anomenem “Comunitats d’Aprentatge” i que, de manera sintètica, podem dir que consisteix en el següent: una escola que podríem qualificar d’estàndard, un centre, un CEIP, públic o concertat, vol emprendre un procés de canvi o de transformació per convertir-se en un projecte més socioeducatiu, ara en veurem el motiu, i a més a més té o vol tenir en compte de forma estructural la participació de les famílies. Aquest és el tema nuclear d’aquesta sessió i d’aquest projecte: la participació. Ara explicaré les bases del projecte, en què es fonamenta la participació de les famílies, els problemes que comporta, com s’afronten i els avantatges que creiem que té. Parlaré només d’escoles públiques perquè són els únics centres on hem treballat.

Com a informació general i molt de passada, només diré que aquests projectes s’estan desenvolupant a Catalunya des de fa 7 o 8 anys. Van començar amb força a l’Estat espanyol, al País Basc, i fa un parell d’anys que el Departament d’Educació els dona suport a Catalunya.

² Margarida Massot és professora a la Facultat de Ciències de l’Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Va realitzar aquest taller en el marc de la reflexió sobre educació comunitària que van dur a terme conjuntament Minyons Escoltes i Guies de Catalunya i la Fundació Josep Sans durant el curs 2007-2008. La xerrada va tenir lloc el 26 de gener de 2008 en el Comissariat General de MEG, a Can Cadena, a Valldoreix.

Pertanyo al grup de recerca Fòrum IDEA de la UAB (Investigació i Desenvolupament en l'Educació de Persones Adultes), que conjuntament amb altres grups de recerca i en conveni amb el Departament d'Educació, impulsa aquest projecte.

Estem parlant d'un projecte socioeducatiu que pretén, com a objectiu principal, aconseguir, en un procés participatiu ampli, el màxim aprenentatge per a tots els nens i nenes, és a dir una educació d'excel·lència sempre des de la perspectiva de l'equitat. Per aconseguir-ho, es parteix de la necessitat de comptar fonamentalment amb la participació, amb la implicació de les famílies en l'organització i la gestió del centre a través de les comissions de treball. Es tracta de compartir la responsabilitat de l'educació amb les famílies, de donar el protagonisme a qui és protagonista, es tracta en definitiva de posar en peu d'igualtat totes les persones afectades per una qüestió tan important com és l'educació dels seus fills i filles, de possibilitar un treball en xarxa. Aquesta és una de les bases que fonamenten el projecte: estimular la participació. No el fet de participar per participar, perquè queda bé, sinó perquè és un dret i una responsabilitat compartida i un pilar fonamental del projecte, un projecte que es podria definir com a democràcia deliberativa.

El projecte de Comunitats d'Aprenentatge té la pretensió, que és bastant elevada, d'estimular l'escola d'excel·lència. Tots esteu al cas dels informes PISA, en què la valoració dels resultats obtinguda, com a país, és de normal. Una altra de les coses que també es diu en aquest informe és que a Catalunya, i també a la resta de l'Estat espanyol, si bé tenim un nivell d'excel·lència just, en canvi comptem amb un bon nivell d'equitat i que no l'hauríem de perdre. Podríem dir, doncs, que potser som mediocres en el resultats, però en canvi anem tots junts en un paquet força compacte i ampli. Si imaginem una volta ciclista, nosaltres estaríem en la gran massa, és a dir, tenim pocs estudiants destacats al capdavant, els bons, però per contra, els del darrere, els que van a la cua, tampoc no se separen massa del grup central.

El que pretén el projecte de Comunitats d'Aprenentatge és obtenir una escola d'excel·lència sense perdre l'equitat, és a dir, obtenir bons resultats, però per a tothom. Per tant, els objectius són l'educació de qualitat, l'èxit acadèmic, l'excel·lència i l'equitat. Perquè no hi ha excel·lència sense equitat. Com sap tothom, resulta molt més fàcil separar els alumnes que tiren dels que no tiren i continuar endavant, però aquest no és, en absolut, l'objectiu d'aquest projecte.

Cinc passos per al canvi

Com tot projecte, aquest també necessita ser explicat, ser compartit i, per fer-ho, cal que el sapiquem explicar i comunicar de forma eficaç. Qualsevol col·lectiu que pretengui emprendre un procés de canvi ha de tenir en compte, com a mínim, cinc passos:

1. El primer és **voler** (el canvi). Es pot pensar que és una cosa molt evident, però no ho és tant. De vegades hi ha un petit grup que vol el canvi, que el lidera, que l'estimula, però potser també hi ha un grup important que no el vol, que no se'l planteja o que no ho creu necessari, etc. Per tant, voler és i forma part d'un procés, d'un camí que cal recórrer. Després parlarem de com fem aquest camí-procés en el centre. Només proposant el canvi no n'hi ha prou per aconseguir-ho. Els canvis els hem de voler fer tots plegats. Simplifico molt perquè així és més fàcil de recordar els cinc passos: el primer, doncs, és **voler**.

2. El segon pas és **saber**. Hem de **saber** com ho farem i quin és el projecte que volem. Hem de saber si el projecte està més o menys ben estructurat, si només l'hem d'adaptar o bé l'haurem de dissenyar nosaltres de dalt a baix. Hem de saber en què consisteix, en què comptem per fer-ho, des del principi fins al final. Hem de saber què cal fer per implementar un projecte. És un altre pas important a tenir en compte abans de començar.

3. El tercer pas és **poder**. Imagineu-vos que volem i sabem, però no ens deixen, què fem? Qui no ens deixa? L'administració, un grup importants de companys, un grup important de famílies...? És perfectament possible que pugui passar i hem d'estar preparats per afrontar-ho. Per tant, aquest és un tercer pas a tenir en compte, fins i tot abans d'embarcar-nos en el procés de canvi: evitar crear unes expectatives que després no seran satisfetes i produiran una frustració important i que, a més, farà que si hi ha un intent posterior, la gent no vulgui tirar-lo endavant perquè està cremada.

En el cas de l'administració, i estem parlant d'escoles catalanes, el requisit de poder, en el doble sentit de la paraula, era important, perquè quan vam començar hi havia alguns canvis estructurals en l'organització dels centres que ratllava l'al·legalitat (no la il·legalitat). Els centres patien perquè, segons qui fos l'inspector que toqués al centre, es podia interpretar d'una manera o d'una altra i aquest podia vetar o impulsar el procés. Poder és un tema delicat a tenir en compte.

4. **Incentivar**. Un cop superades aquestes tres fases, que són molt importants, ens cal tenir en compte que tots els processos de canvi també s'han d'incentivar. Està bé que es comenci amb ganes, que ens formem, que es treballi per eliminar tot tipus de barreres, administratives, culturals o del tipus que sigui. Però per anar bé també s'ha d'incentivar. De vegades l'incentiu pot venir de fora: en el cas d'una escola, que l'Administració hi doni suport i reconegui l'esforç fet pels professionals i per les famílies. En aquest sentit, podem dir que ara hi ha incentius perquè d'alguna manera l'administració reconeix i dona suport al projecte de comunitats. Aquest pas s'ha de tenir sempre en compte, perquè, si no, pot arribar un procés de cansament per manca de reconeixement, suport i/o estímul de qualsevol tipus. Per tant, incentivar ha de formar part de tots els processos de canvi.

5. **Avaluar**. Finalment, quan ja estiguem contents amb tot el procés, hem de pensar en un moment determinat en què caldrà avaluar el que

hem fet. Moltes experiències moren d'èxit: perquè es cau en el parany de pensar que, com que han estat els millors, com que han estat els primers, com que han fet allò que ningú ha fet..., poden continuar sense preocupar-se i sense complicar-se més la vida. El que nosaltres diem és: "Sí, d'acord, s'ha fet un gran esforç que cal reconèixer, però si voleu continuar sent els millors, encara que no es digui amb aquestes paraules, i fent les coses bé, heu d'establir vosaltres mateixos uns mecanismes d'autocontrol, d'autoregulació, o qualsevol altra cosa per l'estil que considereu pertinent".

Aquestes són, doncs, les cinc regles d'or d'un procés de canvi, que crec que s'han de tenir en compte a l'hora d'organitzar, dissenyar, planificar qualsevol tipus de projecte de canvi.

Els adults dins les aules

Creiem que els adults han de participar en l'educació dels fills per poder empènyer l'aprenentatge de qualitat per a tots els nens i nenes. Majoritàriament són les famílies les que entren a les aules, però també hi ha voluntaris externs –estudiants en pràctiques– en el dia a dia de l'escola. És com si cada dia fos una jornada de portes obertes. De fet, les jornades de portes obertes són molt especials, però en el dia a dia, i sense trencar la inèrcia de les classes, les famílies –especialment les mares– i els voluntaris externs entren a les aules dins de l'horari lectiu i al centre fora de l'horari lectiu. Així, uns nens de 4 o 5 anys que, amb tota normalitat, veuen que un dia entra a l'aula una persona que és la mare d'aquest o de l'altre, i un altre dia que ve una noia a qui li pregunten: "*Tu ets una aprenenta?*". Es tracta d'una estudiant universitària que fa pràctiques o que fa voluntariat. Ells ho viuen d'una manera normal i no s'altera la rutina (en el bon sentit de rutina) de les classes. Els adults formen part del clima de l'aula i del centre, seguint el missatge contingut en el proverbi antic que diu que per educar un sol nen cal tota la tribu (comunitat).

La tesi que fonamenta aquest projecte parteix d'adonar-se que, en diferents territoris i en diferents col·lectius, el nivell de fracàs acadèmic era molt més alt entre la població pobre, per dir-ho d'alguna manera, que entre la classe mitjana i mitjana alta. Això feia pensar que el nivell de fracàs no tenia tant a veure amb les limitacions personals cognitives individuals, sinó que eren, i són, les desigualtats socials les que generen desigualtats educatives. Dit d'una altra manera, l'origen de les desigualtats educatives es troba en les desigualtats d'origen social (pobresa, classe social, origen i procedència social, gènere, etc.). A partir d'aquí es veié la necessitat de crear un projecte que, davant les desigualtats socials, respongués també d'una manera social i no sols des de la metodologia. Aquesta és la idea bàsica; podeu trobar molta bibliografia sobre aquests referents socioeducatius.

Models piramidal i horitzontal

Als centres escolars, s'utilitza el model que anomenem democràcia representativa, que segueix el model de funcionament de la societat actual. El grup majoritari escull uns representants, i aquests n'escullen uns altres. Com més augmenta la capacitat de poder i de responsabilitat, menys persones participen. I, viceversa, en l'estament on hi ha més persones, és on sol haver-hi menys poder o capacitat de decisió; és una estructura piramidal. Aquesta és també l'estructura d'organització d'un centre legalment constituït i perfectament democràtic segons la normativa vigent.

El centre escolar funciona de la manera següent: el Consell Escolar representa les famílies i l'Administració, a banda del professorat, i és l'òrgan legal que garanteix la democràcia dels centres, encara que tots sabem que és relatiu perquè, en realitat, les decisions importants es prenen als claustres on només hi ha un sector de la comunitat educativa representat, el dels mestres. No és que es faci de mala fe però funciona així, és una manera molt tècnica d'enfocar la qüestió: els que en teoria entenen d'educació són els qui decideixen. El que nosaltres diem és que amb aquest model, diguem-ne

estàndard, burocràtic o expert, s'estableixen una sèrie de relacions entre els diferents col·lectius i persones que els formen que són asimètriques i més aviat jeràrquiques, i per tant el nivell d'implicació, de responsabilització, de transparència, d'eficàcia, de representativitat per part de les famílies, planteja molts interrogants, uns interrogants que el nou model intenta resoldre. En tots els centres sempre hi ha famílies molt implicades i participatives, que estan a les AMPA, amb les quals es pot comptar per a tota classe de coses: pel Carnestoltes ajuden a fer les disfresses, en una excursió acompanyen... Però és un grup reduït i per a feines "subalternes". Això vol dir que quan hi hagi una cosa important, la decidirà el claustre, en el millor dels casos, o la direcció del centre en solitari, en el pitjor. Aquesta cultura, perfectament legal, és el que volem canviar.

Proposem passar d'aquesta estructura tradicional o estàndard al model que anomenem de tornar a l'arrel de la democràcia o radicalitzar la democràcia. Com dirien Apel i Habermas, volem treballar per unes relacions més simètriques i igualitàries. L'objectiu és difícil, però s'ha d'intentar i no s'aconsegueix el primer dia. Es tracta d'un procés d'aprenentatge participatiu, basat en la comunicació, el diàleg i a fer més horitzontals les relacions de poder.

