

5. EDUCAR, MÉS QUE ENSENYAR

5.1. L'educació més enllà de l'escola

5.1.1. Introducció

L'educació, en tots els seus sentits, àmbits i vessants, ha estat i està al centre de tots els canvis i transformacions socials ocorreguts en els darrers decennis. I sens dubte, és una de les grans protagonistes de tots els debats, tensions i oportunitats que s'han generat. En un moment d'incerteses, d'instabilitats, d'ambivalències i de riscos que arriben a tots els racons personals i socials, l'educació està al centre de totes les mirades. Aquesta es presenta com una mena de gran recurs que aparentment permet superar o aguantar millor aquesta dinàmica d'instabilitat constant. I això fa que la pressió i les demandes de tota mena sobre *les educacions* s'incrementin. I que s'incrementi també el seu valor estratègic a l'hora de parlar de quins valors defensem, de quina societat volem i de com transformem la realitat que ens envolta.

Els grans reptes del món de l'educació són donar resposta a la individualització, la mercantilització i la despolitització. Entenent els àmbits educatius com els espais d'interacció entre l'individu i el col·lectiu (...) L'educació és vista com la "gran promesa". Com l'espai de resistència a les dinàmiques que li volen treure la seva capacitat transformadora al servei de visions individuals mercantilitzades. (Joan Subirats. UAB)

Amb aquest envit es va definir l'eix "Educar més que ensenyar". Un eix que, per la mateixa naturalesa de l'educació, entra i conviu amb el treball fet en els altres 3 eixos precedents. Un àmbit de treball del FSEC que va néixer amb la voluntat de fixar la nostra atenció en totes aquelles *educacions* que, més enllà de l'escola, estan esdevenint espais de desenvolupament i creixement personal i social; alhora que nous i potents espais de desigualtats. Unes desigualtats en les *educacions* (lleure, adults, continuada, etc.) que sovint queden amagades sota les que genera el sistema d'ensenyament. Però les desigualtats en les educacions no escolars, en contextos cada vegada més complexos, poden arribar a tenir una transcendència igual o superior que les de l'escola. Així doncs, no podíem descuidar-nos el plural de l'educació, sota pena de perdre complexitat i profunditat en la mirada al fenomen educatiu a Catalunya. Aquesta és la voluntat d'aquestes pàgines, fer emergir, a partir de la riquesa de les aportacions al Fòrum, totes aquelles *educacions* que resulten cada vegada més importants en l'esdevenir personal i col·lectiu.

L'educació, *les educacions*, no poden ser un privilegi d'uns quants. Però tampoc podem tenir una visió simplista i "romàntica" de l'educació. Cal una mirada i unes actuacions complexes que treballin per a formar un esperit col·lectiu crític a partir de sabers, pràctiques i valors. (Claudia Coro. Universidad popular Madres de la Plaza de Mayo)

I per a fer-ho, dividim el text en dues parts. Una primera amb reflexions de caire més general sobre cinc grans eixos: les xarxes educatives entre els diferents espais educatius (Qui educa?); l'educació i la promoció dels valors democràtics per a la convivència i la

cohesió social (Què eduquem?); les ciutats i els pobles com a espais educatius (On eduquem); i sobre el sentit de l'educació popular lligada a la transformació social (Com eduquem i transformem?). I una segona part en la qual vinculem aquestes temàtiques amb les diferents aportacions que es van fer en el Fòrum. Aportacions que es recullen en cinc grans àmbits: educació en el temps de lleure: pedagogies i models; educació emocional i autoconeixement; educació i conflictes; educació en valors; educació social i comunitària: escola, família, lleure i comunitat.

L'educació en la seva faceta no formal i informal impregna tots els espais i moments de la nostra vida social. Aquí i ara, l'educació ha de contemplar tots els àmbits i agents socials que interactuen en el procés de socialització de les persones: la família i els diferents tipus, l'escola i les xarxes educatives, l'oci i el seu ús social, el veïnat multicultural, la comunitat en el sentit educatiu més ampli, el món laboral, els mitjans de comunicació i les noves tecnologies, els nous reptes socials i econòmics. A la necessitat inqüestionable d'educar en habilitats i coneixements s'afegeix la d'educar per una millor qualitat de vida i per dotar aquesta de sentit moral. L'acte d'educar ha de promoure en les persones la consciència crítica i transformadora. L'educació ha de mobilitzar a les persones per tal de facilitar l'accés a les xarxes socials cada cop més amplies. L'educació des d'aquesta perspectiva abasta un camp d'intervenció i incidència més ampli que l'ensenyament i aleshores, un dels reptes de la nostra societat rau en la conjunció de la qualitat educativa i qualitat de l'ensenyament.

Definició de l'eix 4 del Fòrum "Educar més que ensenyar"

5.1.2. Qui educa. Les xarxes educatives entre els diferents espais educatius.

Introducció

Així doncs comencem parlant dels diferents agents, espais i moments educatius i de la seva interrelació. Tradicionalment s'ha considerat que la família, l'escola i el treball eren els tres moments principals en tot procés de socialització. Aquests espais van tenir unes coordenades ben determinades i estables al llarg de força decennis però avui en tenen unes altres ben diferents. A causa d'aquestes transformacions avui ens tornem a preguntar: qui té la responsabilitat de l'educació dels infants, adolescents i joves? Qui té la responsabilitat d'educar en cada àmbit: coneixements, actituds, valors, normes, etc.? Quines relacions tenen i haurien de tenir els diferents espais i moments educatius?

Les famílies

Des de les diferents aproximacions al desenvolupament humà sabem que aquest no es pot explicar com a un viatge en solitari. Al contrari. Precisament si hi ha alguna característica universal de l'espècie humana és la nostra sociabilitat, la necessitat de l'altre, dels altres, de la interacció constant. La família és la primera institució que organitza socialment i culturalment l'activitat infantil (socialització primària) i, conseqüentment, és el lloc on els infants fan els primers aprenentatges que els permeten posteriorment realitzar activitats individuals i noves activitats socials. Sembla indubtable l'enorme importància de la família per al desenvolupament de cada ésser

humà. Així, malgrat tothom té clara la realitat preeminent dels primers anys d'educació que es desenvolupen i/o es gestionen des de les famílies, sembla que diversos sectors socials s'han instal·lat en una ideologia de crítica permanent a les famílies i al seu rol educatiu i socialitzador. De la mà de la "ideologia de la crisi dels valors", sembla que també tenim en el menú la "crisi de la família" sobretot en el seva funció educativa. Així, la sensació que les famílies no preparen correctament als infants i adolescents per a la vida social (educació viària, per a la salut, sexual, competències diverses, formació i coneixement, habilitats socials, consum, etc.) sembla passar per evident en determinats sectors socials. Sectors entre els quals massa sovint hi podem comptar les escoles, el món de l'educació en el lleure o altres instàncies educatives.

D'una banda les famílies, sigui quin sigui el seu format, tenen la responsabilitat d'educar en valors, actituds, normes i tots els aspectes de caire emocional i conductual. Per altra banda, l'escola ha de treballar els continguts formatius i instructius, a més de valors i normes. De manera que l'escola i la família són corresponsables de l'educació dels infants. I per tant, cal treballar en equip. (Laura Cánovas. Federació d'Associacions de Pares i Mares de Catalunya)

Semblem trobar-nos doncs, en un moment paradoxal. Per una banda les famílies senten que han perdut molts dels referents educatius heretats generacionalment o bé que aquests són poc pertinents en el context actual. I això els provoca dificultats per assumir amb "normalitat" els processos de socialització i educació dels infants. Alhora, ens trobem amb que els diferents intents de potenciar i millorar les habilitats i capacitats educatives de les famílies (escoles de pares, xerrades, etc.) mantenen uns índex d'assistència força baixos. I encara ens trobem amb un tercer element en aquesta radiografia de les famílies com a espais educatius centrals: la disparitat (a vegades la oberta contradicció), dels diferents *inputs* i informacions que reben sobre el com educar els fills i filles. Una disparitat que sovint és fruit de la "divulgació científica" que en molts casos només porta a més desorientació i fins i tot al soscavament dels coneixements transmesos familiarment. Així doncs, sembla que les tensions i dificultats dels canvis socials, laborals, personals, relacionals, etc arriben fins a l'espai central de tot procés d'educació infantil i adolescent, les famílies. I sembla que són tensions i dubtes que abarquen tots els àmbits i pràctiques socialitzadores (currículum explícit i ocult). Des del moment i la forma de "treure el xumet", fins a la les dificultats davant d'un fill o filla amb "fracàs escolar".

Però aquestes tensions no afecten a totes les famílies per igual. Des de fa almenys 40 anys sabem que la família i les seves pràctiques educatives i culturals són un dels factors més potents a l'hora d'explicar l'èxit i el fracàs dels infants en el seu itinerari escolar. Avui en dia, en aquest context de certa desorientació i tensió sobre tot el referent a l'educació hi ha famílies que tenen els recursos per trobar les vies d'avançar. Però altres famílies que tenien en el model tradicional d'escola i família un referent clar, avui es troben desorientades. Sabem que la tasca educativa de les famílies és tant o més central que mai, però cada vegada és més difícil saber com s'exerceix.

Així doncs, en aquest context, sorgeixen tensions davant de les quals ens podem preguntar: les propostes d'aliança entre els diferents espais educatius per tal de donar

un suport integral als infants i joves són il·lusòries? És plausible pensar en uns espais de suport familiars no culpabilitzadors que generin confiança i que siguin un nou instrument de lluita contra les desigualtats primeres que són les familiars?

