



INFORME DE RECERCA

Núm. 11 - 2014

Informe de Investigación
Research Report

Què queda del que es va viure a l'escola? La contribució del CEIP Es Pont



Institut de Recerca i
Innovació Educativa



Què queda del que es va viure a l'escola? La contribució del CEIP Es Pont

Títol

Què queda del que es va viure a l'escola?
La contribució del CEIP Es Pont

Título

¿Qué queda de lo que se vivió en la escuela?
La contribución del CEIP Es Pont.

Title

What remains of the experience at school?
The contribution of "Es Pont" school

Autora

Maria Bel Pomar Fiol

Data de realització

2012 - 2013

Idioma

Català

Pàgines

60

ISSN

2340-2601

Dipòsit legal

PM 364-2013

DOI

10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N11.2014

Aquesta col·lecció d'informes recopila i presenta els resultats de les investigacions realitzades per l'Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) de la Universitat de les Illes Balears i la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats del Govern de les Illes Balears.

Aquest informe de recerca del grup Educació i Ciutadania està subjecte a una llicència de Reconeixement –No Comercial– Sense Obra Derivada 3.0 de Creative Commons. Podeu copiar-lo, distribuir-lo i comunicar-lo públicament sempre que en citeu els autors i la institució responsable –Educació i Ciutadania. Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE)–. No se'n permet l'ús comercial ni l'obra derivada. Vegeu les característiques de la llicència a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/legalcode.ca>



Per citar aquest informe:

Pomar, M.B. (2014). Què queda del que es va viure a l'escola? La contribució del CEIP Es Pont.
A IRIE (2014), *Informes de recerca en educació. Illes Balears 2014*. Palma: Institut de Recerca i Innovació Educativa. Obtingut del lloc web: <http://www.recercaeducativa.org/>

Índex

Resum	4
Paraules clau	4
Resumen	4
Palabras clave	4
Abstract	5
Keywords	5
1. Introducció	6
2. Finalitat de la recerca	7
3. Context de l'estudi: l'escola pública Es Pont	8
4. Marc conceptual de la recerca	12
5. Metodologia	15
6. Categorització de les aportacions	18
7. Anàlisi interpretativa	20
8. Conclusions	49
9. Referències	56

Resum

El treball que es presenta és un estudi qualitatiu de caràcter biogràfic sobre l'experiència escolar i la seva repercussió en la vida actual de joves adults exalumnes de l'escola pública Es Pont de Palma (Mallorca). El treball té com a finalitat conèixer quines són les implicacions de l'escola i en quina mesura ha contribuït a la construcció de la seva identitat. Així mateix, pretén incorporar les veus d'antics alumnes a la reflexió sobre el present i el futur de l'escola, amb la mirada posada en els reptes que se li presenten. S'han recollit a través d'entrevistes individuals en profunditat les interpretacions de dotze exalumnes de l'escola, que actualment tenen entre 17 i 34 anys i que cursaren el darrer nivell de primària entre els cursos 2006-2007 i 1992-1993.

Les conclusions de l'estudi revelen que, com a testimonis experts, aporten la seva visió sobre allò que és important aprendre a l'escola, sobre les condicions que ho afavoreixen i sobre les estratègies docents que ho potencien. Així mateix, les seves paraules mostren visions riques sobre els aprenentatges fets i la pervivència de l'experiència escolar passats els anys, pel fet d'establir una relació entre la seva identitat actual i el que visqueren a l'escola. En aquest sentit, són un indicador per avaluar a llarg termini les finalitats educatives i les pràctiques escolars que es proposen a l'alumnat.

Paraules clau

veu de l'alumnat, joves, millora de l'escola, experiència escolar, construcció de la identitat, investigació biogràfica

Resumen

El trabajo que se presenta es un estudio cualitativo de carácter biográfico sobre la experiencia escolar y su repercusión en la vida actual de jóvenes adultos exalumnos de la escuela pública Es Pont de Palma (Mallorca). El trabajo tiene como finalidad conocer cuáles son las implicaciones de la escuela y en qué medida ha contribuido a la construcción de su identidad. Asimismo, pretende incorporar las voces de antiguos alumnos en la reflexión sobre el presente y el futuro de la escuela, con la mirada puesta en los retos que se le presenten. Se han recogido a través de entrevistas individuales en profundidad las interpretaciones de doce exalumnos de la escuela, los cuales tienen actualmente entre 17 y 34 años y cursaron el último nivel de primaria entre los cursos 2006-2007 y 1992-1993.