Aquesta nova manera d'organitzar el centre, es basa en el diàleg, entès com la forma democràtica de resoldre les situacions amb la màxima racionalitat possible: s'aspira que les decisions tinguin caràcter de racionalitat, no solament de tertúlia de cafè. Es vol superar la fase de l'opinió per passar a la de validesa. Perquè es pugui dur a terme, hem manllevat el concepte *d'isegoria* (igualtat amb la paraula).. Creiem que lliga molt bé amb el marc teòric de les ètiques discursives i molt més encara amb Habermas, que és l'autor de la Teoria de l'Acció Comunicativa i un dels màxims representants, avui dia, de l'Escola Crítica de Frankfurt (filosofia crítica, sociologia crítica, pedagogia crítica...). Habermas considera que els canvis s'han de basar en els acords presos en un procés de diàleg igualitari. Així doncs, cal crear les condicions òptimes perquè tingui lloc aquest diàleg a fi d'arribar a una solució consensuada amb pretensió de validesa.

Per exemple, en sessions com la d'avui, un plenari, es podria discutir sobre el pagament de les quotes del centre. Es plantejaria si ha de ser una quota única i integrada (tothom paga igual amb independència dels serveis que faci servir) o segons els serveis que consumeix. Es podrien abordar aspectes rellevants i de fons, com la igualtat d'oportunitats. Sabent això, si s'opta per la segona opció hi haurà molts nens que no aniran de colònies perquè hi haurà famílies que no podran pagar-les. Mentre que si s'adopta la primera opció, socialitzar la quota, es podran reduir una mica algunes desigualtats educatives. Tot plegat implica discurs teòric i reflexió; per tant, s'establirà un procés de debat i diàleg. Què pot passar en aquest debat? Doncs que hi hagi un pare o una mare més il·lustrats que altres, el director del centre, els mestres, jo mateixa, etc. El diàleg igualitari o la igualtat en la paraula ha de consistir a posar les condicions perquè el pare o la mare, encara que estigui poc il·lustrat acadèmicament parlant, i tingui una manera de parlar menys tècnica i experta, pugui expressar-se lliurement i compartir les seves idees amb la resta.

Allò que cal valorar és el millor argument (aquell que pot satisfer interessos generals) i no la forma com s'expressa. Segons la teoria (que nosaltres compartim), això iguala, restableix unes condicions més simètriques en les relacions i permet treballar amb una certa confiança. D'altra manera, no es generen sinó recels, inhibició i abstenció.

Hem de tendir i tendim cap a relacions més simètriques i igualitàries. Com més hi treballem, més tendim a la igualtat. Aquesta és la idea que entenem com a isegoria: democratitzar les relacions de poder. Moltes vegades ens hem trobat que, encara que tothom considera que la participació està molt bé, hi ha qui s'inhibeix voluntàriament perquè creu que no parla prou bé o que no s'expressa de la manera adequada i, per tant, calla. En aquest sentit, cal crear les condicions per a un diàleg igualitari; creiem que a banda de fonamentar el projecte de les comunitats, és un element substancial per a una transformació en profunditat.



Democràcia directa

La nostra proposta és canviar aquesta estructura de funcionament piramidal per una altra d'horitzontal. Però no sols de funcionament pel que fa a gestió, sinó de gestió, organització i direcció del centre, és a dir, tirar endavant el conjunt del projecte educatiu. En aquest sentit, això sí que deu lligar amb Minyons, perquè en qualsevol tipus d'entitat es poden trobar organitzacions jeràrquiques. Però també podem trobar organitzacions que tendeixin o vulguin tendir més a una horitzontalitat, i aquest és de ben segur el cas de Minyons.

Minyons funciona amb comissions mixtes, que són grups de treball formats per tot tipus de col·lectius de persones: mestres, famílies, voluntaris externs, etc. Tal com comentava, s'ha de treballar amb tots els col·lectius implicats en l'educació.

Imagineu-vos que algú dels presents s'emociona molt, cosa que estaria força bé, i diu: "Vull venir". Doncs li prenem la paraula immediatament i, com que això és entre setmana, no és incompatible. Les comissions de treball s'organitzen en funció de blocs temàtics, segons el que es consideri pertinent: hi acostuma a haver una comissió econòmica, una comissió de suport a l'estudi, una comissió de comunicació interna i externa, etc.; com es munten segons les necessitats de cada centre.

Aquests grups de treball es reuneixen amb la periodicitat que consideren pertinent i organitzen els seus projectes, que ara veureu d'on surten. Per gestionar el dia a dia s'organitza una comissió gestora o executiva on hi ha representants de cada comissió. A l'esquema que veieu n'hi ha quatre, però n'hi podria haver cinc o sis. La comissió gestora-executiva, com el seu nom indica, permet el funcionament quotidià del centre. Per a qualsevol altra actuació s'hauria de redactar una acta per avisar als pares que fem una sortida, etc.

Les decisions importants es prenen en plenari, és a dir, en assemblea, que es fa un cop al trimestre o dos a l'any segons convingui. Allà es prenen

les decisions de fons, de discurs, el full de ruta, el contingut. Si s'ha de debatre sobre la quota integrada, hi podem dedicar tot un matí. Finalment quan s'acorda la decisió, la seva concreció o el detall pertinent corresponderà a la comissió corresponent. Són les decisions importants, no pas si anem d'excursió a Sant Quirze o a Castellar, les que es prenen en plenari. Com veieu, ha canviat el model perquè ha canviat el volum de persones que prenen les decisions. En diem "radicalització" perquè és com tornar a l'arrel de la democràcia, una mica més directa perquè hi participa tothom. La participació arriba fins on es prenen les decisions.

En aquest plenari, qui hi participaria?

Tothom.

I els alumnes també? I els pares?

És veritat que els alumnes de vegades no hi són prou, perquè la majoria dels centres amb els quals treballem són escoles de nova creació i els alumnes més grans tenen cinc anys, llevat d'una que en té sis i, per tant, aquest any és primer de primària. De moment no ha estat el cas perquè són massa petits i no hi participen. Tot i que a vegades fan arribar dibuixos o 'cintes de vídeo' amb els seus desigs o somnis. Però si és una escola amb tots els nivells complets, els més grans sí que hi participen, segons la proporció d'edat que es consideri més pertinent. Per exemple, en una escola completa, ara els alumnes de quart participen fent arribar propostes a les comissions.

Per tant, hi estan convidats tots els pares, els professors...

El plenari és tota la comunitat educativa: totes les famílies, tot el professorat, tots els voluntaris que puguin venir d'altres centres i institucions, i altres persones que hi puguin haver al territori, per exemple la bibliotecària, l'assessor o assessora de l'EAP, la ludoteca (si n'hi ha), l'esplai... Moltes vegades ens hem relacionat i hem comptat amb el suport del grup d'esplai de Santa Perpètua, que en algunes sessions entre setmana feien servei de lleure, d'activitats, de manera que els mestres podien sortir de les classes, de vegades en hores de pati, també algun dissabte al matí, etc.

En definitiva, es convida tothom que estigui interessat en el projecte. També a l'administració, com per exemple a l'Ajuntament, Serveis Territorials d'Ensenyament, inspecció, EPA... Com més persones implicades i informades hi hagi millor, perquè es tracta de compartir el projecte i també perquè es necessita molta gent diferent per entendre que les desigualtats socials són les responsables que molts nens i nenes no acabin d'assolir el resultat que podrien tenir des de la seva perspectiva individual si estiguessin en igualtat de condicions. Si més gent comparteix el projecte, més gent hi podrà aportar solucions, per exemple, quan una família necessita un ajut, una mare necessita anar a una escola d'adults, o aprendre català, o el nen necessita anar a un esplai, etc. El plenari és l'espai de participació democràtica per excel·lència i nosaltres hem fet plenaris de més de cent persones.

Quant de temps comporta fer un plenari?

Un matí sencer.

Es fa en dissabte?

Sí.

I la gent respon?

Sí. També n'hem fet a les tardes. Durant tot el procés de transformació, hi dedicàvem sistemàticament 3 hores setmanals cada 15 dies. Però quan el procés ja funciona i es tracta d'anar-lo consolidant, els plenaris els fem el dissabte acompanyats d'uns esmorzars i uns jocs al pati. Els pares estan a l'assemblea, mentre els nens juguen al pati amb el suport de grups d'esplai, de monitors voluntaris, etc.

Tornant al concepte d'isegoria, has dit sobretot que no es tinguin en compte les formes d'expressar-se d'uns i altres. Però penso que, pel que fa al contingut, en un procés participatiu és molt important el punt de partida de cadascú, en el sentit que els professors tindran un nivell d'informació i formació molt diferents del que tenen els pares. Per això crec que es produirà un dèficit molt important en el procés, perquè els punts de partida seran molt diferents.

Tens tota la raó, sovint hi ha processos que poden fallar una mica perquè ja existeix un lideratge marcat inicialment. És cert que quan es registra desigualtat en un grup s'inhibeix la participació i es genera desconfiança. En les nostres dinàmiques s'intenta que hi hagi una cultura més compartida. Es fa una formació amb tota la gent de la comunitat educativa. És evident que tothom sap el que sap i que la persona que té formació educativa és el mestre, un educador social, si n'hi ha, o qui sigui. Però també tenim clar que la família és un agent educatiu i que té un criteri o model d'educació, el compartim o no.

El que fem es compartir els models, d'uns i altres, més el que proposem nosaltres. Com que partim del fet que donem la mateixa informació a tothom, creem una base comuna molt debatuda a partir de la qual tothom té un mateix suport on agafar-se.

Tothom parteix dels seus referents, tot i que a vegades també ens trobem amb pares molt il·lustrats. A Santa Perpètua hi havia una escola en un barri bastant marginal, amb molta immigració, moltes famílies gitanes, i les famílies no tenien massa nivell acadèmic. Aquest fet no va impedir, però, que una mare gitana analfabeta participés activament i amb molt criteri en els debats (orals) i en els projectes de suport. Però ara, per exemple estem a Mollet i les famílies són de classe mitjana: alguns pares o mares són mestres, d'altres són llicenciats, d'altres són gent amb formació i fan feines molt diverses.

Quan s'inicia aquest procés, el sistema representatiu és manté parcialment, s'anul·la...?

Primerament, fas equilibris per no ratllar la il·legalitat, perquè no t'ho pots permetre. El sistema educatiu és lent i complex i no es pot atemptar contra l'Estat així d'una tirada.... El sistema educatiu és dels que costa més de canviar: fixem-nos en les lleis d'educació, mireu quin èxit tenen. En els primers moments, es tracta que l'escola funcioni. Per tant, la direcció ha de continuar exercint perquè l'escola funcioni. I, mentrestant, vas creant tota aquesta estructura. Nosaltres en un procés de sensibilització i d'implementació triguem un any perquè funcioni tot, i un segon

per consolidar-lo. La idea del projecte de Comunitats d'Aprenentatge és que els problemes als quals fa front l'escola, les seves expectatives socials i d'aprenentatge de nivells formatius insuficients, són generats normalment per raons de desigualtat socioeconòmica i, en conseqüència, no es poden resoldre només des de l'escola. Aquest seria el motiu des del qual arrenquem. Es pretén millorar l'aprenentatge de tot l'alumnat. Per tant, volem reduir el fracàs escolar tenint com a finalitat l'èxit acadèmic per a tothom.

Fases del procés

Les comunitats d'aprenentatge

Una alternativa socioeducativa en el marc de la SIC

Sostenibilitat del procés	Posada en funcionament	1. Sensibilització
		2. Presa de decisions
		3. Somni
		4. Selecció de prioritats
		5. Planificació
	Consolidació	6. Investigació
		7. Formació
		8. Avaluació

Primer hi ha una primera fase de posada en marxa del procés que dura un any, aproximadament, i una segona fase de consolidació, que,

aproximadament, també dura un any, en què el procés d'acompanyament d'aquest projecte varia d'un any a l'altre. El segon any és el que costa més, perquè, tot i que sembla que les coses ja rutllen, apareixen moltes dificultats. Penseu en una escola que d'un any per un altre es renova més de mitja plantilla, a més de famílies noves que entren; si és una escola de nova creació fins i tot pot doblar les famílies d'un any per un altre. La situació és complicada, tot i que des de l'administració es podria facilitar més la feina gestionant les plantilles.

La posada en funcionament té cinc fases: una és de **sensibilització**, que fonamentalment consisteix a explicar el projecte i el procés. Després li segueix una altra per decidir en plenari si es tira endavant o no. Ara ho veurem.