Les possibilitats del treball conjunt famílies escoles són moltes. Algunes de les propostes podrien ser: establir un contracte entre l'escola i la família amb drets i deures per ambdues parts; fixar hores no lectives del professorat per atendre mares i pares; potenciar permisos laborals anuals per qüestions relacionades amb l'educació dels fills/es; etc. (Cristina Brullet. UAB)

Les escoles

Si apuntàvem que la tasca educativa de les famílies sembla el blanc de moltes crítiques provinents de diferents sectors socials i educatius, podríem dir quelcom semblant de les escoles. Des de que fa uns 40 anys es va començar a sospitar que no acomplien amb el mandat de la igualtat social, l'escola sembla immersa en una crisi permanent. Una sensació de crisi que, si bé té la gènesi en contextos acadèmics, poc a poc ha calat en tots els sectors socials i avui és *vox populi*.

Hi ha tres grans mites al voltant de l'educació, sobretot escolar que cal trencar. En primer lloc cal recordar que és fals que "l'escola ensenya en la igualtat". Sabem que els sistemes educatius reproduïxen l'exclusió social, al mateix temps que reproduïxen les posicions dominades de les dones dins d'aquest. En segon lloc hem de tenir en compte que els coneixements que s'imparteixen a les aules no són neutres. I finalment no és cert que el currículum escolar sigui inclusiu. Aquest deixa fora tot el que faci referència a la transformació social, al compromís, etc. (Amparo Tomé. IMEB)

Així podem dir que l'escola també es troba en una paradoxa. D'una banda és un refugi en temps de tempesta. És un recurs demandat i utilitzat per a tothom com a "estratègia defensiva" en temps d'incertesa. Però és una institució tant utilitzada com criticada. I un dels principals crítics de l'escola són les famílies. Unes famílies que, com hem vist, intercanvien amb el sistema d'ensenyament acusacions de manca de responsabilitat, de poca dedicació, de "dimissió de les seves tasques", de manca de ganes d'educar, etc.

Aquestes crítiques, d'altra banda aplicables a qualsevol instància educativa, semblen indicar una pista comuna. Des de ja fa almenys una vintena d'anys, les escoles han començat a experimentar les seves limitacions com a espais educatius. En unes societats cada vegada més complexes i amb demandes més diverses, l'escola va essent conscient que ja no pot educar per a tot. I davant aquest repte sempre hi ha les dues alternatives: la de tancar-se en si mateixa i buscar solucions solipsistes. O bé la de reconèixer que, com qualsevol instància en les nostres societats, és una institució necessària per a l'educació d'infants i joves; però que alhora necessita dels altres agents per tal d'oferir una educació més completa que respongui a les necessitats actuals.

Aquesta constatació ha estat feta des de diversos espais: els Projectes Educatius de Centre, els Projectes Educatius de Ciutat, les Comunitats d'aprenentatge, els Plans Educatius d'Entorn, etc. Però malgrat això, en alguns casos encara sembla que la necessitat de companys de camí per abordar els grans reptes educatius i socials, d'igualtat i de diversitat, d'autonomia i d'interrelació, sigui un signe de debilitat més que no pas un signe d'intel·ligència¹.

Educació més enllà de l'escola: lleure, esport, ciutat, mass media, etc.

Des de la consolidació de l'educació bàsica per a tothom hem anat descobrint que les desigualtats, abans només centrades en la dicotomia entre accés o no accés a les diferents etapes del sistema educatiu, també passen per altres espais i àmbits. Així, tot el que fa referència a activitats extraescolars, el temps de lleure, etc. semblen consolidar-se com a nous i poderosos espais de desigualtat social. Per exemple, en un context amb uns percentatges de llicenciats/des universitaris equiparables als europeus, les diferències a l'hora d'accedir a certs mercats laborals ja no passen per l'educació "formal" (títols i acreditacions). Sinó que el que marca les diferències són les habilitats socials que sobretot solen ser adquirides en espais educatius més enllà de l'escola (treball en equip, iniciativa, imaginació, lideratge, ...).

A més a més de les desigualtats generades en aquells espais conscientment educatius de fora de l'escola, hem anat descobrint una nova mirada sobre la ciutat, l'urbanisme, etc. que també ens la revela com un dels grans agents educatius. Així, el model de ciutat té una gran capacitat pràctica d'educar els ciutadans i ciutadanes. Tota la ciutat dona missatges i dona valors que condicionen la visió i les pràctiques sobre el món i la vida. La ciutat pot optar per ser oberta, inclusiva, diversa, ... o bé pot optar, com de fet fan la majoria, per ser una ciutat només pensada per als homes, adults treballadors i que van en cotxe.

I en un context social amb una gran presència dels mitjans de comunicació de masses, no els podem obviar com un agent socialitzador de primer ordre. Tant la forma com el contingut de la televisió, internet, ràdio, etc. sabem que tenen una influència creixent en els processos i els resultats educatius dels infants, joves i adults i per tant, són un focus d'atenció irrenunciable per la seva força normativitzadora de conductes que no sempre va en la mateixa direcció que voldríem.

Sense oblidar que, més enllà dels dos grans agents educatius, família i escola, hi ha molts molts altres espais i agents que també treballen explícitament amb voluntat d'educar: serveis socials, EAIAs, centres d'infants i joves, etc.

La ciutat és un espai negat, ja que la ciutadania viu cada vegada més lluny del centre de decisions. Han dissenyat una ciutat que exclou molts col·lectius: dones, infants, joves, immigrants ... i que promou el monumentalisme, l'homogeneïtat i que s'aboca a la producció. Un dels reptes de l'educació és ser un element emancipador per exercir la ciutadania activa com a societat civil organitzada. (Eva Fernández. Presidenta FAVB)

http://www.fbofill.org/fbofill/multimedia/Educacio/PISA_2003Vred.pdf)

La relació entre els espais i xarxes educatives

Hi ha una constatació comuna: l'escola no només no pot, sinó que no ha d'assumir en exclusiva tots els envits educatius que com a societat pensem que són importants. Així, des de tots els espais, fòrums, jornades, etc. al voltant de l'educació emergeix una constatació comuna: cal un treball de comunicació i coordinació entre els diferents espais i agents educatius (famílies, escola, lleure educatiu, educació professional, educació continuada i d'adults, ciutat, oci, esport, mitjans de comunicació, serveis socials, etc.) per tal de bastir relacions de confiança, amb un projecte i uns objectius compartits. Cap espai o agent educatiu no pot liderar **en exclusiva** els processos de socialització cada vegada més complexos dels ciutadans i ciutadanes (siguin infants, joves, adults o gent gran) sense un treball educatiu compartit amb els altres agents que intervenen en aquesta socialització.

D'entrada, pot semblar que el tema dels valors és un aspecte gairebé només escolar. Però les persones ens construïm com a tals en múltiples espais (treball, oci, mass media, etc.) I els valors que es transmeten des d'aquests espais moltes vegades van en direcció contrària als valors que vol potenciar l'escola, la família, etc. Per això cal treballar educativament des de tots els àmbits. (Miquel Martínez. ICE-UB)

Però aquesta coordinació sabem que no és fàcil. Tal com ens deia F. Tonucci, sabem que hi ha contradiccions entre els diferents projectes educatius que explícitament o implícitament proposen els diferents agents i espais educatius. Ell posava l'exemple de les diferents imatges d'infant que l'escola, les ciutats, la televisió, .. proposen. Són models educatius diferents i en alguns casos contradictoris. Davant d'això, el pedagog italià proposa tornar a posar l'infant al centre de la vida educativa, pública i ciutadana. Els infants per ells mateixos i com a "mesura" de la qualitat educativa i urbana: si una ciutat és bona per als infants és bona per a tothom.

Per això sembla imprescindible la complicitat i el treball conjunt dels diferents espais i agents educatius. Davant d'un fenomen cada vegada més complex i més subtilment desigualador, que culpabilitza a cadascú (persona, escola, famílies, ...) d'uns fracassos i tensions que tenen dimensions estructurals, creiem que només s'hi pot fer front des de les aliances educatives en favor de les persones (infants, joves, adults, gent gran, ...).

5.1.3. Què educar. L'educació i la promoció dels valors democràtics per a la convivència i la cohesió social

Així doncs, després de parlar dels agents educatius, passem a veure quin és el contingut d'aquestes *educacions* de les que hem anat parlant. D'entrada, pot ser interessant l'exercici de preguntar-se per el projecte educatiu dominant en la nostra societat i si és el projecte educatiu que realment volem. Aquesta temàtica també ha estat plantejada

en els EIXOS 2 i 3 del FSEC, "Quina educació per a quina societat" i "L'educació pública eix vertebrador del sistema educatiu". Aquest és realment un debat central en la nostra societat, que implica diferents preguntes: quin projecte educatiu global volem a la nostra societat, quin model de ciutadà/ana ens inspira, quins continguts (actituds, valors i normes) té aquest projecte educatiu, en quines dimensions s'ha s'implementar

Poder trobar les respostes teòriques i pràctiques a aquestes preguntes implica, necessàriament, repensar i re practicar què és l'educació, què són les *educacions*. De fet, aquest era un dels objectius centrals d'aquest EIX 4: si no anem pensant i practicant *unes educacions* més globals, més transversals i amb una voluntat més transformadora, serà difícil fer front al projecte educatiu dominant que, en molts aspectes no compartim. Alguns d'aquests canvis en la manera d'entendre l'educació es recullen en els quadres 1 i 2.