Las conclusiones del estudio revelan que, como testimonios expertos, aportan su visión sobre lo que es importante aprender en la escuela, sobre las condiciones que lo favorecen y sobre las estrategias docentes que lo potencian. Asimismo, sus palabras muestran visiones ricas sobre los aprendizajes hechos y la pervivencia de la experiencia escolar pasados los años por el hecho de establecer una relación entre su identidad actual y lo que vivieron en la escuela. En este sentido, son un indicador para evaluar a largo plazo las finalidades educativas y las prácticas escolares que se proponen al alumnado.

Palabras clave

voz del alumnado, jóvenes, mejora de la escuela, experiencia escolar, construcción de la identidad, investigación biográfica

Abstract

The work that we are presenting is a qualitative biographical study about the experience at school and its impact on the lives of young people who were former students from the state school Es Pont in Palma (Mallorca). The work is intended to know which are the implications of the school and the extent to which it has contributed to the construction of their own identities. Yet, it aims to incorporate ex-pupils' voices in the reflection about the present and the past of the school with an eye on the challenges it may encounter. Through a series of face-to-face interviews we have been collecting in depth the interpretations of twelve former students who are currently between the ages of 17 and 34 and completed the last grade of primary school in 2006-2007 and 1992-1993.

The findings from our study reveal as expert testimonies that they show their vision about what is important to learn at school, about the conditions conducive to them and about teaching strategies enhancing the process. Furthermore, their words show rich visions of learning acquired and the continuation of the past school years when establishing a relationship between their present-day identity and their past life at school. In this connection, this is an indicator over a longer-term evaluation of the educational purposes and the school training that is proposed to the students.

Keywords

student voice, young people, school improvement, school experience, identity construction, biographical research

1. Introducció

Quin significat atribueixen els joves adults a la seva experiència escolar? Quina relació veuen entre allò que visqueren a l'escola i la seva vida actual? Quina és la contribució de l'escola al que són ara? Com afecten al seu present les experiències i aprenentatges escolars? Com ho valoren passats els anys?

Saber quina és la incidència de l'escola passats els anys ens permet identificar quines són les bones petjades que perduren, les que, per afectar de forma rellevant, mereixen ser considerades com a vertaderament educatives. Sovint aquestes reflexions són fruit d'una mirada més centrada en l'acció i el pensament dels docents que en l'acció i el pensament dels alumnes.

Són escassos els estudis sobre l'experiència escolar basats en relats retrospectius d'exalumnes i la majoria d'aquests estan centrats en les etapes de secundària i batxillerat (Guzmán i Saucedo, 2007; Hernández, 2011; Calvet i Pastor, 2008). Per altra banda, existeix una línia de treball en la qual la investigació biogràfica i narrativa és utilitzada en la formació inicial del professorat (Knowles i Holt-Reynolds, 1991) o en la formació d'estudiants d'altres titulacions de l'àmbit educatiu, especialment pedagogia (Martínez i Jareño, 2000; Rivas Flores i Calderón, 2002; Rivas Flores et al., 2010). S'entén, la investigació, sobre la pròpia experiència escolar com a activitat curricular que permet enriquir els coneixements i creences sobre la professió docent i el seu context de treball, a partir del contrast de l'experiència, de les visions construïdes a partir d'aquesta, amb les aportacions teòriques.

L'anàlisi del que ha significat el pas per l'escola infantil i primària s'emmarca en el moviment conegut amb el nom de *La veu de l'alumnat*, que considera aquests últims com a valuosos experts que aporten idees rellevants per a la millora de les escoles. La inclusió de les veus de l'alumnat diversifica i pluralitza les perspectives ampliant i enriquant el coneixement sobre l'experiència escolar i, en conseqüència, possibilita l'adopció de decisions més acordes amb les necessitats reals.