Objectius de la sensibilització

Primer s'ha de **conèixer el projecte**. Comencem explicant-lo als mestres en unes sessions preliminars de caràcter informatiu. Sempre que el projecte i el procés a seguir els sembla bé, aleshores l'expliquem a les famílies i els mestres, tots junts. Ho fem en plenaries de cent persones. Un cop explicat, entrem a tractar qüestions com les desigualtats socials, les teories socioeducatives, etc. Els comentem (informem) que hi ha una sèrie de desigualtats socials que generen desigualtats educatives. Comencem aquesta primera fase de sensibilització a l'octubre fins gairebé al Nadal, i fem sociologia de l'educació, és a dir, quin model de societat vivim, si és justa, si és solidària, si hi ha una distribució equitativa dels béns, quin model social tenim, etc. Si escau, també podem explicar estudis i informes tipus PISA. Utilitzem tots els documents i estudis que hi ha a l'abast per transmetre com funciona la societat, sempre vista des d'aquesta perspectiva educativa. També podem explicar aspectes psicològics, factors que generen més o menys aprenentatge, etc. Això pot durar dos o tres mesos, depèn dels casos. Perquè un cop l'has situat, es fa un estudi socioeducatiu de l'escola per aterrar del més general al més concret, en aquest cas el centre. Els comentos com és la societat, en general, a Catalunya

i a la població, el barri i el centre concrets. Per a tot això es necessita temps. Tanmateix, és un procés que ajuda perquè ens permet compartir aquesta informació i anar creant una cultura compartida. De vegades, no tots els mestres tenen aquesta cultura més sociològica i, en el cas de les famílies, depèn de cadascuna, perquè algunes estan més interessades en aquest aspecte i d'altres no tant. Però s'intenta donar la mateixa in(formació) a totes les persones, així com afavorir els intercanvis en un debat.

La fase complicada comença quan al final de la sensibilització es passa a l'expressió i anàlisi de dubtes, preocupacions i neguits. La gent comença a dir: "A mi m'agrada molt el projecte però quan surtin de l'escola i vagin a l'institut i no tinguin aquest projecte no patiran un trauma?". O bé: "A mi m'agrada molt el projecte, però treballa tot el dia i no puc venir a fer de voluntari. I si jo no vinc a fer de voluntari i la mare d'aquest sí, no aprendrà més aquest nen que el meu?". O "el meu fill també tindrà un trauma si la seva pròpia mare no ve?". Es dona una casuística àmplia i diversa.

Aquesta és una etapa molt important i li hem de dedicar tot el temps que calgui. El fet de viure en una societat accelerada, en què tot ho volem ràpid, és un problema. En educació els canvis són lents, ens hem de donar temps, no es pot córrer. Alguns centres han volgut córrer i després han hagut de recular. Semblava que tot era molt clar, però es tractava d'una mena de bombolla artificial que un dia va petar. Segurament, algú s'havia quedat amb dubtes sense resoldre, potser una part dels mestres tampoc ho veia clar però no li semblava políticament correcte dir-ho. Corrent no anem enlloc. És com allò d'en Groucho Marx, que pregunta:

- I tu, on vas corrent?
- Doncs no ho sé.
- Ah, doncs som-hi!

És absurd, no? Doncs és una mica el mateix. Cap on anem? Anem a fer un camí formatiu que durarà tota la vida i nosaltres en farem un trosset acompanyant-los. Jo recomanaria tranquil·litat.

Però de vegades no corres i ha canviat tant la plantilla, tant els pares, que es perden les fases inicials.

Sí, a veure. *Sin prisa, pero sin pausa*. Estem parlant que això pot durar tres mesos i amb tres mesos no canvia la plantilla.

No, jo dic el grup inicial [que potser havia començat el curs anterior].

Ah, sí. Ara bé, un cop el model està implantat i es consolida, has de buscar recursos per a la gent que entra perquè s'incorporin bé. El que no pots fer és reiniciar cada any el projecte, perquè sempre estaries en *stand by*.

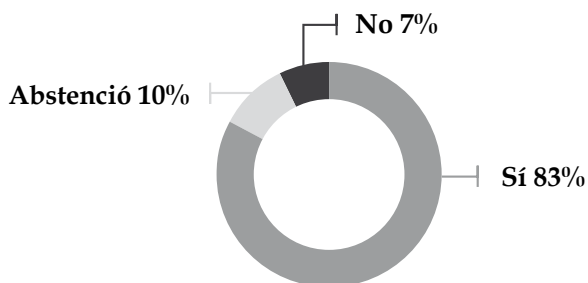
Presa de decisions

Imagineu-vos que han passat aquests dos o tres mesos, que ens hem anat reunint cada quinze dies dues o tres hores amb tots els col·lectius, que hem introduït tècniques de grup perquè s'expressin i surtin totes les pors i neguits abans de decidir sobre la continuïtat o no del projecte.

De vegades ens cal portar algú de fora per resoldre dubtes o neguits que nosaltres no sabem i que parli, per exemple, de si els nens tenen traumes o no. El que surt sempre com a neguit, que no té res a veure amb el projecte, és: "Així, si aquests nens no utilitzen el llibre de text, com estudiaran? Com aprendran?". Bé, doncs ja ho mirarem... En fi, surten moltes coses que demanen aquest temps de reflexió. Però un cop ja no hi ha més coses per preguntar i debatre, sigui perquè les hem pogut resoldre o perquè les estem estudiant... En fi, quan la cosa no dóna més de si, arribem al que anomenem "la Decisió", que fonamentalment consisteix, després d'aquesta fase intensa de debats, a votar.

Ens agrada fer el ritual democràtic de la votació, primer perquè consti en acta. Val a dir que, de totes les reunions, redactem una acta amb les citacions, el contingut i les notes que es prenen. Aquesta acta s'envia a totes les famílies, tant si han vingut com no. Perquè entenem que això

també 'iguala': perquè, en primer lloc així ningú s'hi sent exclòs, tant si no ha vingut perquè no ha volgut com perquè no ha pogut. En qualsevol cas, si té informació, és més fàcil que un dia es pugui tornar a enganxar o, si més no, que tingui prou nivell d'informació per no quedar exclòs. Si no passa que, a vegades, en els processos participatius es va creant un nucli dur que evoluciona molt favorablement però, per contra, es va aixecant una barrera d'incomunicació amb els altres i es genera una crítica que és bastant nociva i que s'ha d'intentar reduir al màxim. Per tant, fem actes de tot i les enviem a totes les famílies.



Aquesta és una votació del 2005.

Perquè el projecte pugui tirar endavant amb èxit, hi ha d'estar d'acord la major part del claustre, l'equip directiu i l'assemblea de famílies, amb la implicació de tota la comunitat i l'entitat social. De vegades pot passar que el claustre hi estigui d'acord i l'equip directiu no, o al revés. Així no anem bé. Si d'aquests tres paquets, dos van per separat, el sistema no rutlla. Hi ha d'haver acord general, si no, no val la pena, perquè una escola normal ja pot funcionar bé. Jo he estat en molts llocs on l'escola funciona bé, i acullen el projecte de Comunitats simplement perquè volen un projecte més social i participatiu. Per tant, tirar endavant una cosa en la qual bona part de la gent que hi ha de participar (ja sigui perquè hi treballen o perquè hi porten els fills) no ho veu clar, no val la pena, no hi guanyes més que neguits i conflictes interns. En general, val a dir que la votació gairebé sempre surt favorable amb el 80-90%, per tant, en principi no hi ha d'haver problema. Si es donés el cas que la gent diu que no, doncs no es faria.

A la votació, vota tothom. Alguna vegada s'ha hagut de discutir el sistema de votacions perquè, per exemple, algú preguntava: "Hi ha un vot per família? O voten els dos pares? O votem en proporció dels fills?". Se'n parla i es decideix. El que no és bo per a un centre, pot ser-ho per a un altre i viceversa. En general s'acostuma a exercir un vot per família censada. Diríem: "La família tal vota".

També és desitjable tenir el suport de les màximes administracions possibles. Per exemple, si volem fer un projecte compartit amb la biblioteca i la persona de la biblioteca ha participat en el procés i coneix i comparteix el marc teòric, etc., serà més fàcil fer evolucionar el projecte. Com funciona això? Ja ho he dit abans: plenari, comissions de treball, debat, anar treballant el disseny i construint el màxim consens possible. Finalment, es vota.

La fase del "Somni"

S'ha votat i s'ha dit que sí. I ara què fem? Tenim una cultura força compartida, una cultura amb referents pedagògics, socials, etc. Així que iniciem una fase molt agradable, que acostuma a durar un parell de mesos també, en la qual tots els col·lectius (els nens i nenes –per grups d'edat–, les famílies, els que som de fora de l'escola, el professorat i tots els altres agents que hi intervenen) es confabulen per pensar sobre quina és l'escola que volen per als seus fills, l'escola ideal. Cal tenir en compte la posició de les famílies i el model dels mestres. Aquí tothom s'expressa. L'objectiu del somni és pensar i imaginar l'escola ideal per als fills i filles; no l'escola que tenen o tindrien en funció de les circumstàncies, sinó la que els agradaria. Això prové d'aquella antiga i bella idea de Martin Luther King: "Tinc el somni que els meus fills un dia..." Deixem anar la il·lusió, el somni que ens permeti ser realistes i, per tant, demanar l'impossible; perquè si ens atenem a la misèria circumstancial, és fàcil caure en una mena de pessimisme estructural i quedar-nos instal·lats en la cultura de la queixa sense avançar ni un pas. La queixa paralitza.

En aquesta fase de somni ja tenim clar el que volen els pares, com pensen que hauria de ser l'escola ideal per als seus fills i filles. Però als mestres els diem una cosa més: "A més de tota la teva teoria educativa, pensa en una escola on tu portaries el teu fill". Perquè de vegades passa que un mestre diu: "L'escola on jo treballo està molt bé", però si treballa al mateix poble porta el seu fill a una altra escola que està a catorze carrers més avall. I diuen: "És que ja hi anava abans que jo treballés aquí". I és que potser l'escola on treballa està bé, però per al seu fill no ho està prou, de bé. D'aquesta pregunta o reflexió en diem la de la prova del cotó: com seria l'escola on voldries portar el teu fill? És fàcil. Si no, és doble discurs.

A partir d'aquesta idea, la gent comença a somiar. Després es tracta de canalitzar el somni. Aquesta fase és molt creativa: els nens fan dibuixos, contes, gravacions si són molt petits; les famílies fan escrits, dibuixos, contes, de vegades ho fan amb els nens, de vegades per separat... Hi ha tota una generació de força creativa, poètica, imaginativa, etc. fantàstica. És un procés molt bonic perquè és molt lliure, no hi ha cap norma. Això acostuma a acabar amb el que en diem la festa del somni en la qual aquests somnis s'exposen, perquè com que tenen una component gràfica molt important, es poden exposar. Per acabar, es fa una festa, un esmorzar, etc. Les escoles empolainen tot l'edifici: hi ha qui fa l'arbre dels dissenys, altres fan el jardí de les flors; hi va haver una escola que va inflar globus, dins del globus hi havien ficat missatges i va anar al parc de la ciutat a enlairar-los enmig d'una festa cívica ciutadana.

Selecció de prioritats

Acabada la fase del somni, ajudem a traduir-los a un llenguatge que puguem compartir i fer-lo compatible amb el llenguatge tecnicopedagògic. Per tant, agafem els contes, els dibuixos, els materials diversos i en fem paquets temàtics. Per una banda, podem tenir tots els materials que pensen que l'escola ideal és aquella en què els nens saben tres

llengües, on tots els nens i nenes saben anglès. Doncs fem un paquet que estigui relacionat amb el currículum o amb l'estudi. O que els nens puguin llegir o es puguin quedar a l'escola fent els deures. És a dir, tot el que tindria a veure amb l'estudi. Per una altra banda, fem un altre paquet amb tot el que té a veure amb l'ambientalització de l'escola: una escola verda, una escola ecològica, sostenible... En un tercer paquet, hi posem tot el que té a veure amb la comunicació interna i externa del centre: imagineu que és una escola que té fama de rebre molta immigració i que, per això, el nivell és molt baix. Doncs fem un paquet amb totes les idees, mesures de màrqueting, per pensar en com difondre la imatge real del que és l'escola, així, per exemple, potser s'elaborarà un butlletí intern, una pàgina web o uns murals informatius al vestíbul del centre, etc. per acostar les famílies i els veïns a la vertadera situació del centre.

Planificació en xarxa

Aquests paquets o blocs temàtics que provenen del somni contenen el que en diríem *l'anàlisi de necessitats* i són traspassats al que seran les futures comissions de treball mixtes. Un cop seleccionats els blocs, cal planificar i crear les comissions de treball formades per membres dels diferents col·lectius (professorat, famílies, voluntaris, col·laboradors). Imagineu el treball en xarxa: cada comissió determina les seves prioritats, els seus objectius i com portar-los a terme. Les diferents comissions –suport a l'estudi, comunicació, festes...– han de coordinar-se entre elles i amb altres entitats del territori per aconseguir bona part dels objectius i els recursos, etc. La planificació en xarxa evita les superposicions i les mancances típiques, com també la típica tendència a l'endogàmia en què cada grup de treball vol tenir els millors recursos i la màxima independència i autarquia.