Quadre 1. Canvis en la concepció de l'Educació²

Concepció Tradicional: <i>Educació</i>	Nova Concepció: <i>Educacions</i>
Educació és escola (espai)	"Educacions", ja que tot educa (espais)
Educació infants i joves (temps acotat)	Educació al llarg de la vida (temps no acotat)
Llunyania	Proximitat
Sectorialització	Transversalitat
Model jeràrquic (<i>top-down</i>)	Participació
Centralització	Territorialització

Aquest primer quadre busca **copsar** les noves concepcions i pràctiques educatives fruit de debats oberts des de la segona meitat dels 80. Com dèiem, aquesta nova perspectiva sobre l'educació més global l'anomenem *educacions* amb la voluntat de reflexar per una banda el doble desbordament d'espai i de temps educatiu i per l'altra les noves formes de gestió i administració de les diferents educacions.

Quadre 2. Els nous objectius de l'Educació

Objectiu educatiu	Alguns àmbits de treball
<i>Aprendre a conèixer</i>	Formació general i de continguts. Aprendre a aprendre.

² Els diferents quadres que surten en aquest capítol, han estat publicats en l'informe encarregat per la Diputació de Barcelona, Subirats, J (dir) (2005) *Els projectes educatius de ciutat. Una proposta metodològica*. Diputació de Barcelona.

<i>Aprendre a fer</i>	Formació orientada al treball. De la qualificació a la competència. Nous conceptes de treball (relació, informació, etc.).
<i>Aprendre a viure junts</i>	Formació per a l'exercici de drets i obligacions socials. Descoberta de l'altre. Treballar amb objectius comuns.
<i>Aprendre a ser</i>	Formació per al desenvolupament personal. Educació global. Personalitat, autonomia i relació Aprentatge del compromís i la responsabilitat

Font: A partir de Delors (1996)

L'informe coordinat per J. Delors de l'any 1996 va ser un bon recull de moltes de les propostes i pràctiques educatives que avançaven cap a una altra perspectiva de l'educació. Dins de l'informe, els 4 objectius plantejats com a prioritaris de totes les educacions, eren un dels seus punts centrals. En el quadre 2 es recullen aquests 4 objectius i s'enumeren alguns dels àmbits educatius que s'haurien d'abordar tota la vida (els continguts educatius) i què s'hauria de treballar per aconseguir-los. De tots els àmbits de treball recollits i d'altres que podrien haver-hi, creiem que en aquests moments tenim dues grans prioritats a treballar des d'aquesta perspectiva ampla d'educacions: la participació ciutadana (democràcia i ciutadania) i la cohesió social i la lluita contra l'exclusió. Vegem-ho amb més detall:

Crec que hi ha tres qüestions clau en l'educació en valors. En primer lloc conrear l'autonomia personal. En segon lloc, conrear el diàleg com a única forma legítima de relació social. I finalment, respectar i reconèixer la diferència des d'una perspectiva inclusiva. (Miquel Martínez. ICE-UB)

A) Democràcia, participació i ciutadania

En el darrer decenni, sembla que participació, i altres conceptes propers, hagin esdevingut paraules gairebé màgiques. Sembla que si les coses funcionen malament és perquè no s'han fet de forma "participativa". Participació sembla una mena de concepte – talismà que fa que la democràcia tingui més densitat; i que quan es fan les coses de forma participativa, els ciutadans i ciutadanes quedem més satisfets de l'administració i dels diferents espais públics en els que ens movem. Però també els programes de televisió s'han tornat participatius i des de fa alguns anys, sembla que la única participació que interessi a alguns sigui la que es fa des del telèfon mòbil. Amb la conseqüent despesa, és clar. També la participació ens ha donat alguns ensurts, quan, de forma molt "participativa" s'ha consensuat que era millor retallar els drets de les persones novingudes.

Així doncs la participació, la democràcia i la ciutadania són conceptes que surten en molts debats socials i educatius però de vegades creiem que són presos amb massa

innocència. No n'hi ha prou amb invocar a santa ciutadania per formar persones actives, crítiques i solidàries. Per això en l'EIX 4 del FSEC ens vam voler aturar una mica en aquest aspecte. Per una banda, sabem que en l'actual context social, només podem educar d'una forma eficaç des de la complicitat i el treball conjunt, participat dels diferents espais i agents educatius. Tothom sembla tenir-ho clar. Però després t'arriben les queixes de l'AMPA de les dificultats per fer sentir les necessitats de les famílies al voltant dels temps escolars. O les dels monitors i monitores de menjador que sistemàticament no són escoltats per famílies i mestres, malgrat la seva tasca educativa en el lleure i a l'hora dels àpats és central. També es fa evident el malestar del professorat davant de la poca participació de les famílies en els diferents aspectes de l'educació dels seus fills. I no podem oblidar les dificultats que tenen els infants i joves a l'hora de fer sentir la seva veu en els diferents àmbits i espais educatius on, en principi, ells/es són els protagonistes.

Aquests breus exemples creiem que són suficients per constatar que si bé tothom està convençut que la participació és una bona manera d'actuar en educació, les coses no són fàcils per múltiples raons: relacions de poder, corporativismes, dinàmiques establertes, etc. És per això que, agafant les pràctiques i reflexions diverses proposem el quadre 3 com a eina per a repensar el paper de la participació en les educacions.

Quadre 3. Les diferents concepcions de la Participació

Model Participació	Model Participacions
Participació: parlar i decidir (reunió – moment)	Participació: fer i transformar (quotidià – pràctica)
Participació: deliberar i decidir	Participació: compromisos quotidians
Participació: opció	Participació: necessitat
Participació: curt termini	Participació: mitjà i llarg termini
Participació: moment	Participació: procés
Participació: puntual i aïllada ("neutre")	Participació: en el context d'un projecte ideològic i polític
Participació: només mitjà	Participació: important també per ella mateixa
Participació: sacrifici	Participació: oportunitat social, de relació, etc.

Font: Elaboració pròpia a partir de Pindado, F. (2002); Font, J.; Blanco, I. (2003)

Podem veure com amb la participació hem intentat fer un procés semblant al de l'educació. Partint d'un concepte i d'unes pràctiques força monolítiques, s'ha anat avançant cap a una concepció i una forma d'exercir la participació que té en compte els diversos espais, formes i maneres d'entendre-la. I el punt central d'aquesta nova

manera d'entendre *les participacions* és semblant a de les educacions: no podem fer de la participació un compartiment estanc, tancat, on uns participen i els altres són participats. Cal entendre que la participació, com l'educació, és un procés quotidià, fet de pràctiques, models i espais que són un punt de trobada.

La participació hauria de ser doncs, una trobada, un compromís, un procés, un projecte, una oportunitat, que educa i que ens educa de forma quotidiana, habitual, concreta en una forma de ciutadania crítica, activa i solidària.

B) Cohesió social i lluita contra les exclusions

Ens els darrers anys ens trobem amb nous riscos i nous trencaments socials que estan més enllà de la tradicional pobresa, i que porten algunes persones a situacions d'exclusió, és a dir, a estar fora dels circuits i de les xarxes socials. Noves causes (una creixent fragmentació social, les profundes transformacions del mercat laboral i uns polítiques socials poc inclusives, etc.), ens estan portant a uns nous processos d'exclusió social amb dimensions i trajectòries individuals cada vegada més complexes.

Si concretem, podem parlar que l'exclusió social ve donada fonamentalment per mancances en tres grans eixos, sobre els que l'educació té molt a dir: la pobresa econòmica (lligada a la posició de cadascú/na respecte al mercat laboral); el capital **cultural** (és a dir, el nivell educatiu i cultural); i el capital relacional (que es refereix a les xarxes relacionals i de suport que es van construir o destruir al llarg de la vida). Com dèiem, l'educació és un eix transversal als tres factors d'inclusió o d'exclusió, i per tant, en el FSEC ens varem preguntat d'una forma prioritària sobre si l'educació a Catalunya té en compte els criteris contra l'exclusió social i les desigualtats i per la inclusió.

Com també hem recordat en l'EIX 3, l'exclusió social és un procés en el que es pot veure immers tothom, però això no vol dir que les persones més pobres, amb menys instrucció, amb menys xarxa social, nouvingudes, etc. no tinguin moltes més probabilitats d'entrar en aquests processos. Així, caldria pensar en un model d'educació que, d'un banda, busqui debilitar els factors que generen exclusió social (com l'absentisme escolar; la manca de cobertura escolar en l'etapa 0-3; el fracàs del sistema escolar a l'hora de fer reeixir els i les alumnes; la manca d'acompanyament dels joves; la mala o nul·la coordinació dels diferents temps educatius, sobretot entenent el temps de lleure com un nou temps de desigualtats; la manca de beques; la concentració en l'escola pública d'infants i joves nouvinguts i amb necessitats educatives especials; la manca d'educació emocional i d'habilitats mediadores, etc.). I de l'altra, hauríem de treballar per un model educatiu que sigui preventiu i que sigui sensible als col·lectius més febles i vulnerables. És a dir, que doni suport explícit als col·lectius més desfavorits i exerceixi clarament una discriminació positiva. Per resumir-ho en una pregunta: com construïm un model d'educació inclusiva que ens porti a una societat inclusiva?

No tothom té les mateixes oportunitats a la vida. Nosaltres som analfabets, però no criminals. Nosaltres no tenim diners, però també tenim el dret a l'oportunitat de rehabilitar-nos. L'exclusió social genera més exclusió i els mecanismes de l'estat ho afavoreixen. (Manuela Díaz. Coordinadora contra la Marginació Social)

5.1.4. On s'educa. Les ciutats i pobles com a espais educatius

Al llarg de tot segle XX els espais urbanitzats, pobles i ciutats, han anat guanyant terreny com a objecte d'estudi de totes les ciències socials. Hem anat entenent que tots aquells elements estructurals i urbanístics tenien una gran influència en les dinàmiques socials, educatives, familiars, etc. Tal com varem acordat a partir de 1990, entenem les ciutats i pobles en totes les seves vessants i aspectes, com a espais educadors. Però no n'hi ha prou sabent que la ciutat educa, sinó que a més cal ser conscients d'aquestes interaccions entre tots els àmbits (urbanístic, educatiu, familiar, econòmic, ...) i voler treballar-les en un determinat sentit. Tal com explica la Carta de Ciutats Educadores:

La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals - econòmica, social, política i de prestació de serveis -, també una funció educadora, en el sentit que assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants, començant pels infants i els/les joves.