Imaginem ara el cas d'una comissió de suport a l'estudi; de la fase de somni ha recollit totes les idees sorgides dels nens, dels mestres, de la família, de gent que és de fora, etc. El primer que fan és traduir-les

a un llenguatge més tècnic o més operatiu i prioritzar-les. Pensen: *“De cara a aquest any i el vinent, què podem fer?”*. D'aquí surten projectes que aglutinen dues o tres idees compatibles, per exemple, el projecte d'una biblioteca. Aquesta escola té biblioteca? No. Doncs de cara al curs vinent cal començar a treballar perquè hi hagi una biblioteca muntada. O que existeixi un projecte de biblioteca amb lectura tutoritzada. Llavors haurem de buscar un voluntari que es presti a fer aquesta feina en finalitzar les hores lectives. És a dir, s'organitzen els projectes a partir del que s'ha llegit i interpretat dels somnis, en funció de les prioritats basades en els recursos que es tenen i dels que es poden buscar d'una manera raonablement fàcil. La Comissió treballa per projectes i es demana que vagi escrivint el que fa: que fixi els objectius, el calendari de sessions, que escrigui actes..., encara que costi molt. Això mateix fan totes les comissions.

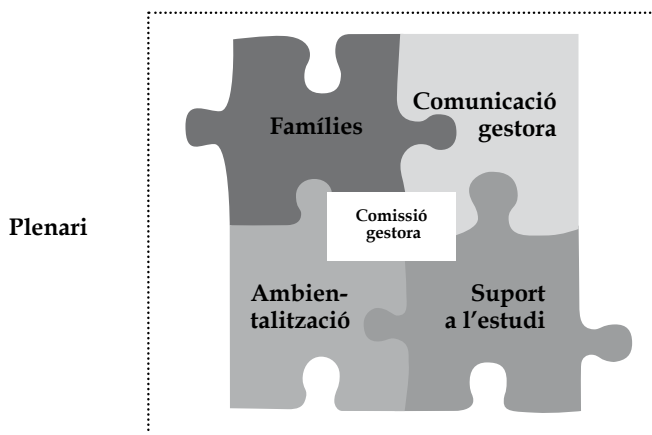
Perquè us en feu una idea: hi ha la comissió de famílies que pensa com acollir les noves famílies que entren cada any i com explicar-los el projecte; com acollir i formar el voluntariat en el projecte; com organitzar les festes, buscar els recursos per a les festes i aquelles activitats que en diríem extraescolars. És això una AMPA? No. S'hi assembla una mica? Sí, però va més enllà. I a més a més, en aquestes comissions de famílies també hi ha mestres. Normalment a les AMPA només hi ha mares que preparen les festes tradicionals del centre. Algú pot dir que li hem canviat el nom, però el que ha canviat és el concepte de soca-rel.

Què fan les altres comissions, per exemple la de Comunicació? S'ocupa de la comunicació-difusió interna i externa de l'escola; intenta explicar el projecte dins del centre però també fora, a totes les institucions amb les quals es relaciona l'escola: ajuntament, ludoteca, biblioteca, esplai, etc. Edita butlletins, la seva pròpia pàgina web, s'apunta a la xarxa Comunitades de Aprendizaje³, on trobareu, si està actualitzada, totes les comunitats d'Espanya, etc.

³ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Parlem també de la Comissió d' Ambientalització: hi ha escoles molt austeres i crítiques amb la qüestió de l'ambientalització. No sé si coneixeu el projecte d'una escola que es diu El Martinet, a Ripollet. Algunes escoles tenen una sensibilització artística especial i han visitat aquest centre i sortit amb la idea que un excés d'estimulació de colors no estimula, sinó que afebleix la ment. O amb la idea de fer un hort o posar més testos, mantenir les plantes vives, i fer una escola més amable, no tan dura. I així successivament.

Aquest en seria el funcionament. Ara estem arribant al final del que havíem anunciat al principi. Totes les comissions formen una xarxa i tenen una o més persones representants en la Comissió Gestora, Executiva. Normalment, al llarg d'un primer curs acadèmic, solem acabar aquí la feina del primer any.



Al segon any, s'inicia un procés de consolidació de les estructures organitzatives creades, d'acollida de famílies i professorat de nova incorporació i de començar a pensar en la formació, en la recerca i en l'avaluació, d'una forma més aprofundida, però de moment aturo la meva exposició aquí.

Torn de preguntes

Implicació de les persones nouvingudes

I les persones que són nouvingudes, com hi participen? Perquè de vegades la comunicació costa.

Sí, costa. De vegades he estat fent una explicació similar a aquesta, el primer dia que es presenten les comunitats, i he tingut persones acabades d'arribar de fora del país, amb una mare o un professor traduint-li a cau d'orella el que es deia, però això és un cas extrem. És possible que aquesta gent no participi, d'entrada, en els grups de treball, perquè tenen unes circumstàncies familiars, laborals o culturals complicades. Quan vénen només a les sessions del gran grup tipus plenari, sempre hi ha algú que tradueix. Quan ja participen en un grup de treball vol dir que ja entenen la llengua. En relació amb aquesta diversitat cultural, ens hem trobat amb un anecdota-ri ampli i divers sobre la manera d'entendre l'educació, el rol dels mestres i la funció de l'escola. Així, ens vam trobar amb un pare que era d'origen magribí i va dir que li semblava interessant la idea de les dues primeres sessions, però que no vindria més. Nosaltres no enteníem el perquè de la seva decisió i la seva resposta va ser: *"Jo ja confio en vostès, que són els que en saben. No sé què hi fan els pares aquí, però si vostès diuen que hi han de ser, també hi confio"*. Parlant amb ell, es veia clarament que tenia la idea que l'educació és una cosa d'experts, nosaltres som els professionals, i per tant ell se'n desentenia. El seu plantejament era: *"Si algun dia el meu fill es porta malament, diguin-m'ho, i si vol que el pegui, el pegaré. A part d'això, vostè faci el que cregui que ha de fer. I si l'ha de pegar, pegui'l"*. Tot i que no en un sentit estricte, el que ens volia dir era que dins el seu món i la seva cultura no entenia què hi havia de fer al centre. Perquè ell tenia aquesta fragmentació: l'escola són els tècnics, els professionals, i ell tenia cura de casa seva. Però això no és el més corrent en absolut.

Resistències al canvi

Crec que l'amenaça més gran per a aquest projecte o per a qualsevol que impliqui un canvi, és la reticència al canvi, sobretot per part de la gent que fins ara remenava les cireres: un podria ser el director, l'altre el cap d'estudis. Potser tu ara em contestaràs que tot això està en el procés de sensibilització i que aquest tema ja es treballa. Amb tot, penso que és diferent treballar aquest procés des dels que s'incorporen en les decisions: pares, nens, etc.; llavors, la reticència d'aquesta gent és molt clara. Com en qualsevol feina, si no acaba d'agradar el funcionament, com ho fas per "vendre'ls la moto"?

Sí, tens tota la raó. Nosaltres tendim a crear un consens sobre el projecte per tirar-lo endavant. Però és molt lent, amb un any no es canvia del tot. Les actituds són el que costa més de canviar. Pots donar la informació, afavorir el debat i la reflexió, però a vegades això tampoc fa canviar la manera d'actuar. Hi ha casos en què els mestres diuen que sí, però després a la pràctica és que no. En canvi, amb l'equip directiu mai ens hi hem trobat, perquè normalment és aquest el que ha conegut el projecte i ens ha vingut a buscar o ha avisat el Departament d'Educació.

Tot això té una vessant pedagògica: hi ha famílies, mares o pares, normalment dones per qüestions laborals, que entren a les aules per donar suport a l'estudi en grups que anomenem Interactius, A cada grup, a més a més d'un bloc temàtic, hi ha d'haver un adult. I és quan, a vegades, hi ha mestres que diuen: *"Això no ho vull fer. Que la gent volti per aquí, d'acord, però a la meua classe, no"*. I si no volen, doncs no hi haurà adults a la seva classe. La nostra experiència és que a partir del que diuen els seus companys o companyes que han volgut fer-ho, acaben per acceptar el model. Veuen que el projecte estimula l'aprenentatge i que no passa res perquè hi hagi una mare a l'aula. El fet que hi hagi grups de 5 o 6 nens que llegeixen amb una persona adulta afavoreix la interacció verbal i l'aprenentatge. Quan les mares entren a l'aula s'adonen de la feinada que costa tenir tot el material preparat, mantenir l'ordre

i l'atenció... i que quan surts encara tens feina, i el cansament que això comporta. Quan ho viuen, comparteixen la cultura del mestre i viceversa; aleshores millora molt el clima relacional entre el professorat i les famílies. Els que tenen aquesta experiència la valoren positivament, i fa que l'altre acabi dient: *"L'any que ve, sí que ho voldré fer"*. Amb tot, sempre hi pot haver algú més reticent que es negui a participar, però és una cosa puntual. Hem vist alguns professors que tenen la idea de marxar en un any i diuen: *"No em vull complicar la vida aquí, no vull participar en cap comissió, però no vull posar bastons a les rodes, aneu fent sense mi"*.

Compartir un projecte

Però part de l'èxit prové de compartir un component ideològic?

És clar que hem de compartir els fonaments bàsics del projecte. Hi ha moltes coses que cal compartir. En el procés d'aplicació del projecte cal anar a poc a poc i pas per pas. Quan en la fonamentació diem que totes les persones poden ensenyar i poden aprendre, hi ha qui s'ho creu de veritat, i diu que sí, però també hi ha qui no s'ho creu, d'entrada, i diu: *"Ja ho veurem"*. Aquest és el cas d'algunes mares que diuen: *"Què puc ensenyar jo, si no sé res"*. Aleshores cal fer una feina formativa i de millora de l'autoestima amb elles i dir-los: *"I tant que en saps, de coses, però moltes, ja ho veuràs!"*. Normalment aquesta senyora s'adona de com ajuda el seu fill o filla, tant dins l'escola com fora, i això la motiva molt. Algunes han decidit tornar a estudiar. És un procés molt complex, ric i emocionant.

Relació entre canvi organitzatiu i èxit escolar

Has començat mencionant el PISA, resumint que tenim un nivell mitjà mediocre i un nivell d'equitat relativament bo. Així que l'objectiu del projecte és assolir l'excel·lència o anar cap a l'excel·lència



mantenint i, si es pot encara, millorant aquesta equitat. El que no acabo de veure d'aquest sistema d'organització i participació és on amarro l'excel·lència en un procés administratiu teoricopràctic. És a dir, fem una modificació estructural de l'escola perquè tots els nois tinguin excel·lència...

... Perquè tots els nens puguin millorar els seus resultats acadèmics.

Sí, però aquest és l'objectiu. El que vull dir és si ens el dóna només aquest canvi organitzatiu i participatiu o bé agafant aquest conjunt introduïm elements que convencen a tothom que l'excel·lència és important, que treballi, que es facin més deures a casa... No sé com dir-ho. No hi veig el salt directe.

La relació directa o causal no hi és, però, en primer lloc, quan els expliquem el projecte a les famílies, els diem que volem una escola de màxims i ens referim als aprenentatges. Els expliquem que, en una escola de màxims, els nens han d'aprendre el màxim, però tots. Es tracta de facilitar un molt bon nivell d'aprenentatge per a tots. Les famílies hi estan d'acord. Gairebé totes les teories rellevants de l'educació diuen que una bona relació entre família i escola estimula l'aprenentatge, i que quan l'escola i la família defensen el mateix discurs i el mateix model educatiu també l'afavoreix. Precisament del que es queixen els mestres és de la contradicció entre l'escola i la família: que ells a l'escola diuen una cosa i a casa els nens en fan una altra, o bé que les famílies no valoren l'aprenentatge i s'emporten els nens al centre comercial. Coses com aquestes. Per tant, una millor comunicació i un projecte compartit entre la família i l'escola facilita les coses. Jo n'he explicat la vessant més sociològica i organitzativa.

En segon lloc, el fet que els nens vegin que la seva mare és una persona que parla amb naturalitat amb la mestra, que prenen cafè, etc., fa que pugui l'autoestima. Com més autoestima, millor rendiment. Les famílies que consideren que són d'utilitat i poden ajudar en l'educació dels seus fills estan més contentes. I ja us he dit que algunes mares s'han dedicat

a aprendre el català, d'altres han anat a escoles per a adults i algunes s'han inscrit en un curs de formació professional i han tornat a treballar.

Amb relació als mestres, quan un mestre veu que la seva feina és valorada per la família, que comentaris del tipus: "Ui, aquests mestres fan tres mesos de vacances!" o "Són les cinc en punt i no han sortit encara els nens que ell ja surt per la porta". Aquesta cultura tòpica que diu que els mestres no treballen s'anul·la i els mestres se senten millor. Perquè quan les famílies veuen que, per decorar l'escola, el mestre, quan acaba el seu horari, es queda; que els dissabtes al matí ens reunim i els mestres hi van, és a dir, que quan la cultura funcional cau a trossos davant dels seus ulls, això suma. Llavors el mestre, si té expectatives positives de pensar que compta amb el suport de tothom, entra a l'aula amb una expectativa positiva i això també suma. És l'efecte Pigmalió. Quan es fan grups interactius amb el suport d'una persona adulta, això vol dir que 5 o 6 nens/nenes en grups heterogenis, no dividits per nivells, sinó barrejats, treballen amb unes activitats preparades pel mestre, però que les ha parlat amb la mare o amb l'estudiant en pràctiques universitàries, etc. Si tots ens barregem, no solament creem cultura democràtica i participativa, sinó que empenyem l'aprenentatge perquè aconseguim menys ràtio, més motivació, més interacció verbal, en definitiva, més aprenentatge.