Però aprofitar i exercir aquesta dimensió educativa de les ciutats no és fàcil. Hi ha molts condicionants socials, econòmics i de planificació urbanística. Tal i com ens recorda Tonucci en el seu magnífic llibre sobre la ciutat dels infants³:

"Les ciutats, en el seu desenvolupament recent s'han oblidat de la majoria dels seus habitants: sobretot dels infants, però també de les dones, els joves i els vells. Han estat concebudes únicament per a una categoria de ciutadans: els adults productius. I d'aquí parteix la proposta de replantejar la ciutat a partir d'una reflexió sobre les necessitats de les persones a les diverses edats de la vida"

Una ciutat que genera una gran separació entre generacions, entre funcions, entre àmbits ..., com podrà ser un espai propici per a les interaccions educatives?. A partir d'aquestes reflexions, debats i preocupacions, van néixer a finals dels anys 90 un dels intents per pensar i per practicar els espais urbanitzats com a espais educatius. Són els Projectes Educatius de Ciutat (PECs). El naixement dels PECs té una clara voluntat teòrica de treballar en la mateixa filosofia que marcava la Carta de ciutats educadores. Però volen anar més enllà de les simples declaracions. En la seva voluntat de Projecte, els PECs pretenen repensar i re practicar la ciutat com a espai educatiu i com a espai d'interaccions i àmbits educatius. En els darrers anys, moltes altres iniciatives (la Ciutat dels Infants, els Plans Educatius d'Entorn, etc.) han observat el potencial transformador de les relacions educatives a la ciutat i cerquen, des de diferents punts de vista, treballar-ho. Malgrat aquest gran potencial, hem de remarcar els minsos impactes que tota aquesta mena de projectes han tingut en l'esfera educativa local. Com recordàvem en l'avaluació dels mateixos⁴, tot i tenir un discurs potent els seus assoliments han quedat, en la gran majoria de ciutats i pobles, molt lluny de les expectatives que van generar.

³ Tonucci, F (1996) *La ciutat dels infants*. Barcanova. Barcelona. Pàg. 42.

⁴ Cita SUBI

Així doncs, sembla clar que l'espai, l'entorn i el context en el que volem educar també té un pes fonamental en totes les relacions educatives. Tenir en compte aquests elements que estan més enllà de l'escola en sentit estricte, ja siguin de caire més estructural o siguin de caire més social, dóna a l'educació una perspectiva global cada vegada més necessària.

5.1.5. Com es transforma. Educació popular: tots i totes com a educadors i educands

Parlar d'educació i de transformació és parlar de Freire. Amb l'ajuda del magnífic pròleg d'en Jaume Botey a una de les seves obres més importants, "*L'educació com a pràctica de llibertat*⁵", intentarem fer un breu repàs a una tradició educativa transformadora de la qual el FSEC n'és clarament hereu.

Si hi ha un principi que travessa de dalt a baix tota l'educació crítica al llarg del segle XX és el de la indissolubilitat de la teoria i de la pràctica. Freire ho entengué de seguida: l'educació exigeix una visió global sobre la persona, sobre les condicions en què viu i sobre els obstacles que no li permeten desenvolupar-se. Teoria i praxi (educativa, social, política, ...) només poden anar unides. Així, per a l'autor brasiler, la finalitat de l'educació és incidir sobre la consciència de les persones per tal de canviar les realitats objectives i estructurals d'opressió. És el lligam entre educació i compromís històric.

Però tot això, que pot sonar grandiloqüent, només es pot fer des de i en el concret. Un context concret en el qual, cada persona esdevé protagonista de la seva educació, de la seva vida, de les seves opcions. És el conegut procés de "conscientització". Un procés a través del qual l'educador/a és el de conductor, l'acompanyant de l'educand. En un procés, això sí, que acaba qüestionant les fronteres entre aquests dos papers.

En una societat aparentment opulenta i sobrada en tots els aspectes, com la nostra, sembla que la proposta pedagògica de Freire sigui un anacronisme. Una proposta per a pobres, exclosos i països del sud. Però la proposta pedagògica de Freire ens toca pels quatre costats. Vivim en un context en el qual el model *d'educació bancària*⁶ segueix essent el dominant. Això sí, sota noves formes d'innovació, de tecnologia, de novetats pedagògiques ...

Per això, en els darrers anys, trobem una revifalla de diferents processos socials i educatius, que reprenen la línia crítica i transformadora de Freire: l'educació no és un procés d'aprenentatge de continguts neutres. L'educació és el procés pel qual cada persona pot esdevenir un subjecte actiu, conscient del context en el que viu, i amb les

⁵ Freire, P (1987) *L'educació com a pràctica de llibertat*. EUMO. Vic. [1969]

⁶ El concepte *d'educació bancària* ens remet a una relació on "l'educador" (el transmissor/a) sempre educa, és qui sap, qui pensa, qui parla, qui disciplina, qui opta, qui actua, qui escull els "continguts", qui és el subjecte del procés. I on "l'educand" (el transmès) és educat, no sap, no pensa, escolta, és disciplinat, a compleix ordres, s'acomoda al "programa" que diu l'educador i és l'objecte del procés.

capacitats i habilitats per a transformar les realitats socials des de la vida quotidiana. Quan l'educació esdevé només una estratègia per no perdre posicions socials, un element instrumental, perd qualsevol potencial crític i transformador.

No és possible estar a favor d'algú sense estar en contra d'algú altre, que actua en contra d'aquells a qui jo dono suport. (Paolo Freire. "La pràctica educativa" A Temps d'Educació nº 1. pàg. 296)

5.2. Les aportacions del Fòrum Social per l'Educació de Catalunya

5.2.1 Introducció

En aquest segon apartat del capítol volem recollir, de la forma més fidedigna possible, la riquesa i la diversitat de les aportacions que es van fer al llarg del FSEC en l'EIX 4. Per tal d'organitzar aquesta informació, hem agrupat les diverses experiències, reflexions, tallers, etc. en cinc grans calaixos: l'educació en el temps de lleure; l'educació emocional i l'autoconeixement; tot el que fa referència a l'educació i els conflictes; l'educació en valors; i finalment totes les aportacions al voltant de l'educació social i comunitària.

La diversitat i la riquesa de les diferents aportacions fa que sigui difícil exposar tots els elements de cadascuna d'elles. Per tant, aquesta segona part del capítol busca més aviat, intentar presentar de forma sistemàtica els punts més rellevants de cadascuna de les aportacions. El fet de situar algunes de les propostes en un o altre calaix té un punt d'arbitrarietat perquè podrien estar en diferents apartats. Esperem que la distribució feta no alteri el sentit i l'objectiu original de cap proposta.

5.2.2 Educació en el temps de lleure. Pedagogies i models

Catalunya ha estat i és encara un dels principals referents europeus en educació en el lleure. En tot el mapa educatiu més enllà de l'escola al nostre país, aquesta ampla presència del lleure educatiu configura el seu tret més distintiu. Però les societats evolucionen i l'àmbit del lleure educatiu no és una excepció. I sembla que en els darrers 10 anys aquests forts canvis han entrat al cor mateix de l'estructura de lleure tradicional: l'associacionisme, el voluntariat, les opcions de lleure familiars i escolars, etc. Creiem que és un debat important, que va ser present en altres intervencions, i que també trobem en les aportacions del seminari 76 (l'escoltisme i l'espai no remunerat són models educatius no obsolets) i el taller 86 (Aprendre jugant, aprenent fent. L'experiència de l'associacionisme educatiu). En el taller pràctic es volia exemplificar allò que s'havia debatut i exposat en el seminari teòric: la importància de l'educació en el lleure voluntària d'una manera pràctica. I això es va fer a partir d'una gincama i d'una dinàmica per fer conèixer als infants, joves i participants del FSEC dels principis de l'escoltisme.

En el Seminari 76 (l'escoltisme i l'esplai no remunerat són models educatius obsolets) l'objectiu de la ponència era debatre sobre les limitacions i la possible idoneïtat d'aquests models educatius no remunerats en la nostra societat avui. L'escoltisme i l'esplai són els principals models educatius existents en la societat occidental que es basen en educadors no remunerats. La no remuneració dels educadors i responsables en el model escoltisme/esplai no remunerat es basa, en l'aportació com a educadors que fan els abans educands, des del compromís adquirit; i en la vivència de la participació associativa basada en membres amb drets i deures iguals (inclòs elegir i ser elegit) com a part del procés educatiu en la ciutadania. En la ponència també s'analitzen alguns canvis socials que afecten negativament a l'escoltisme i a l'esplai no remunerat:

1. El debilitament dels vincles ciutadans, i la consegüent falta de cohesió.
2. El debilitament de les associacions participatives.
3. La creixent preponderància de la lògica del consum i la percepció de l'acció educativa com a servei quantificable, per sobre de l'efecte educatiu i social.
4. La confusió entre aparença (infants jugant) i el contingut (escola, activitat extraescolar, esplai diari, colònies, esplai no remunerat, escoltisme).