Funciona. No tenim una valoració quantitativa, però es veu. De fet, si es pensa bé, és elemental: hi ha nens que arriben a casa seva i no hi ha ningú, perquè els pares treballen tots dos, el nen berena i es posa a mirar la tele i s'estira al sofà fins que arriba el seu pare. El seu pare o la seva mare estan cansats, sopen, el banyen i demà serà un altre dia. I els deures? I allò altre? Si aquest nen, per la raó que sigui té aquestes circumstàncies a casa, però l'escola li munta un dispositiu d'acompanyament en el qual una mare s'ofereix a quedar-se tres cops per setmana, mitja hora més o una hora més, i l'ajuda a fer els deures allà, ajuda el seu fill i ajuda els altres. En aquest sentit, l'escola compensa i redueix la desigualtat social i educativa.

Relació amb els Plans Educatius d'Entorn

Control comú als Plans Educatius d'Entorn? O...

Aquest tema ha sorgit després del nostre projecte i no sé la filosofia que tenen, però em sembla que és perfectament compatible. De fet, la majoria d'escoles dites Comunitats d'Aprenentatge s'impliquen en els Plans d'Entorn. No els costa, perquè la cultura del projecte ja és aquesta: compartir, coordinar-se i millorar.

Secundària

A la meva escola de primària, l'AMPA funcionava, hi havia participació, etc. Però com es podria traslladar a la secundària on l'alumnat arriba amb molta més força, on el professorat, per dir-ho d'alguna manera, no és mestre i on els pares es retiren molt més?

Aquest és un repte, fer el salt a la secundària. Aquest dimecres vaig a un centre de secundària a parlar-ne. La veritat és que encara n'hi ha pocs que participin en el nostre projecte.

A continuació es proposa al grup fer una de les dinàmiques que es fan habitualment a les Comunitats d'Aprenentatge.

Tècnica d'expressió de preocupacions i neguits

La dinàmica posterior seria experimentar una de les tècniques, que s'acostumem a fer a la fase de sensibilització per tractar els neguits i les preocupacions, en la mateixa línia que esteu expressant vosaltres aquí.

Cadascú agafa tres papers i escriu quines són les seves propostes, preocupacions o neguits principals per fer una escola com cal. Després ens dividim en grups reduïts i comenten les idees escrites. Si hi ha moltes

idees iguals vol dir que es comparteixen les mateixes inquietuds, per tant, unifiquem les targetes i les presentem al debat. De totes les idees que s'han comentat se n'escullen unes quantes per consens. Per exemple, si són 5 persones i cada una escriu 3 targetes, doncs tenim 15 idees. D'aquestes, se'n trien 5, les quals es presentaran al plenari. Amb aquest exercici s'aconsegueix afavorir una reflexió a tres nivells diferents: la reflexió individual, la interacció col·lectiva i el consens en l'elecció de les idees que van al plenari i al debat obert assembleari.

Finalment, cada una de les propostes explicades es penja en un taulell i es reparteixen tres gomets per participant amb l'objectiu de distribuir-los segons les valoracions de cadascú (un a cada paper, tots tres en un, etc.). Així surt una prioritat. Després es recullen totes i se'n fa una acta.

TEMES SORGITS DE LA DINÀMICA:

- El primer tema que es tracta és la quantitat d'hores lectives que ha de fer un professor. Amb aquest model, en què sembla que hi ha més implicació de totes les parts, els mestres hauran de dedicar més hores a l'escola?

En cap cas no s'ha plantejat que el mestre treballi més hores, sinó que aquestes es reparteixin i es reorganitzin. Aquest és una qüestió que preocupa. No obstant això, el mestre pot fer més hores, si vol, com a voluntari al centre.

- Què passa si entra un nou professor substitut?

Si vénen per un període curt, s'hauran d'adaptar i assumir al funcionament de l'escola. En cas que siguin substitucions més llargues (un any, per exemple), existeix un procediment per a la seva integració anomenat procés d'acollida. L'escola, la comissió de treball, tenen preparat uns documents o fullets, se l'informa, se li responen els dubtes, etc. S'intenta que s'integri a l'escola i al model, tot i que de vegades és complicat perquè molts substituïts tenen la sensació que només tapen un forat. El problema més greu es troba amb els nous professors que entren en plantilla (que a vegades poden arribar a ser mig claustre o més). Amb ells es fa un procés d'acollida i formació, en aquest cas teoricopràctic.

- Lideratge: qui munta el plenari, qui el porta...?

Normalment som nosaltres, mentre estem al centre en aquestes estades d'acompanyament. Després ho fan les mateixes persones implicades perquè ja tenen les pautes i els procediments, i ja hi estan acostumades.

- Hi ha equip directiu?

Hi ha equip directiu legal i efectiu. La major part d'aquest s'integra en la Comissió Gestora. A banda dels aspectes legals (l'estructura legal no es pot dissoldre perquè seria il·legal), l'única diferència entre el director i els professors és que aquest té autoritat per signar papers institucionals. Tenen la responsabilitat legal.

El mateix passa amb el president de l'AMPA, també és un càrrec legal que implica signar papers de caràcter legal i administratiu. El personal administratiu del centre sap com solucionar temes legals sense violentar l'estructura d'aquest nou projecte d'escola, perquè l'antiga queda com diluïda dins de les formes noves. Segur que el president de l'AMPA pot ser al mateix temps una persona que estigui a la Comissió d'Economia o de Relacions Externes.

- Però, llavors, la responsabilitat sempre recau sobre el director?

Quan les comissions decideixen fer una acció, el responsable legal serà el director. Per això, és tan important que el claustre, l'equip directiu i les famílies estiguin d'acord amb aquest nou format organitzatiu que va molt més enllà d'una simple reforma organitzativa, ja que implica unes noves formes d'entendre les relacions de poder, la democràcia, etc.

- Però quin percentatge ha de participar perquè una votació sigui vàlida?

Hi ha moltes maneres de participar: als plenaris, que és on es prenen les decisions; assistir a les comissions de treball, que vol dir reunir-se cada dues o tres setmanes; estar a la Comissió Gestora, que es reuneix cada setmana o quinze dies, i estar a l'aula donant suport a l'estudi. Totes aquestes maneres de participar són fonamentals i igualment necessàries i importants.

La qüestió fonamental és saber què entenem per participació: una possible definició seria estar molt implicat en el projecte, una altra seria aportar qualsevol tipus d'ajuda (retallar estrelles, actualitzar la web, ajudar en les sortides, etc.). Però la qüestió fonamental en la participació és que qualsevol persona que participi ha de poder decidir. Nosaltres acostumem a dir: *Participo, per tant... decideixo!*

- Durant la pluja d'idees dels somnis, qui decideix quins entren i quins no? Qui decideix qui forma part d'una comissió i no d'una altra? En resum, qui té el poder de decisió?

Ho decideixen les persones que participen durant els processos.

- A les comissions hi ha d'haver mestres i famílies, però què passa quan falta algun d'aquests dos grups?

Sempre és preferible que hi hagi membres de tots dos col·lectius, perquè són comissions mixtes, i de fet normalment hi ha tant famílies com mestres, però si falta un dels dos no passa res.

Les comissions són les que decideixen qualsevol afer que tingui a veure amb l'escola. A través de la deliberació conjunta, l'argumentació, el diàleg, etc., des del possible dissens s'arriba al consens. No hi ha ningú que lideri per decret. Aquest projecte educatiu és altament democràtic i participatiu.

- Quina és la relació entre escola i agrupaments en les comunitats?

Aquest és un projecte socioeducatiu de treball en xarxa. La idea és que l'escola comparteixi material, sales, etc., amb altres entitats o serveis municipals. Per exemple, una escola de Mollet té pianos perquè comparteix aules amb l'Escola de Música. El punt clau poden ser els Plans d'Entorn: analitzar tots els recursos educatius i formatius que hi ha al territori i intentar establir-hi vincles. Això costa més o menys segons el col·lectiu amb qui es tracti.

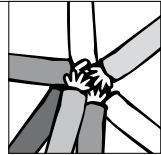
Centrant-nos en la relació que hi ha entre l'agrupament escolta i les famílies, el plantejament seria el mateix. Vosaltres ensenyeu valors. L'escola també n'ensenya i, a més, ensenya matemàtiques. Potser el

vostre discurs i el de les famílies és diferent, perquè les famílies són molt plurals i els agrupaments són potser més homogenis. Potser es tracta de compartir amb les famílies el vostre projecte, d'incitar la participació de les famílies en el vostre projecte i en l'educació dels seus fills. Potser la idea fonamental és la mateixa: compartir el projecte, coresponsabilitzar-se de l'educació dels fills i participar democràticament en tots els processos.

L'objectiu del treball en xarxa és operar de manera conjunta sobre un mateix territori amb un objectiu comú: ensenyar valors, des dels diferents agents educatius, incloent-hi les famílies. Així els agrupaments són un col·lectiu complementari a l'escola, representen un model educatiu del temps de lleure i de l'educació en valors, empenyen que els nens vagin al cau per trobar-se, relacionar-se, jugar i complementar la seva formació. Crec que es tracta de compartir criteris per educar millor entre tots.

En resum, tot aquest projecte no és fàcil, però el fet d'haver-lo creat conjuntament amb les famílies i els mestres fa que molts estereotips i falses creences sobre l'escola i l'educació desapareguin. D'aquesta manera es dediquen els esforços a millorar l'educació i l'aprenentatge dels nens i nenes, i potser una mica al sistema educatiu, ja es fomenta la participació; es tracta en definitiva de fer una escola de qualitat de tots i per a tots.

DE L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE A L'EDUCACIÓ COMUNITÀRIA. AVANÇANT CAP A LA INCLUSIÓ SOCIAL



Miquel Àngel Essomba⁴
Universitat Autònoma de Barcelona

Cinc raons per abandonar el terme “educació en el lleure”

1. Parlar d'educació en el lleure significa reforçar una noció fragmentada del temps vital (temps de treball, temps d'estudi, temps d'oci...). Quina és la naturalesa específica de l'educació –respecte a les dimensions de desenvolupament i aprenentatge– que es fa en el temps lliure respecte a altres moments?
2. L'educació en el lleure és un terme molt restringit a la població infantil i juvenil, i no s'ajusta a les necessitats expressades pels principis de l'educació al llarg de la vida.
3. L'educació en el lleure no és un terme unívoc respecte a la taxonomia de Coombs, ja que epistemològicament no podem distingir amb nitidesa si aquesta educació es realitza només en l'àmbit no formal o en l'àmbit informal. Les famílies també eduquen en el lleure.

⁴ Miquel Àngel Essomba és professor a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i director del Centre Unesco de Catalunya – UNESOCAT. Entre altres moltes col·laboracions amb MEG, és autor del llibre base del moviment: Codi obert. Programari lliure per a caps. El document, elaborat en el curs 2006-07, és una contribució a la reflexió del moviment sobre la seva implicació en l'educació comunitària.

4. A més, la pròpia evolució social ha fet que allò que entenem per “educació en el lleure” hagi travessat les parets de l’escola (activitats de migdia, activitats extraescolars, colònies escolars) i sigui difícil distingir el temps escolar del temps no escolar.

5. “Educació en el lleure” no és un terme homologable internacionalment. L’educació en el lleure és un terme que neix per identificar un conjunt restringit de pràctiques educatives, sobretot d’esplai i escoltisme, en un moment determinat (transició democràtica). Trenta anys després, ha estat superat per l’evolució social i l’ampliació i diversificació d’activitats de naturalesa semblant.

Deu raons per assumir el terme “educació comunitària”

1. L’educació comunitària és un terme reconegut internacionalment, i per tant homologable en aquest sentit (*educación comunitaria, community education, éducation communautaire*).

EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

En un sentit ampli, podem entendre educació comunitària com a “educació per a la comunitat dins la comunitat”. En altres paraules, allò que anomenem “comunitat” no és només el lloc o el context en el qual l’educació ocorre, potenciar la comunitat és també una preocupació central. El procés d’esdevenir part d’una xarxa social existent, per tal de fomentar el diàleg i l’aprenentatge, és quelcom etiquetat com a educació informal en les discussions al Regne Unit o com a educació comunitària en els debats escocesos. Per exemple CeVe (Escòcia) ha definit educació comunitària com:

... un procés dissenyat per enriquir les vides dels individus i grups tot involucrant la gent que viu dins una determinada àrea, o compartint un interès comú, per desenvolupar voluntàriament un seguit d’oportunitats

d'aprenentatge, acció i reflexió, determinades per les seves necessitats personals, socials, econòmiques i polítiques. (CeVe 1990).

(...)

L'educació comunitària en el seu sentit més important té paral·lelismes en la tradició de la community organization als EUA, la sozial pädagogik a Alemanya, l'animation a França i el treball sociocultural a Bèlgica. Més enllà d'això, es vincula amb el pensament i la pràctica d'aquells que han treballat per escoles democràtiques i basades en la comunitat –i per l'educació centrada en els infants–. Entesa des de molts països del Sud, el focus estaria més aviat en l'educació no formal o en la participació comunitària. Podria ser vista com a propera a la tradició llatinoamericana de la educación popular o la tradició francesa de la vie associative amb el seu èmfasi en l'associacionisme.

The Encyclopaedia of Informal Education – INFED. Informal Education Homepage (Mark K. Smith. Febrer 2005).

2. L'educació comunitària suggereix un espai, a diferència de l'educació en el lleure, que suggereix un temps. L'educació es produeix en contextos físics i humans. El terme comunitari reforça aquesta idea: educació que es du a terme en la comunitat.

EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

Conjunt d'activitats ofertes als membres d'una col·lectivitat que tenen per fi ajudar-los a identificar i resoldre els seus problemes comuns tot utilitzant els seus propis recursos i els de la comunitat.

CDC – Centre de Documentation Collégiale (Canadà)

3. L'educació comunitària no sols suggereix un espai, sinó també una intencionalitat: fer comunitat. És l'educació que vol respondre a les demandes i necessitats que emergeixen de la dinàmica social d'un context determinat.

EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

Conjunt de principis i activitats formatives que han d'originar-se i dissenyar-se conforme als interessos de la comunitat i han de procurar en les seves relacions la millora de la qualitat de vida dels seus membres. El terme s'utilitza en un sentit més limitat per a significar el cos d'activitats de naturalesa social, recreativa, cultural i educativa, organitzades fora del sistema escolar, per a persones de totes les edats, dirigides a millorar les condicions de vida de la comunitat.

Bello, Rafael E. i Almonte, G. (comps.), 2001: Glosario sobre Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. República Dominicana.

4. Els desenvolupaments pràctics que té el terme en cada realitat concreta són diferenciats: a Amèrica llatina (Mèxic, Perú, Xile, Guatemala, El Salvador) és un dispositiu educatiu governamental per fer front a les ingents necessitats socials de territoris urbans empobrits o rurals, on s'arriba a produir una certa identificació amb "educació no formal". Està molt basada en l'educació d'adults i en l'aprenentatge d'eines i procediments que permetin la inserció laboral o la millora de la salut pública.

L'educació no formal com a potencial del desenvolupament marca les diferències entre països industrialitzats i no industrialitzats. Gran part de la confusió en l'ús de les modalitats es deu que aquests conceptes estan lligats a aquest tipus de discurs en un marc d'atenció a la pobresa en els països d'Amèrica Llatina i molt especialment destinada a adults d'àrees rurals i zones marginals (Coombs, 1972, Philip H. Coombsy Manzoor Ahmend, 1975, La Belle, 1980).

Conocimientos Web. Portal de la Educación no formal.

EDUCACIÓ COMUNITÀRIA A MÈXIC

L'educació comunitària és el concepte que orienta una pràctica educativa de diàleg, intercanvi, reflexió i construcció d'accions cap a la realització de projectes de vida i de futur.

A CONAFE les comunitats rurals no són meres receptores d'un servei educatiu: amb la finalitat de satisfer les seves necessitats educatives, estableixen contacte amb el Consell i formen l'Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC). Aquest organisme representatiu de la comunitat intervé en la definició del programa en què es participarà, en l'organització i la instal·lació de l'aula escolar, en l'allotjament i l'alimentació de l'instructor/a i en l'organització i el suport de les activitats educatives de nenes i nens, valorant els seus progressos i dificultats, en constant comunicació amb el personal del Consell, que ahora organitza la formació de les figures docents i la disponibilitat de mobiliari, materials i recursos didàctics. És per això que es consideren com a actors de l'educació comunitària els instructors, alumnes, pares de família, formadors tutors, assistents educatius i personal tècnic de les delegacions i oficines centrals.

En l'educació comunitària es pretén contribuir a l'enfortiment de competències de la població per a emprendre accions i arribar a ser individus plens i satisfets amb ells mateixos, en harmonia amb els altres i amb el medi en què es desenvolupen. Això suposa el benestar físic i emocional, com les condicions ambientals, socials i econòmiques necessàries per tal que totes les persones es desenvolupin plenament i puguin viure d'acord amb el que per a la seva cultura i per a si mateixes significa ser felices.

CONAFE – Ministerio de Educación. México.

En països com Canadà, l'educació comunitària entronca amb la tradició d'intercanvi social, de coneixement i reconeixement mutu entre diverses comunitats, amb la dimensió d'educació intercultural. Al Regne Unit, l'educació comunitària es refereix a totes aquelles accions adreçades a resoldre les problemàtiques que sorgeixen en comunitats urbanes (programes adreçats a joves, prevenció de la drogadoicció, treball amb dones, etc.)

DIPLOMATURA EN EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

El grau BA de tres anys en educació comunitària (que és la qualificació professional) proporciona als estudiants els coneixements, valors i habilitats que són a la base d'una bona pràctica de l'educació comunitària, i els prepara per treballar en diversos contextos de l'educació comunitària. El significat de l'educació comunitària per al benestar de la societat, per a la qualitat de vida de les comunitats i per a la realització personal dels individus és àmpliament reconeguda.

Els educadors comunitaris treballen amb gent de totes edats i circumstàncies, tant individualment com en grups i comunitats. Els educadors comunitaris ajuden la gent a valorar les seves pròpies necessitats i els animen a participar en la conformació del seu entorn físic i social, i a ser competents en els seus rols dins la família, la comunitat i la societat com un tot. El curs es correspon amb l'ethos d'aprenentatge i desenvolupament comunitari.

Community Education Division. Department of Educational and Professional Studies. University of Strathclyde (Scotland – UK).

No obstant això, sigui quin sigui el context del qual parlem, tots coincideixen en quatre aspectes: es volen atendre les necessitats d'aquell context social determinat; es tracta d'una educació clarament no formal (desmarcant-se d'un possible biaix vers paràmetres informals) a causa del fort component intencional; es preveu la participació de tots els membres de la comunitat per dur-la a terme; s'utilitza el joc, la descoberta, l'activitat física, etc. com a eina de treball pedagògic.

Algunes activitats abasten no sols serveis per a l'infant discapacitat sinó també educació comunitària i la promoció, com en el cas de l'associació Tadamoun Wa Tanmia (Solidaridad y Desarrollo) a Saida (Líban), un programa que va començar el 1986 amb clubs i campaments d'estiu per a infants. Un grup d'experts en educació especial van inaugurar el 1992 una escola oficial, Hadicat-as-Salam, per contribuir a integrar en la comunitat

els infants que pateixen discapacitats físiques i mentals. Atès que reconeix la necessitat de dur a terme una prompta intervenció, un dels seus programes s'ocupa d'infants entre tres i vuit anys d'edat; mitjançant jocs, esports adaptats i excursions en la comunitat, els infants es van fent cada cop més independents. A més, el programa proporciona nombroses oportunitats als infants amb discapacitats i sense per jugar i aprendre plegats, així com ajuda a dissipar els mites i estereotips i a eliminar les actituds negatives i els prejudicis dels nens i nenes que tenen necessitats especials.

Estat Mundial de la Infància. UNICEF. 2001.

5. En el cas de Catalunya, les necessitats de l'educació comunitària no serien atendre la pobresa i l'exclusió extrema –perquè ja disposem d'un sistema de prestacions socials que se n'ocupa, i perquè això suposa un plantejament reactiu–, sinó desenvolupar un treball proactiu i preventiu basat en principis d'aprenentatge i inclusió social. L'educació comunitària és un terme que no és desconegut en el nostre context propi de Catalunya, i s'utilitza en l'àmbit de projectes municipals o per part de formacions polítiques a l'hora de fonamentar conceptualment les activitats educatives que es fan en el temps lliure.

Àmbit de l'educació comunitària (lleure, esport, medi ambient, educació viària, salut...)

Memòria de l'Institut Municipal d'Educació de Mataró. 2001-2002.

Aquí és on s'insereix el nostre programa de col·laboració amb la Diputació de Barcelona. El PEC, mitjançant aquests processos amplis de participació abans esmentats, vol reflexionar en profunditat i formular actuacions entorn de les relacions existents entre els processos educatius i les pròpies dinàmiques de la ciutat. La nostra voluntat és fer tangible l'esperit de la Carta de Ciutats Educadores en aspectes com:

- Fer que la ciutat reconegui, exerciti i desenvolupi, a més de les seves

funcions tradicionals, també una funció educadora, assumint una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants.

- Promoure una ciutadania activa, crítica i responsable envers la diversitat, la igualtat o la cohesió social, la qual cosa suposarà explorar la dimensió social i comunitària de l'educació i arribar a acords bàsics sobre els models de convivència social.

L'eix bàsic del PEC hauran de ser una sèrie de valors que el sustentin i l'estructurin com ara la visió expansiva de l'educació, la coresponsabilitat col·lectiva, la participació ciutadana i la transformació social.

Projecte Educatiu de Ciutat. Sant Boi de Llobregat. 2004.

EL PAPER DE L'ASSOCIACIONISME EDUCATIU I D'ALTRES AGENTS EDUCATIUS EN ELS NOUS REPTES DE L'EDUCACIÓ A CATALUNYA

Des d'aquesta perspectiva i en la línia de diverses aportacions ja efectuades al document inicial d'aquesta Conferència Nacional, i d'altres materials publicats, creiem que abordar els problemes de l'educació al nostre país avui passa per donar resposta, establint estratègies pel que fa a:

- La Dimensió Social, aprofundint la dimensió social i comunitària de l'educació, promovent un compromís estable dels agents socials en el territori.

- (...)

Partit dels Socialistes de Catalunya. Conferència Nacional d'Educació "Educació, Treball i Innovació". 2001.

6. L'educació comunitària és un terme amb càrrega ideològica. Defineix un horitzó cap al qual tendir, i amplia significativament el radi d'acció. És un terme que pot englobar en un tot coherent les diverses pràctiques que es basen en els seus principis, i alhora es tracta d'un terme flexible en què tothom es pot sentir reconegut. El sector confessional del MAJ⁵

⁵ Referència genèrica al moviment associatiu juvenil.

pot entendre el vessant “comunitari” des d’aquest punt de vista de crear “comunitat cristiana”, i el sector laic i/o pluralista pot acollir-se al vessant de “comunitat de ciutadans”. El món de l’esplai pot sentir finalment reconeguda la seva tasca d’acció social duta a terme en zones urbanes empobrides, i l’escoltisme pot vincular aquesta concepció a la profunda dimensió de “desenvolupament comunitari” que el caracteritza.

EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

Està unida a la idea de desenvolupament comunitari o d’organització de la comunitat. El desenvolupament comunitari respon a un model on la comunitat actua per a la resolució dels seus problemes, mentre que a l’organització de la comunitat es dóna la necessitat de coordinar la població per a promoure una demanda i una utilització millor dels serveis. Els objectius de l’educació comunitària passen pel coneixement de les problemàtiques comunitàries, la participació i la promoció individual i social.

CABELLO, M^a J. (2002): Educación Permanente y Educación Social. Málaga. Aljibe.
PETRUS, A. (1997): Pedagogía social. Barcelona. Ariel.

7. L’educació comunitària té un component subjectiu que la vincula a l’educació llibertària (reminiscències del sentit del terme a l’Amèrica llatina). L’aprenentatge de la llibertat és una necessitat essencial i urgent de la societat actual, caracteritzada per la fragmentació social i un cert “neocolonialisme cultural” basat en criteris de consum passiu i acrític. L’educació comunitària és una educació per a l’emancipació de les persones i dels col·lectius, per a l’increment de les actituds crítiques i constructives, de participació social.

Han sorgit diferents tradicions de pràctiques en diversos contextos, però hi ha uns quants punts de contacte i intercanvi entre elles, no han crescut de forma aïllada. Per exemple, en els darrers anys, el treball de Paulo Freire ha tingut influència en totes elles. També podem dibuixar línies històricament: per exemple des de Rousseau, a través de pensadors clau en la tradició de la pedagogia social, fins a Dewey i després a

través de Lindeman i altres fins a arribar a l'organització comunitària i l'educació no formal. Cada tradició de pràctica obre un camí a les altres –i potser és més útil pensar sempre les unes en relació amb les altres.

The Encyclopedia of Informal Education – INFED. Informal Education Homepage. (Mark K. Smith. Febrer 2005).