El debilitament dels vincles ciutadans, de les associacions de base participativa, la creixent lògica del consum en l'educació i la confusió entre agents educatius que tenen models i funcions substancialment diferents conflueixen en una crisi del model. La lògica del consum en l'educació s'imposa cada cop més, no tan sols en l'escola, sinó també en l'educació en el temps lliure. I així, els models no remunerats ofereixen coses diferents a les que aquesta lògica demana (menjar de qualitat, comoditat sense improvisar en les instal·lacions, garanties de seguretat tant pel que fa als educadors com pel que fa a les activitats, expertesa màxima en l'organització). Això no es pot dur a terme des de la no remuneració.

Com a conseqüència dels dos punts anteriors, ni les institucions públiques, ni els mitjans de comunicació, ni l'escola ni els creadors d'opinió –i, consegüentment, tampoc els pares i mares– poden valorar el que aquest model no remunerat els ofereix i, en conseqüència, donat que l'aparença amb els serveis remunerats és molt alta, opten pels segons com a suposada evolució dels primers.

Així doncs, el canvi d'eix de valoració de la importància de l'educació en valors a la importància de garantir els drets dels "usuaris", el progressiu establiment de la lògica del consum en l'educació i, finalment, la no distinció entre els models d'associacionisme educatiu (que és no remunerat) i de serveis d'educació en el lleure (que són remunerats), té com a conseqüència que l'escoltisme i l'esplai no remunerat siguin models educatius obsolets en la nostra societat. A no ser que, aquesta mateixa societat reclami uns infants menys individualistes, més compromesos amb el seu entorn, que valorin l'esforç, el respecte cap a totes les persones (començant per a si mateixos) i el

medi que els envolta, que sàpiguen divertir-se amb la seva imaginació i la natura, sense necessitat de gastar-s'hi ni un euro. Perquè si el que cal a la nostra societat són ciutadans i ciutadanes més responsables, actius i optimistes l'agrupament escolta i l'esplai no remunerat juguen un paper fonamental, ja que aquesta és precisament la finalitat del seu projecte educatiu i associatiu.

El lleure no hauria de ser (només) un producte de consum, sinó un espai de projectes creatius. I l'educació en el lleure ha de dirigir-se a fomentar aquests projectes pedagògics vius i creatius i no a suplir la capacitat de fer-ho. (Adaptació a partir de Josep M^a Puig i Jaume Trilla "Pedagogia de l'oci" pàg. 66)

5.2.3 Educació emocional i autoconeixement

Des de que, l'any 1995 Daniel Goleman⁷ va fer un compendi divulgatiu de les recerques en intel·ligència emocional, aquest tema no ha parat de créixer en publicacions, projectes, investigacions, ... així com en interès en l'àmbit educatiu. Sembla com si, després de molts anys de convenciment per part del professorat, de les famílies, del lleure educatiu, etc. que la intel·ligència racional no era la única intel·ligència o potser ni tant sols la més important, el fet que la "ciència" ho corroborés ha obert les portes al treball educatiu emocional. Un treball educatiu que, altra vegada, traspasa les fronteres entre dins i fora de l'escola i fa emergir de nou la necessitat d'una educació global on tots els espais educatius treballin amb fortes complicitats. Al llarg del FSEC varem tenir set aportacions en aquest camp. Quatre en forma de seminari (Seminaris 21, 38, 67 i 103 - 104, tot i que el 104 era un taller) i tres en forma de taller (el 28, 68 i 111). Amb importants vinculacions entre les dues vessants. Presentarem primer les aportacions dels seminaris per acabar amb els tallers.

D'entrada, el seminari 21 (Educació emocional) va fer una introducció teòrica a l'educació emocional que es complementa amb l'aportació del seminari 103 (La pràctica de l'educació emocional) i del taller 104 amb el mateix títol. D'entrada, en aquest seminari es van definir de forma sintètica alguns conceptes clau com:

Emoció: Fenomen afectiu que es produeix davant un esdeveniment. L'organisme reacciona, a nivell neurofisiològic, comportamental o cognitiu. En funció del temps que duri (minuts, hores, dies, anys,...) distingim diferents fenòmens afectius (per ordre de durada: emocions, sentiments, estats d'ànim, desordres emocionals, trets de personalitat). Les emocions poden ser positives/agradables, negatives/desagradables, ambigües o estètiques. Val a dir que les emocions ens poden agradar o no, però no són bones ni dolentes.

Intel·ligència: Els estudis clàssics consideren només un tipus d'intel·ligència, invariable, estable al llarg de tota la vida i mesurable pels tests. Gardner introdueix una proposta

⁷ Goleman, D (2000) Intel·ligència emocional. Kairos. Barcelona. [1995]

que considera que l'individu pot tenir intel·ligències múltiples (musical, físicocinestèsica, logicomatemàtica, lingüística, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal, existencial i naturalista). La intel·ligència interpersonal i la intel·ligència intrapersonal lliguen amb la intel·ligència emocional.

Intel·ligència emocional: Concepte introduït per Salovey i Mayer (1990)⁸, però difós per Goleman, consisteix en conèixer les pròpies emocions, regular-les, motivar-se un mateix, reconèixer les emocions dels altres i establir relacions. Es considera una persona emocionalment intel·ligent quan: té una actitud positiva; reconeix els propis sentiments i emocions; és capaç d'expressar sentiments i emocions i de controlar-los; és empàtica; és capaç de prendre decisions adequades; té motivació, il·lusió, interès; té autoestima; sap donar i rebre; posseeix valors alternatius; és capaç de superar les dificultats i frustracions; pot integrar polaritats.

Educació emocional: Segons Bisquerra (2000)⁹ és un procés educatiu, continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint ambdós, elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Els objectius de l'educació emocional són: adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions; identificar les emocions dels altres; desenvolupar l'habilitat de regular les pròpies emocions; prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives; desenvolupar l'habilitat de generar emocions positives; desenvolupar una major competència emocional; desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se; adoptar una actitud positiva davant la vida; aprendre a fluir; per tal d'aconseguir ciutadans i ciutadanes feliços. En relació als objectius, els continguts de l'educació emocional pretenen treballar: habilitats de vida, habilitats socioemocionals, consciència emocional, regulació emocional i autonomia personal.

Així doncs, tot el que fa referència a la intel·ligència emocional té molt a veure amb l'educació. Una concepció que, com el mateix concepte, és global i avarca tots els àmbits i aspectes de la vida i les seves interrelacions. En la segona part del seminari, a partir de diferents fotografies, s'explicà el treball emocional que s'està fent en diverses escoles amb la participació de professorat, alumnat i famílies.

En el seminari 103 i el taller 104, (ambdós anomenats *la pràctica de l'educació emocional*) es partia del treball teòric fet en el seminari 21 que acabem de veure i es plantejava el concepte de *competència emocional* i com treballar-lo. És a dir, tothom té diverses emocions i per tant, saber com es regulen i es canalitzen. La competència emocional es defineix a partir de 5 ítems que també van marcar el fil argumental del taller 104:

- 1) *Consciència emocional*: és la presa de consciència de les pròpies emocions. Donar nom a les emocions, comprendre les emocions dels altres.

⁸ Salovey, P.; Mayer, J.D. (1990). "Emotional intelligence" *A Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

⁹ Bisquerra, R. (2000) *Educación emocional y bienestar*. Praxis. Barcelona.

- 2) *Regulació emocional*: emoció – cognició – comportament, en interacció permanent. Habilitats d'afrontament i d'autogenerar emocions positives.
- 3) *Autonomia emocional*: autoestima, actitud positiva, responsabilitat. Anàlisi crítica de normes socials, buscar ajuda i recursos, autoeficàcia emocional.
- 4) *La intel·ligència interpersonal*: habilitats socials bàsiques, respecte, comunicació, compartir emocions, comportament pro-social, solució de conflictes.
- 5) *Habilitats de vida i benestar*: habilitats d'afrontament, benestar emocional, gaudir de la vida social i del treball.

Així, l'educació per una competència emocional esdevé gairebé una estratègia de prevenció davant de molts dels problemes socials i personals de la nostra societat. L'educació emocional és, en definitiva, una educació per a la vida i per al desenvolupament humà.

I fou en aquesta mateixa línia en la que es va desenvolupar el taller 104. Amb els i les participants es van fer activitats per mostrar com es treballa la intel·ligència emocional en tres àmbits: la consciència emocional; la potenciació de l'autoestima; i per millorar les relacions interpersonals i l'escolta activa.

En els seminaris 67 (aprendre a viure) s'insistia en alguna de les idees que ja hem apuntat a partir dels dos seminaris anteriors. Per una banda es reforça la idea que l'educació emocional és una escola de vida, que ajuda a l'acceptació i al coneixement d'un/a mateix, i que això té conseqüències positives sobre tota la vida: personal, laboral, etc. També en aquest seminari va tornar a sortir la idea de les intel·ligències múltiples sota un altre format. En aquest cas es recordava que som éssers "tri-cerebrats": tronc encefàlic (primitiu); el cervell límbic (emocional) i el neocòrtex (cervell cognitiu). I que, en contra del que puguem pensar a primer vista, és el cervell límbic el preponderant i no pas el neocòrtex. I d'aquí la centralitat de les emocions en tots els aspectes de la persona.

Partint d'aquesta reflexió, el seminari en treia conseqüències a nivell educatiu, sobretot per als educadors/res. Així, aprendre a tenir una bona consciència corporal i emocional és central per aquesta tasca, ja que tothom a l'aula o en qualsevol altre espai educatiu, comparteix la centralitat de la dimensió emocional. Per tant, no se'n pot "passar". Cal fer primer una bona feina d'auto-reconeixement personal per després poder abordar amb més garanties el poder acceptar l'altre, acompanyar-lo (empatia) i ajudar-lo en el seu desenvolupament. El taller 68 (autoconeixement a través de la pròpia vivència) plantejava 3 dinàmiques en aquesta línia:

- ✓ Detecció de creences limitadores en l'entorn educatiu
- ✓ Experimentar amb tot el cos la relació amb els altres
- ✓ I el contínuum de la consciència

Finalment, en el seminari 38 (les carícies a l'aula. Proposta d'educació afectiva per a infants i pares/mares), es proposava una reflexió i una pràctica (la segona part del

seminari esdevé taller) sobre què vol dir una educació emocional, el vincle amb l'altre, l'entrenament per a poder-ho fer, etc. El seminari va centrar-se sobretot en l'explicació de dues experiències en aquesta línia:

a) *Les carícies a l'aula*. Aquest projecte arrenca de l'anàlisi transaccional i es duu a terme amb 14 nens i nenes d'entre 3 i 4 anys. L'objectiu és que els infants aprenguin a donar, rebre, demanar i donar-se afecte sense utilitzar altres mitjans substitutius per aconseguir-ho. Alhora s'intenta que els pares i mares entenguin la importància que tenen les carícies en la vida i en cadascuna de les diferents edats. El programa pretén intercanviar mostres d'afecte, estimació, sensibilitat, aprendre a tocar-se,.. amb l'objectiu fonamental de que els nens i nenes rebin carícies, és a dir, se sentin a gust a l'aula, arribin a relaxar-s'hi i tinguin un bon concepte de si mateixos i una millor relació amb els altres. Algunes de les activitats que es realitzen en aquest taller són:

- ✓ Familiarització amb el terme carícia
- ✓ Realització de massatges, per tal que els nens i nenes gaudeixin tocant-se alhora que es relaxen
- ✓ Expressió dels moments de ràbia, alegria,...
- ✓ Aprendre a escoltar el seu cos
- ✓ Descobrir les sensacions que provoquen plaer
- ✓ Realitzar expressions artístiques i corporals relacionades amb l'afectivitat
- ✓ Escoltar-se el cor els uns als altres

De l'anàlisi d'aquest primer projecte es conclou que les dificultats més grans en l'establiment d'un contacte físic i emocional és superior en els pares i mares i no tant en els nens i nenes , pel que es determina que el que cal és reeducar i/o des-educar als adults. És per aquest motiu que posteriorment es dissenya un segon projecte per pares i mares.

b) *L'art d'acariciar*. Taller en el que es treballà amb els adults d'una manera vivencial i que té els mateixos objectius que el seminari de "les carícies a l'aula". Es realitzen activitats individuals i grupals com ara llegir contes, potenciar les habilitats socials, pensar i emetre elogis, omplir cariciogrames, imaginar carícies, fer els diferents tipus d'abraçada, treballar amb la poesia,... entre d'altres, per tal que els adults siguin reconeguts i puguin finalment rebre i donar carícies d'una forma més natural i espontània.

Els dos tallers que ens manquen per veure proposats en el FSEC sobre aquestes temàtiques són el 28 (el tresor de les emocions) i el 111 (treballar l'educació afectiva i sexual a l'aula). El taller 28 plantejava que per tal d'estimular les intel·ligències interpersonals i intrapersonals, cal ser més conscients d'allò que sentim i aprendre a regular-ne l'expressió. Per això es plantejava en aquest taller un exemple d'activitat d'interacció (diversos exercicis d'interacció, d'expressió, etc.) en la qual, després de

realitzar-la, es van demanar que tothom analitzés com havia reaccionat en molts dels aspectes lligats a l'educació emocional (propis sentiments, tenir en compte la presència de l'altre, l'establiment d'una interacció, l'intercanvi de missatges gestuals i verbals, etc.)

El taller 111 era molt més específic en el seu plantejament, i abordava a partir d'unes fotos que calia escollir, el debat sobre com enfocar i presentar als joves els temes relacionats amb la sexualitat i l'afectivitat. A partir de la diferenciació entre informació i educació sexual, es va veure la necessitat de major educació en aquest camp.

Hem d'educar no només les emocions sinó que hem d'educar també des de les emocions: hem d'educar emocionalment. (P. Darder i E. Bach "Sedueix-te per seduir" pàg. 11)

5.2.4 Educació i conflictes

Els temes al voltant dels conflictes van aportar al FSEC tres seminaris teòrics (el 25 "Educación para la no violencia"; el 73 "Enxarxant l'educació per a la pau"; i el 79 "Llenguatge, militarisme i violència") així com un taller (el 26 "Educar en i per al conflicte) amb implicacions alhora teòriques i pràctiques. Aquest àmbit, també els darrers anys han estat prolífics en reflexió, metodologies, propostes i recursos que vinculen educació i conflicte. Una vinculació que passa de forma transversal per altres espais tractats al FSEC com l'educació en valors, en emocions, etc. Així, podem anar veient com les divisions que fragmenten les diferents àrees temàtiques tenen poc sentit en la pràctica educativa quotidiana on tot s'entrellaça de forma natural.

Els tres seminaris teòrics buscaven reflexionar sobre aspectes de conflictes, violència, educació, etc. En primer lloc, el 25, plantejava que l'educació per a la no violència sorgia de plantejar-se l'ésser humà com el valor central i principal. D'aquí en sorgia una proposta que, a més de la no violència, tenia com a eixos centrals la igualtat, el reconeixement i la diversitat i la llibertat d'idees i creences. En el seminari es plantejava que les conseqüències de la violència són moltes i diverses, però sempre deshumanitzen, neguen l'alteritat i generen més violència. És per això que cal entendre la pau com quelcom més que l'absència de guerres, ja que hi ha moltes formes de violència: violència física (guerres, terrorisme, agressió), econòmica (pobresa, explotació), psicològica (destrucció de l'autoestima), racial (exclusió, discriminació), religiosa (intolerància, fanatisme), sexual (abús, degradació, mutilació), ecològica (pol·lució, efecte hivernacle) i moltes d'altres com ara la discriminació per motius d'edat, d'aspecte físic, d'estil de vida, de barri,... En aquest sentit, i tal i com es deixava clar en l'EIX 1 del FSEC, cal ser molt conscients del paper d'algunes institucions internacionals (com el Banc Mundial o el Fons Monetari Internacional) que han creat i mantenen un ordre mundial desequilibrat que genera una important violència.

Malgrat les dificultats del moment, en el seminari es plantejava entendre l'actual moment de tensió com una oportunitat. Així, es proposa de treballar per la no violència

tenint en compte diferents factors a corregir: factors personals (tensions, contradiccions, manca d'autoestima,...), factors de relació amb el medi immediat (individualisme, competència, prejudicis,...) i factors del sistema global (valors socials deshumanitzats, models de felicitat inassequibles,...). Aquest seminari va acabar amb un taller pràctic que proposava fer exercicis de reflexió individual i de debat al voltant de les vivències personals i les percepcions sobre la violència. Així com sobre les virtuts i qualitats pròpies i de les persones que ens envolten

En el segon dels seminaris, el 73, "Enxarxant l'educació per la pau", s'explica el projecte PAULA (pau a l'aula) que és un servei adreçat al professorat de tots els nivells educatius per tal de facilitar la seva tasca docent en relació a la pau, els drets humans i els conflictes. Aquests materials s'estructuren en una web que ofereix diverses eines per facilitar al professorat que pugui treballar aquests aspectes. Així doncs, l'objectiu central del projecte és de l'educació en valors. Considerant que la pau, la salut i la sostenibilitat són els tres eixos bàsics de treball de PAULA.

En el tercer seminari de caràcter teòric, dues associacions Dones x dones i Tamaia proposaven reflexionar sobre "llenguatge, militarisme i violència". Es parteix de la no neutralitat del llenguatge i de tot allò que porta associat: relacions, ideologia, etc. I s'analitzen els elements sexistes i bel·licistes del llenguatge de la nostra societat. I es posen alguns exemples com el fet que el masculí sigui emprat com a universal (sexisme). Aquests fets fan que el llenguatge invisibilitzi i ocultï les relacions de desigualtat entre homes i dones. Per altra banda es fa pal·les que en moltes de les informacions que es transmeten des dels mitjans de comunicació hi ha elements agressius o violents en la forma d'enfocar el tractament de la notícia, a l'hora de comunicar-la, etc. (bel·licisme). A més que, la seva presència habitual acaba per naturalitzar la violència.

Des del seminari es denuncia que la cultura patriarcal està a la base de les dues manifestacions exposades, el sexisme i el bel·licisme. I s'exposa la vinculació entre ambdues expressions com a formes de patriarcat. Davant d'això, la perspectiva de les educadores feministes i antimilitaristes passa per diferents aspectes com: recuperar una altra visió de la força; rescatar referents de les dones invisibilitzades i de les dones que han actuat a favor de la pau; deconstruir la naturalització del discurs militarista; i en definitiva, rescatar i fer sortir valors en contra la força i la violència.

Aquesta perspectiva, es concreta en la segona part del seminari amb l'anàlisi de la violència de gènere. El treball directe amb les dones maltractades ha permès avançar en l'anàlisi d'aquest fenomen. Un fenomen històric i social que es pot canviar i que cal treballar d'una forma prioritària al llarg del procés de socialització.