8. Al mateix temps, suposa un toc d'atenció a les empreses i les fundacions prestadores de serveis que actuen des d'aquesta perspectiva, ja que una definició de la seva tasca com a "comunitària" força a tenir en compte tres criteris molt valuosos:

- L'educació comunitària és pública, i no privada, i per tant empreses i fundacions han d'actuar com a espais que donen cobertura a una necessitat pública. No és un negoci privat amb afany de lucre, sinó un servei públic d'educació de titularitat privada.

- Les diferents accions que duguin a terme han de tenir en compte, en darrer terme, el desenvolupament de les comunitats en les quals estan treballant.

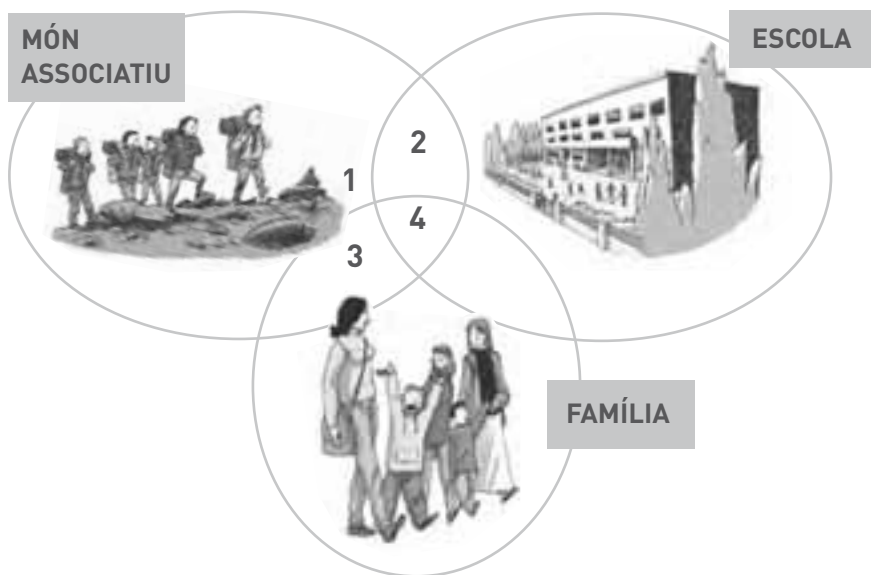
- Els dispositius que duen a terme han de tenir en compte tots els membres implicats de la comunitat, i cal trencar amb la dinàmica "professionals-usuaris" i explorar les possibilitats d'un esquema "participants professionals-participants de la comunitat".

La mateixa noció de "comunitari" ja suggereix un aspecte voluntari i participatiu d'aquesta educació, que només ha de privatitzar els seus serveis de forma subsidiària, és a dir, quan les condicions del context social (règim laboral de les famílies, temps de prestació del servei, etc.) no permetin que es pugui dur a terme de forma voluntària i participativa.

9. L'educació comunitària disposa de tres indicadors científics que l'avalen: existència de nombrosa literatura sobre el tema, formació universitària i titulacions superiors, i línies de recerca.

10. Parlar d'educació comunitària pot ajudar a prestigiar i dignificar l'acció educativa que ara es fa sota el paraigua de l'“educació en el lleure”, el qual cada cop més està perdent, des d'un punt de vista social, el valor educatiu i restringint-se a assenyalar “activitats de lleure”. Un canvi terminològic pot suposar una bona ocasió per reforçar el sentit educatiu i públic d'aquesta educació, tal com estan fent altres països.

Contextos educatius a Catalunya destinats a la infància. Una aproximació sistèmica



L'oportunitat de realitzar un Pla Nacional⁶ ens ha de permetre conceptualitzar i ordenar de forma sistèmica i sistemàtica la realitat actual d'aquestes activitats educatives que es defineixen com a “educació en el lleure”. Si definim que a Joventut ens interessem per l'educació comunitària en la qual participen infants i joves, hem d'assenyalar d'antuvi tres contextos essencials de socialització i aprenentatge:

⁶ En referència al Pla Nacional de Joventut.

- la família
- l'escola
- les associacions infantils i juvenils

Si parléssim d'adults, identificariem altres contextos (laborals, relacionals, de participació ciutadana, etc.)

Aquests tres contextos no es dibuixen com compartiments estancs o totalment integrats, sinó que dibuixen un continu de possibilitats de proximitat/exclusivitat que desenvolupa diversos escenaris:

- escenaris d'actuació exclusiva
- escenaris d'actuació compartida/complementària
- escenaris d'actuació integrada

Els escenaris d'actuació exclusiva són aquells en què les institucions educatives duen a terme el seu projecte propi d'educació (formal, no formal, informal). Es tracta d'un espai intens d'interacció, amb unes finalitats molt marcades i amb uns codis específics. El nivell de concreció i proximitat és molt alt, i la dedicació temporal molt alta també.

Els escenaris d'actuació compartida/complementària són aquells que neixen de la interacció entre dues institucions educatives. Partint d'un principi ineludible de coresponsabilitat en l'educació d'infants i joves, es fa necessari que famílies, món associatiu i escola col·laborin. Aquesta col·laboració pot tenir diversos nivells de participació:

- Delegació: Una de les institucions delega la realització d'accions educatives en l'altra, a causa de manca de recursos o insuficiències. Habitualment, aquesta delegació es fa en professionals.
- Cogestió: Les dues institucions educatives realitzen conjuntament accions educatives, i s'hi impliquen totes les parts. La cogestió implica un esforç de compromís i voluntariat per part de tothom.

Amb tot, els escenaris d'actuació compartida/complementària no suposen l'eix vertebrador de l'educació que ofereixen les diferents institucions educatives, tot i que ajuden a millorar la qualitat de l'educació que es proporciona als infants i joves d'un territori determinat a causa de la interrelació i la recerca de la coherència. El nivell de concreció i proximitat és mitjà, i s'hi destina una franja de temps menor que en el cas de les actuacions exclusives.

Els escenaris d'actuació integrada són aquells en què totes les institucions educatives d'un territori es veuen implicades. A casa nostra, però, patim una proliferació excessiva d'actuacions d'aquesta mena, que desorienten i no són útils per aprofitar sinergies. Podem parlar d'una certa "sectorització" de l'actuació integrada: cada sector institucional fa una proposta genuïna, sense tenir relació amb les altres.

- des del món escolar: impuls dels plans educatius d'entorn
- des del món associatiu juvenil: impuls de plans integrals d'educació
- des del món municipal: impuls dels projectes educatius de ciutat

Tot això sense comptar les iniciatives de Benestar i Família⁷ (Plans de Desenvolupament Comunitari), Infància (Plans d'Atenció Integral a la Infància), etc.

Es tracta d'un escenari pendent d'articulació en què administració autonòmica i administració local (comarques i municipis) haurien de fer un esforç per intentar buscar una única acció. Tractant-se de l'escenari de nivell de concreció més baix i allunyat dels membres d'una comunitat, i el que ocupa menys significació del seu temps vital, caldria sumar aquests esforços i fer-ne un espai realment "d'iniciatives integrades".

⁷ Actualment, Departament d'Acció Social i Ciutadania.

Proposta de conceptualització de l'educació comunitària a Catalunya

Si ens atenem a les particularitat pròpies de la nostra societat, i d'acord amb l'esquema prèviament presentat, proposem considerar l'educació comunitària des dels principis següents:

PRINCIPI 1:

L'educació comunitària és aquella educació no formal que proporciona el món associatiu. Tractant-se d'infants i joves, és aquella educació no formal que proporciona el món associatiu juvenil a la franja d'edat de 0 a 18. Aquesta educació també la poden proporcionar empreses i fundacions amb/sense afany de lucre, però sempre amb un caràcter subsidiari. Això significa que l'acció de govern centra els seus esforços a reforçar i potenciar les condicions del MAJ i a regular i establir criteris d'avaluació del sector privat.

EDUCACIÓ NO FORMAL I EDUCACIÓ COMUNITÀRIA

Educació no formal és aleshores la modalitat educativa que comprèn totes les pràctiques i processos que es desprenen de la participació de les persones en grups socials estructurats, deliberadament educatius, però l'estructura institucional de la qual no certifica per a res els cicles escolaritzats avalats per l'Estat.

L'educació no formal és atesa per organitzacions en dos nivells: aquelles el propòsit bàsic de les quals és el canvi social a través d'accions d'alimentació, producció o salut, i aquelles altres el propòsit bàsic de les quals és eminentment educatiu, però que es conformen amb un ventall de possibilitats i pràctiques concretes que fa difícil de generalitzar característiques bàsiques al seu voltant.

La pedagogia de l'oci, educació en el lleure, pedagogia de l'entorn, museu pedagogia, educació permanent, educació comunitària, educació popular,

educació d'adults, desenvolupament comunitari, extensionisme agrícola o agropecuari, formació per al treball, alfabetització, animació cultural, divulgació científica, educació ambiental són pràctiques educatives que en algun moment o altre toquen els nivells de l'educació no formal.

Conocimientos Web. Portal de la Educación No Formal.

PRINCIPI 2:

L'educació comunitària té un sentit i una dinàmica pròpies en el conjunt de contextos institucionals d'educació. En l'exercici de coresponsabilitat educativa:

- La família s'ocupa d'educar l'infant i el jove a partir del projecte privat de valors que la caracteritza, fomentant així la **diversitat** d'estils, propostes, sensibilitats, opcions, etc. La família s'ocupa que cada noi i noia pugui ser ell mateix des d'un punt de vista subjectiu/individual.
- L'escola s'ocupa d'educar l'infant i el jove a partir del projecte públic de societat i ciutadania que li dóna sentit, fomentant així la **igualtat** d'oportunitats, l'equitat, etc. L'escola s'ocupa que cada noi i cada noia pugui ser ell mateix des d'un punt de vista intersubjectiu i social.

Ambdós espais disposen de la legitimitat social i jurídica (pàtria potestat, ensenyament bàsic obligatori) per fer el que els correspon. Però en ambdós projectes educatius la posició de l'infant o del jove és receptiva. Per molt que fem ús d'una pedagogia activa a l'escola, per molt que les famílies siguin autènticament democràtiques i atentes a les necessitats reals dels fills, no es pot obviar el fort paper socialitzador de la generació adulta sobre la generació jove.

Des d'aquest punt de vista, l'educació comunitària adreçada a aquesta franja d'edat ofereix un element únic, genuí, específic i necessari per a la seva educació: l'existència d'un espai on el projecte educatiu és el mateix projecte del grup de nois i noies que s'apleguen sota l'aixopluc d'una institució

d'educació comunitària, fomentant la **llibertat** com a pràctica essencial:

- infants i joves aprenen a ser ells mateixos entre ells mateixos, en el grup d'iguals
- infants i joves disposen de la llibertat d'escollir el propi projecte educatiu i ser-ne els màxims protagonistes, i aprendre així a ser lliures
- infants i joves disposen d'uns adults que els acompanyen amb un paper facilitador, sense cap connotació instructora
- d'aquesta manera, infants i joves tenen l'oportunitat d'aprendre el valor autèntic de la responsabilitat i l'autonomia, fomentant l'educació de ciutadans crítics i participatius
- d'aquesta manera, infants i joves aprenen realment a "ser" i a "conviure"
- d'aquesta manera, infants i joves estableixen les bases de marcs posteriors de cohesió social

Tot el MAJ comparteix aquests principis, si bé cada sector opta per metodologies pròpies a l'hora de voler concretar-los en l'acció. Uns treballen per programes, uns altres opten pels centres d'interès, uns tercers aposten per la pedagogia del projecte.

PRINCIPI 3:

L'educació comunitària adreçada a infants i joves dibuixa quatre escenaris:

1. Un escenari exclusiu (número 1 de l'esquema pàg.: 69). L'objectiu és l'aprenentatge de la llibertat, saber "ser" (tensió entre responsabilitat, autonomia i creativitat). El principal responsable és el MAJ. Els educadors són voluntaris. Requereix un grup de nois i noies que estableixen una relació amb uns educadors de caràcter estable. Desenvolupa un conjunt d'activitats en medi obert:

- sortides
- campaments
- colònies

2. Un escenari compartit amb l'escola (número 2 de l'esquema). Aquí es dibuixen dos tipus d'accions, en funció de la relació amb el projecte escolar:

- Delegades: Activitats de migdia, activitats extraescolars, casals d'estiu. Per cobrir les necessitats que l'escola no pot cobrir de cura dels infants per respondre a les necessitats de les famílies. En mans d'empreses de serveis educatius. Els educadors són professionals. Coordinació d'aquestes activitats amb el projecte educatiu de l'escola.

- Cogestionades: Colònies escolars. Projecte realitzat conjuntament amb empreses de serveis educatius. En mans d'empreses de serveis educatius. Els educadors són professionals. Coordinació d'aquestes activitats amb el projecte educatiu de l'escola.