Finalment, el taller 26, "Educar en i per al conflicte", es treballa alhora des de les dinàmiques concretes i des de la reflexió a partir d'aquestes. Al llarg del taller es proposen 4 dinàmiques per poder explorar diferents aspectes de l'educació en i per al

conflicte. En la primera dinàmica "el baròmetre dels valors", es convidava a tothom a posicionar-se davant de l'afirmació "tots els conflictes generen violència i per tant s'han d'evitar". Arran dels debats sobre la frase, es proposa una definició de conflicte com a una situació de disputa o divergència en què hi ha una contraposició de necessitats o interessos antagònics entre dues parts. I es recorda que encara, per a la majoria de persones, una situació de conflicte no és positiva i que manquen eines i recursos per reconvertir-la en una oportunitat. I aquí l'educació és un tema central.

Un conflicte té tres grans fases: la latència, l'esclat i la contenció i resolució del mateix. A aquestes tres fases hi corresponen tres etapes de treball: la provenció, l'anàlisi i la negociació. La primera fase, la provenció (que no prevenció), és la proposta educativa de la segona dinàmica. Aquesta, basada en la comunicació, ajuda a viure com ens comuniquem i els efectes que té els missatges que donem en l'altre.

La tercera dinàmica està basada en el segon moment d'un conflicte, el seu anàlisi. I de la dinàmica es conclou que és imprescindible conèixer quins són els interessos de cadascú per poder passar a la negociació. En aquesta tercera fase del treball cal saber diferenciar entre persona, procés i problema. Tenint en compte que cada persona té percepcions diferents d'un mateix conflicte, que cal saber reconèixer i canalitzar els sentiments i les emocions, que el poder entre les parts ha d'estar equilibrat al màxim i, que cal respectar la imatge de cadascun dels actors en conflicte. A l'hora d'abordar un conflicte cal controlar les dinàmiques destructives de comunicació i establir normes sobre com s'abordarà el conflicte, i per últim, per analitzar el problema cal saber diferenciar entre postures i posicions. I tots aquests aspectes van ser els treballats en la quarta dinàmica basada en un joc de rol que simulava un conflicte en una aula.

Ull per ull i el món quedarà cec (Indira i Mahatma Gandhi)

5.2.5 Educació en valors

En l'àmbit d'educació en valors al llarg del FSEC varem comptar amb 4 seminaris de caire més teòric i quatre tallers amb una voluntat més pràctica. Dels quatre seminaris, tres versaren sobre el tema de les discriminacions de gènere. Foren el 31 (Les germanes de Shakespeare. Una proposta no androcèntrica per a l'ensenyament de la literatura), el 32 (la coeducació: el repte de la nova educació) i el 65 (rebels. Ni putes ni submises). A més del seminari 100 (Ensenyar i aprendre amb sentit). En les tres seminaris vinculats als valors i el gènere hi havia una idea comú: una vegada assolida la igualtat formal i legal, cal avançar cap a una igualtat real. I en aquest procés l'educació hi té un paper cabdal.

Així per exemple, la proposta no androcèntrica per ensenyar literatura buscava fer sentir la veu de les dones en aquest camp. Sabem que la literatura i el seu ensenyament han estat i encara estan monopolitzades per les figures masculines i que les femenines

resten a l'ombra. Així va sorgir la idea de buscar una germana de Shakespeare com a punt de partida de la reflexió sobre dona i literatura. Si sabem i volem que l'educació sigui un element d'equitat no podem continuar mantenint les dones fora del currículum de la literatura, de la ciència, etc. Per a poder fer això, la proposta "Les germanes de Shakespeare" s'organitza en unitats didàctiques que tenen per objectiu treballar la literatura a partir de les dones i les seves obres. També en aquesta proposta, s'emfatitza la importància de l'experiència viscuda en la transmissió del coneixement i es fa palès que, ensenyar literatura (o qualsevol altre àmbit) és molt més fructífer quan parteix dels interessos, les reflexions i les vivències de cadascú/na. Per contra, l'academicisme imperant tendeix a negar les reflexions persones i les relacions del contingut amb la vida quotidiana personal del professorat i l'alumnat.

En el segon dels seminaris (la coeducació: el repte de la nova educació) és constatat que la proposta de la coeducació neix davant la necessitat d'establir una política educativa específica que tracti de manera transversal l'eliminació de les desigualtats per raó de gènere. En el seminari es plantegen 7 àmbits de treball de la coeducació: la seva transversalitat; la necessitat d'observació constant del sexisme (llenguatge, llibres de text,...); la revisió de les unitats didàctiques en la mateixa línia; la formació del professorat; la formació familiar; el debat sobre les noves feminitats i les noves masculinitats; i finalment l'educació emocional. Finalment, en el tercer dels seminaris de valors lligats al gènere (Rebels. Ni putes ni submises) alerta sobre algunes actituds actuals que consideren el feminisme com a una lluita del passat i sobre la vigència dels models patriarcals. En el seminari es remarca que l'educació en el seu conjunt hauria de ser un des espais de transformació d'aquests valors patriarcals en altres de més democràtics i equitatius entre homes i dones.

El quart dels seminaris (ensenyar i aprendre amb sentit) es volgué repensar la figura del professor/a des de la perspectiva de P. Freire. Així doncs, es reclamà un compromís dels i les mestres amb els processos de transformació social. Un compromís que ahora dota de sentit l'educació que es dona a través d'un tipus d'aprenentatge que incorpora el projecte, el somni, la utopia com un element central. Així, al llarg del seminari es remarca la importància de la dimensió política de l'educació. Una dimensió política que és inherent a tota acció educativa i que obre les portes a un treball per uns valors transformadors.

Pel que fa als quatre tallers, podem dir que cadascun va treballar un valor diferent: la pau, la interculturalitat, la sostenibilitat i la pedagogia lliure. Pel que fa al primer, el 23 (Educar per la pau. Educar en valors) es va proposar als i les assistents que fessin un llistat amb deu valors importants a nivell individual i deu valors socialment predominants. A partir d'aquest exercici, es va engagar un debat sobre què són els valors, com es transmeten, La dinamitzadora del taller va proposar una aproximació als valors com un "horitzó de sentit", com a punt de referència individual i col·lectiu que orienten les nostres accions, opcions i decisions. En el taller es va plantejar el valor de la "pau positiva" entès com a procés de justícia en els diferents àmbits i espais humans.

En el segon dels tallers, el 27 (El cau. Educant en i per a la interculturalitat) es va presentar la dinàmica "la festa major del teu poble l'any 2500" amb la voluntat de remarcar la importància del treball educatiu intercultural. En la dinàmica, una mena de taller de prospectiva, es va reflexionar sobre el futur de les relacions socials en un nou context social amb noves immigracions. Alhora que volia fer adonar als i les participants la normalitat dels processos de mestissatge, interacció cultural i barreja. El taller sobre la sostenibilitat (A21 de les associacions) remarca que els àmbits fora de l'escola són molt importants i significatius per als infants i joves, i per això, espais propicis per al treball ambiental. La organització d'aquest treball per la sostenibilitat es pot fer al voltant de l'Agenda 21 de les entitats i de l'Acció 21, que és un desenvolupament en actuacions concretes del que s'ha detectat en l'Agenda 21. Al llarg del taller s'expliquen els passos per a poder implementar els dos processos a les diferents entitats des d'un punt de vista pràctic i senzill.

Per acabar, el taller 97 (Les pedagogies lliures. Educació en la llibertat, la igualtat i la convivència) va proposar dues activitats. D'entrada, a partir del debat sobre unes vinyetes de la vida escolar, es volgué fer un primer acostament a la proposta de la pedagogia lliure. La segona, un joc de rol, volia fer emergir aquells elements implícits del dia a dia escolar que es qüestionen des de les escoles lliure. Aspectes com la divisió entre professorat i alumnat; la fragmentació de la realitat en assignatures per al seu estudi; o l'exigència del sistema educatiu de demanar a tothom el mateix sense tenir en compte que això implica desigualtats en funció del punt de partida. Per acabar, es va explicar la proposta de la pedagogia lliure que busca el respecte de l'interès i les necessitats de cada persona a cada moment.

En primer lloc, cal adonar-se que les ideologies dominants transmeten els sistemes de valors sense necessitat de fer-los explícits com a tals. Així doncs, sembla clar que les publicitats són actualment l'instrument més sofisticat per a l'ensinistrament moral de la societat. (S. Cardús. "Educació moral i valors". Pàg. 36-37)

5.2.6 Educació social i comunitària: escola, família, lleure i comunitat

En aquest darrer àmbit d'intervencions trobem 5 seminaris teòrics i un taller. El seminari 39 va aportar informació sobre les formes d'educació popular; el 70 sobre el projecte "Eduquem més enllà de l'horari lectiu"; el 72 sobre l'experiència DAC (Dinamització artística i cultural) en un IES de Lleida; el 74 recollia tot el treball fet pels companys/es del FSEC de Girona a partir de l'experiència "Fem brotar l'arbre de l'educació"; i finalment el seminari 78, reflexionà sobre les relacions entre l'educació social i l'escola. El taller presentat sobre joguines antigues buscava fomentar les relacions intergeneracionals.

El seminari 39 sobre "les formes d'educació popular" buscava fer una presentació de tres entitats que treballen en l'àmbit de l'educació popular i que s'inspiren en els valors proposats pel Moviment Laic i Progressista. Després de la presentació de l'organització, els objectius i la metodologia educativa de Acció Escolta, els casals Joves i Esplais catalans, s'entaula un debat sobre els models de lleure basats en el voluntariat i els models més vinculats al mercat. D'una banda, s'argumenta que el del voluntariat és el que ofereix més garanties d'autonomia associativa vinculada a la transformació social. Però alhora en el debat sorgeixen posicions que no situen el debat en l'eix voluntari – professional sinó ens els objectius i valors educatius a treballar. Creiem que és un debat interessant ja abordat en altres seminaris de l'EIX 4 que no conclou. Precisament en el seminari 70 es presenta el projecte "Eduquem més enllà de l'horari lectiu" que vol destacar el paper del lleure com a component clau en la formació integral dels infants i joves. Aquest projecte professionalitzat busca un model de lleure generalitzable i la sinèrgia dels diferents actors educatius.