3. Un escenari compartit amb les famílies (número 3 de l'esquema). Aquí es dibuixen dos tipus d'accions, en funció de l'edat dels infants i joves i de les necessitats de les famílies:

- Delegades: Activitats de casal de dia, ludoteques, colònies d'estiu. Per cobrir les necessitats que la família no pot cobrir de cura dels infants i adolescents. En mans d'empreses de serveis educatius. Els educadors són professionals. Per a infants i adolescents de 3 a 18 anys.

- Cogestionades: Centres d'atenció a la petita infància. Per col·laborar en la millora de la qualitat educativa que proporcionen les famílies als seus infants de 0-3 anys. En mans d'empreses de serveis educatius. Els educadors són professionals.

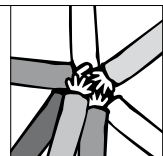
4. Un escenari integrat (número 4 de l'esquema). Accions derivades de la participació del MAJ en el context comunitari. Coordinades en el marc dels Plans Educatius d'Entorn, dels projectes integrals d'educació i dels projectes educatius de ciutat. El principal responsable és el MAJ. Els educadors són voluntaris. Requereix un grup de nois i noies que estableixen una relació amb uns educadors de caràcter estable. Desenvolupa un conjunt d'activitats en medi obert:

- ús de recursos culturals (museus, cinemes, locals, etc.)
- ús d'espais naturals (parcs, boscos, etc.), accions d'educació a través del servei a la comunitat (accions de desenvolupament comunitari, cooperació, inclusió, etc.)
- l'aprenentatge bàsic és la convivència en un entorn concret, saber "estar"

Tota persona que faci tasques educatives en el camp de l'educació comunitària és un "educador". Caldria analitzar i consensuar, amb tots els agents que hi intervenen, aspectes com els següents:

- quines titulacions de formació inicial es requereixen
- quin tronc formatiu és comú a totes les actuacions en qualsevol escenari, i quines especialitzacions es fan necessàries
- quina distinció es fa entre les tasques educatives pròpiament i les de coordinació i direcció
- com s'estableix un acord entre les escoles d'educadors, la formació professional i la formació universitària en educació social per a impartir la formació inicial i permanent

UN AGRUPAMENT OBERT AL BARRI⁸



AEiG Baden Powell, Poble Sec, Barcelona

L'equip de caps d'aquest agrupament de nova creació es va plantejar ben aviat que el seu havia de ser un projecte compromès amb l'entorn. El que segueix és un resum de com va iniciar la seva relació amb entitats i persones per obrir les seves activitats al barri i iniciar així una relació educativa compartida.

Punt de partida

Partiem d'un agrupament que tenia un any de vida, amb poc arrelament en el territori a causa de la seva curta existència, però present en un barri amb una important vida associativa i una forta presència de persones nouvingudes.

Els objectius principals eren:

- donar a conèixer l'agrupament al barri d'una forma àmplia i difosa
- aprofundir en aquestes activitats comunicatives de forma més directa en una segona fase
- com a objectiu final, incorporar infants i joves nouvinguts a les activitats de l'agrupament

⁸ Aquest projecte va formar part del Pla Calidoscopi 2.0 i va comptar amb el suport econòmic de la Secretaria de Joventut, del Departament d'Acció Social i Ciutadania, de la Generalitat de Catalunya.

La idea era aconseguir, com a mínim, la participació en activitats obertes puntuals i a través d'això fer un treball d'acostament a famílies del barri de diversa procedència.

Desenvolupament del projecte

Des del principi es va plantejar fer reunions amb escoles i entitats, com a forma de donar a conèixer l'agrupament i alhora per presentar-se com a entitat amb voluntat d'implicació en el barri. Es van fer reunions per explicar el que estàvem fent i els nostres propòsits, i vam aportar documentació sobre l'agrupament a les escoles i entitats següents:

- Coordinadora d'entitats del barri
- Escola Sant Pere Claver
- Escola Carles I
- Escola Anna Ravell

Es va contactar amb la coordinadora d'entitats perquè aglutina moltes entitats de gran importància social al barri (dues d'elles, col·lectius de nouvinguts, l'associació Djokoto i l'associació Dosumndosmil), de les quals formen part moltes famílies nouvingudes. D'altra banda, vam dirigir-nos a les escoles perquè és l'entorn educatiu formal i obligatori on és més factible trobar els infants i els joves, així com accedir a les famílies, especialment a través de les AMPA. El resultat d'aquestes trobades van ser molt positius.

Al principi de curs es va fer un dia de portes obertes en una de les escoles, i vam organitzar una xocolatada i diversos jocs per als infants. També prepararem berenar per a pares i mares. Vam convidar totes les escoles del voltant de l'agrupament. L'alta participació d'infants ens va sorprendre, però la de pares va ser pràcticament nul·la; per aquest motiu vam decidir que la segona actuació havia d'estar més destinada als pares.

Així, vam organitzar un sopar de germanor per a tot el barri el dia 26 d'abril. Prèviament vam editar un cartell per difondre l'esdeveniment, el qual es va penjar als espais públics del barri, com escoles, centre cívic,

biblioteca, comerços... Hi van participar més de cent persones, pares i nens de tot arreu. Aquest sopar ens va donar molt de renom a tot el barri, ja que hi vam implicar molta gent.

La finalitat de les vetllades era apropar-se als veïns nouvinguts i poder-los donar una visió més detallada de que es fa al cau. La clau de l'èxit fou la implicació dels pares i mares que ja duen els seus fills al cau, que varen fer una representació on es plasmava la tasca pedagògica que l'agrupament duu a terme entre els infants i els joves del barri. En aquesta representació i en les converses que, de tu a tu, vam tenir els caps i pares i mares de l'agrupament amb les famílies nouvingudes, se'n desprenia la confiança que aquests tenen dipositada en l'agrupament i en el mètode pedagògic que posem en pràctica cada dissabte.

Resultats i perspectives de futur

La valoració és molt positiva. Les trobades que hem fet tant a les escoles com la xocolatada o el sopar han servit per donar a conèixer l'agrupament entre les famílies del barri, moltes de les quals són nouvingudes. A manera d'exemple, 40 persones van participar a la xocolatada i 100 al sopar de germanor. A més, el nombre d'infants que s'ha apuntat als campaments, a més dels del mateix cau, també ha estat alt: 10 infants/joves. La major part de les famílies que posteriorment s'han dirigit al cau a preguntar per la nostra tasca o han apuntat els infants a campaments havien assistit al sopar del 26 d'abril (en total, 10 infants i joves han assistit a les activitats del cau posteriorment al sopar).

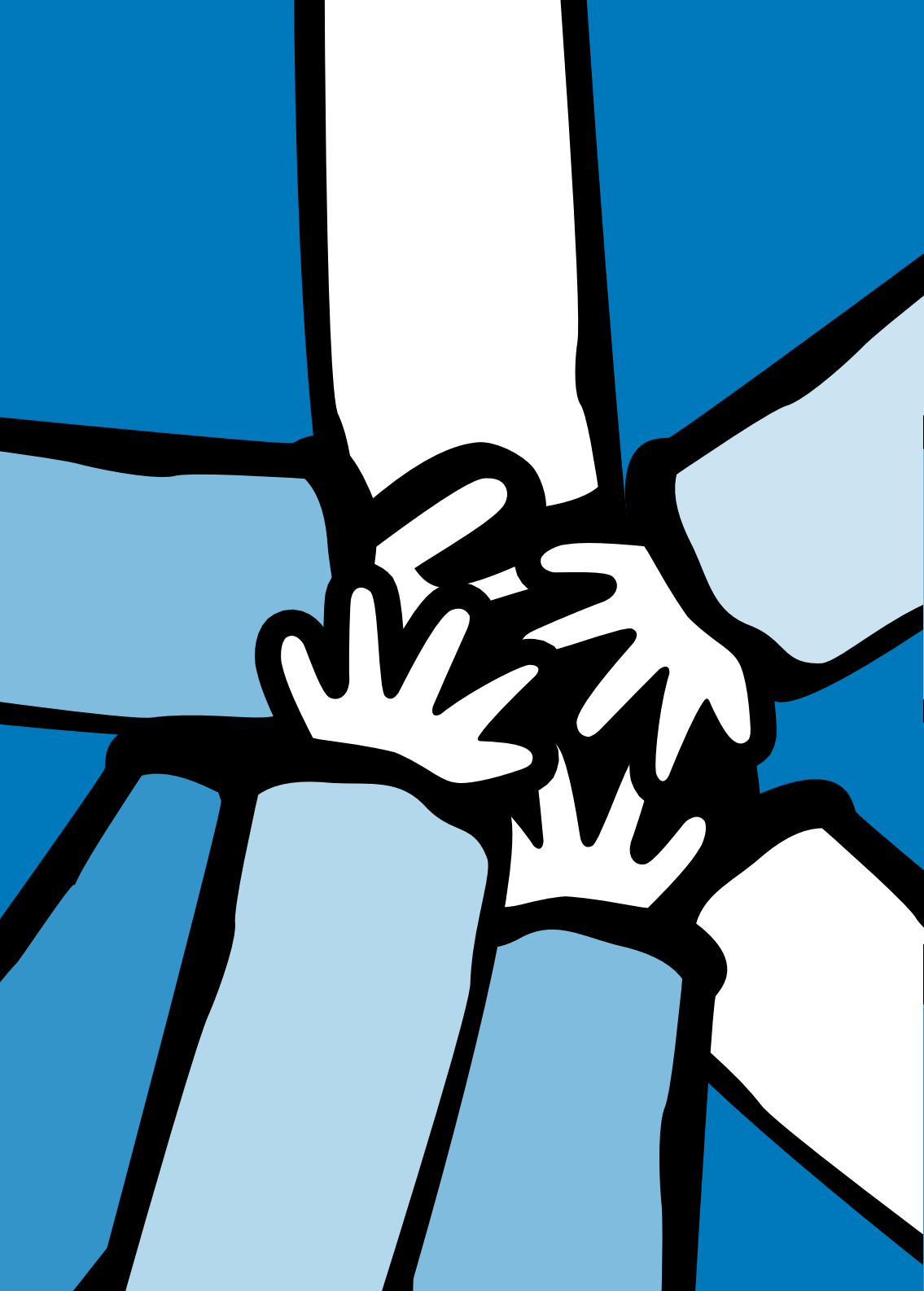
Val la pena tenir en compte que, com que les activitats s'han dut a terme quan el curs escolar ja havia començat, moltes famílies no s'hi han volgut incorporar a la meitat. No obstant això, 10 d'aquestes famílies (de fet, 9 i un centre d'acollida) han apuntat els fills i filles als campaments i han assegurat que els apuntarien a principi del curs 2008/09.

La tasca que ens proposem no és senzilla i costa convèncer les famílies amb aquesta primera aproximació. Per guanyar-nos la seva confiança, és necessari un treball continuat que hem de desenvolupar d'ara endavant, per això considerem fonamental la continuïtat del projecte.

Actualment (estiu 2008) ens trobem en l'etapa prèvia a l'inici del curs a l'agrupament. Estem tornant a contactar amb les famílies que ja van participar en els campaments perquè assisteixin a les activitats de principis de curs i apuntin els infants a les activitats de curs del cau. Probablement caldrà incidir més a l'inici del curs, malgrat que considerar els campaments com a presa de contacte és una bona estratègia per assegurar una bona integració de l'infant en començar el curs.

Val la pena afegir que ens ha estat molt més fàcil treballar amb els infants d'entre 6 i 12 anys que amb adolescents. Els intents d'integració amb adolescents han costat més. És una etapa molt convulsa en què les contradiccions personals es posen més de manifest i en la qual busquen definir la pròpia identitat. Possiblement necessitem una formació més acurada en la resolució de conflictes i gestió de la diversitat per poder afrontar correctament aquestes situacions.

Dins de la dinàmica de treballar conjuntament amb altres agents socials per fer un veritable projecte comunitari, volem continuar treballant amb les entitats, i probablement treballar directament amb les associacions de nouvinguts amb les quals encara no hem establert contacte directe. També queda pendent celebrar trobades amb els serveis socials del districte. La seva implicació ens permetrà accedir a col·lectius en situació de risc social més elevat, que probablement poden treure més benefici de participar en l'agrupament. També volem contactar amb els educadors dels centres d'acollida de menors del barri i oferir beques totals o parcials a la matrícula dels infants que vulguin apuntar-se a l'agrupament si mostren alguna dificultat en assumir el pagament. Continuar amb el projecte Calidoscopi ens serà, doncs, molt útil per donar continuïtat a aquestes accions.



Establir vincles, compartir visions, comprometre's amb el context. Cadascun des d'un punt de vista diferent, els quatre autors d'aquest recull ens porten a plantejar-nos que, en el fons, tota iniciativa educativa hauria de tendir a adquirir una dimensió comunitària.



**Minyons Escoltes i Guies
de Catalunya**