El seminari 72 (ensenyament no formal, una experiència) ens presentà la proposta de l'IES Ronda de Lleida, DAC: dinamització artística i cultural. Es tracta d'una proposta de dinamització artística i cultural que aplega a un conjunt de persones de diferents departaments, interessades en promoure la vitalitat i iniciatives culturals i artístiques d'aquest centre educatiu. Neix, per tant, fruit de les inquietuds d'un equip de professors, membres de l'AMPA i del PAS, que van més enllà del currículum acadèmic i que pretenen buscar diferents canals educatius amb els quals innovar per tal de millorar el rendiment de l'alumnat. El seu objectiu fonamental és la formació integral de l'alumne, pel que es dóna molta importància als aspectes artístics i culturals de la societat, aspectes que es treballen de forma transversal en el currículum ocult amb l'objectiu de que els alumnes esdevinguin ciutadans crítics, compromesos i estèticament receptius. Val a dir que aquest és un dels seminaris on es va recalcar la importància de l'educació en mitjans de comunicació com un dels nous aprenentatges bàsics. Així, si l'alfabetització emocional sembla un dels elements previs i necessaris per al bon desenvolupament integral de la persona, també l'alfabetització en mass media sembla cada vegada més necessària per a formar i mantenir persones crítiques i autònomes que s'han de moure en un context on aquests tenen cada vegada una presència i una capacitat socialitzadora més important.

El seminari 74 (fem brotar l'arbre de l'educació) s'explica en què ha consistit aquest projecte i com la seva culminació al FSEC es fa a través d'un arbre que romandrà tot el cap de setmana al pati de la universitat i a on els assistents al Fòrum poden fer arribar les seves idees i suggeriments en relació amb l'educació. S'assenyala com, amb la vista posada en aquest fòrum, es va fer una convocatòria oberta amb la intenció d'apropar a la societat el debat sobre l'educació. A l'exposició de les Flors de Girona es va fer un Arbre per l'Educació amb la intenció que el màxim nombre de gent hi participés. Sent aquesta una exposició molt visitada per tot tipus de persones, era el marc idoni per a fer participar la societat i recollir idees, propostes i suggeriments relacionats amb l'educació. Es van recollir 1.300 propostes.

Finalment, el darrer seminari, el 78 (l'educació social i l'escola), constatà les dificultats de les relacions entre els educadors/res socials i l'escola. Sembla que són diferents els elements que dificulten la coordinació entre els diferents professionals i la poca visibilitat que per al professorat tenen els educadors/res socials. Així, aquest col·lectiu considera que tot i entendre que l'escola té un paper educatiu insubstituïble hi ha altres actors socials que han de tenir els seus espais d'intervenció educativa. Així, des de l'educació social, es manifesta una clara voluntat i necessitat d'intervenció conjunta i coordinada amb el col·lectiu docent (i d'altres professionals), vers una millor intervenció sobre l'infant o adolescent, malgrat se sap que hi ha una dificultat manifesta per aconseguir una coordinació del tot necessària, amb determinats professionals de l'ensenyament. Educar és més que ensenyar, i els dos fets són necessaris i han de coexistir.

Per acabar, la proposta de taller 98 sobre "joguines antigues" proposa construir un cinema a partir de còmics i caixes de sabates com un element de motivació de les relacions i les converses entre gent de diferents generacions. Especialment dels infants amb la gent gran en un clima de confiança.

"El marc institucional i metodològic de l'escola no és necessàriament sempre el més idoni per atendre totes les necessitats i demandes educatives que es van presentant". J. Trilla. "La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social"

5.3. Algunes conclusions ...

En aquest darrer apartat de conclusions només volem destacar tres idees que, al llarg de les xerrades, seminaris i tallers han estat presents en aquest EIX 4 del FSEC. Breument exposades aquestes pistes o intuïcions són:

- Els canvis en el context social (laboral, mercantilització, etc) afecten directament l'educació. A nivell laboral constatem com una creixent desregulació i precarització de tots els àmbits laborals està afectant també de forma molt clara als àmbits educatius, provocant noves tensions que s'acaben resolent, en el si de les famílies, via mercat, via altres familiars (avis/ies) o senzillament no es resolen, amb tot el que això comporta de negatiu. Alhora constatem que hi ha una creixent mercantilització de l'educació sobretot a través de l'externalització i la subcontractació. Una mercantilització (una gestió privada dels serveis públics) que des de moltes administracions es dóna per descomptada com la millor de les solucions, però que des d'aquí demanem debatre a fons perquè creiem que està tenint fonamentalment, conseqüències negatives sobre la qualitat dels diferents serveis educatius. Uns serveis educatius que l'administració està externalitzant cada vegada més a un mercat (empreses, cooperatives, fundacions, etc.) que resol de formes molt desiguals les funcions educatiues que se'ls plantegen.

- **No podem educar sols/es: la necessitat del treball en xarxa.** En contextos cada vegada més complexos es fa imprescindible la coordinació i la complicitat. Però, en massa casos, aquests principis han estat només bones intencions sense resultats pràctics. Així doncs, una de les pistes fortes del FSEC és que, a l'hora d'educar, tothom és necessari i necessitat. Ningú pot pretendre educar sol. Aquesta constatació de que tothom necessita dels altres i que tothom és necessari ens hauria de fer replantejar unes noves relacions entre tots els agents, institucions i espais educatius. Unes relacions que no haurien de poder estar marcades per la confrontació, la supèrbia i l'autosuficiència. Prendre aquestes actituds és fracassar segur. Per tant, des del FSEC avoquem per valorar molt més el treball de reconeixement de tots els agents i espais educatius, i el treball en xarxa i coordinat de tothom.

- **L'educació més enllà de l'escola és un espai cada vegada més central que ens pot aportar més justícia i més igualtat o més desigualtats educatives.** Una tercera pista que ha esdevingut un dels fils conductors del FSEC és que totes les institucions i espais educatius més enllà de l'escola van guanyant importància en el procés de socialització dels infants, joves i adults. I per tant, alguns dels processos de desigualtat en educació que abans es donaven per l'accés o no a l'escola; o bé per un tipus d'accés, ara és complementen amb noves desigualtats en els espais més enllà de l'escola. Desigualtats que, pel fet de ser invisibles, esdevenen centrals. Així doncs, ens trobem amb l'auge d'un espai educatiu en transformació que cal orientar democràticament i cal vetllar perquè tothom tingui les mateixes oportunitats per a accedir-hi. I per a fer-ho cal tenir en compte un doble pla: el pedagògic i el social. És a dir, el pla de les interaccions educatives. I el pla de les condicions de possibilitat en les que es donen aquestes.,

- **Necessitat d'una teoria educativa que sigui pràctica i d'una pràctica educativa que sigui teòrica.** Malgrat que fa molts anys que Freire i abans que ell altres, havien remarcat la impossibilitat de la distinció entre treball intel·lectual i pràctic, avui en dia aquesta és una distinció molt forta. Hom fa recerca bàsica o aplicada. Hom treballa "sobre el terreny" o "en el pla teòric". Aquesta disjuntiva és profundament perjudicial per a l'educació. Tothom sap que la pràctica educativa està orientada per uns (pre)judicis, unes representacions de la realitat, una història de vida, uns condicionaments estructurals econòmics, socials, educatius, etc. I és imprescindible la reflexió per a fer emergir els implícits, els currículums ocults propis i de les institucions i espais educatius per a fer-los més justos. Si no ho fem, les ideologies dominants treballen a través nostre, més enllà de les bones voluntats. Alhora, des dels espais de recerca i reflexió, la massa sovint llunyania de les realitats educatives, fa que els resultats acadèmics siguin descontextualitzats i buits de potencial transformador. Així doncs, cal construir i mantenir un passadís agradable entre la porta del despatx universitari i la porta de l'esplai, de l'aula, etc. Un passadís que permeti unes pràctiques més transformadores i unes recerques més implicades socialment.

4. Bibliografia

- Bourdieu,P (1993) *La miseria del mundo*. Akal. Madrid.
- Cardús, S et al. (1991) *Educació moral i valors*. Cruïlla. Barcelona.
- Collet, J.; González ,S. (2004): *Els projectes educatius de ciutat de segona generació*. Barcelona, Fundació Nous Horitzons;
- Delors ,J. (coord.) (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona, UNESCO.
- Font, J.; Blanco,I. (2003): *Polis, la ciutat participativa*. Barcelona, Diputació de Barcelona.
- Freire,P (1987) *L'educació com a pràctica de la llibertat*. EUMO. Vic.
- Pindado, F.; Rebollo, O.; Martí, J. (2002) *Eines per a la participació ciutadana. Bases, mètodes i tècniques*. Col. Papers de Participació Ciutadana, Diputació de Barcelona, BCN.
- Subirats,J (2002): *Educació i govern local. La importància del territori i la comunitat en el paper de l' escola*. Barcelona, CEAC.
- Subirats, J. (coord.)(2003): *Més enllà de l'escola*. Barcelona, Mediterrània.
- Subirats,J (dir.) Alegre,M.A (coord.) Benito, R; Collet, J. Et al. (2005) *Els PECs: una visió comparada*. Guia metodològica. Diputació de Barcelona. Barcelona.
- Tonucci,F (1996) *La ciutat dels infants*. Barcanova, Barcelona
- Trilla, J. (1986): *La educación informal*. Barcelona, PPU.
- Vila, I (2002) *Familia, escuela y comunidad*.