L'interès per esbrinar quina és la incidència de l'escola en la vida de persones adultes, com les experiències viscudes, els aprenentatges fets, les relacions establertes amb els companys i companyes i amb els mestres al llarg de l'escolarització bàsica han contribuït a la construcció de la identitat pròpia, es concreta en els arguments que s'exposen a continuació:

1. Qualsevol projecte educatiu conté finalitats que apunten al present dels alumnes però que estan clarament orientades a un futur llunyà. "Contribuir a formar persones dialogants...", "Afavorir la construcció d'una autoestima equilibrada...", "Formar persones crítiques davant la desigualtat i la injustícia..." són exemples d'afirmacions que podem trobar en molts projectes educatius. És evident que aquestes pretensions poden i han de ser avaluades a curt termini mentre els infants són a l'escola però, coneixem la seva repercussió passats els anys? Podem afirmar amb seguretat que s'han assolit els objectius? Quins indicadors feim servir quan revisam els projectes? Cal no oblidar que les agendes de l'educació són a llarg termini i que, com afirma Sancho (2009), els seus resultats van més enllà dels que ofereixen les estadístiques de l'èxit o del fracàs escolar:

Tener éxito en un examen no significa que la escuela haya contribuido a fomentar el interés de los estudiantes por el conocimiento y el aprendizaje, su creatividad, ingenio y capacidad de acción. Estos son, en realidad, los resultados escolares que tienen a la larga un impacto en la vida social, económica y cultural (p. 29).

Certament, les pràctiques docents poden cobrar nous sentits quan són interpretades des de la biografia dels alumnes. Recollir la veu dels que foren alumnes de l'escola és una estratègia per

valorar si aquestes finalitats són adequades, o també per revisar si el que fa l'equip pedagògic per assolir-les és suficient.

2. L'escola objecte d'estudi és un centre innovador, amb un projecte d'escola rigorós, consistent, arrelat en la millor tradició pedagògica i alhora obert als avenços que el coneixement sobre l'educació ens aporta i als canvis que les transformacions socials ens reclama. És també un centre pioner en moltes de les propostes educatives que es duen a terme a altres escoles del nostre entorn i un referent per molts docents.

Navegar a contracorrent, no deixar-se dur per propostes còmodes i superficials, mantenir el valor del projecte educatiu, perseverar en la implantació generalitzada de pràctiques rellevants per l'alumnat no és fàcil ni molt manco segur. Ans al contrari, és exigent, arriscat, i també és fruit de l'esforç i la tenacitat del col·lectiu docent i de les famílies. Saber quina és la incidència d'allò viscut a l'escola pot ajudar a valorar tot aquest esforç, a mantenir la satisfacció per la feina feta, l'orgull de formar part d'un projecte que val la pena viure i compartir.

3. Les innovacions educatives són habitualment avaluades des de la pròpia institució o bé des d'instàncies superiors i en poques ocasions es compta amb les valoracions de l'alumnat (Pekrul i Levin, 2007). Tanmateix, la realitat educativa, per ser interpretada correctament, necessita tenir en compte la perspectiva de l'alumnat perquè la inclusió de les seves veus diversifica i pluralitza les possibilitats a l'hora d'analitzar la realitat i d'adoptar decisions de millora. Sobretot si aquestes innovacions tenen lloc en el si d'una escola democràtica. Com afirmen Rudduck i Flutter (2007), «Las ideas procedentes de su mundo pueden ayudarnos a ver cosas a las que normalmente no prestamos atención, pero sí les importan» (p.40).

Aquest treball és una oportunitat per recollir les interpretacions de l'alumnat sobre aquestes pràctiques innovadores, sobre el seu impacte i rellevància en la seva vida actual. I així poder redefinir-les si es considera oportú.

4. Una escola democràtica escolta i té en compte les veus de tots els seus membres. A l'escola objecte d'estudi són múltiples les propostes que en aquest sentit es duen a la pràctica de manera constant i quotidiana. No és aquesta una acció neutral sinó que es nodreix de l'aspiració a una democràcia real i participativa.

Escoltar les veus d'exalumnes és una passa més en el compromís de l'escola de fer partícip a tota la comunitat en la recerca d'una educació de qualitat.

5. Vivim mals temps per a l'escola pública. De mica en mica s'instal·la el descrèdit i la desconfiança vers pràctiques educatives adreçades a la població més feble, es redueixen els recursos humans i materials i es menysprea tota iniciativa que pretengui compensar les desigualtats socials.

Conèixer com repercuteix una escola de qualitat ens permet defensar-la amb més fermesa, reivindicar el seu prestigi i lluitar per aconseguir les condicions que la fan possible.

2. Finalitat de la recerca

Així doncs, les finalitats d'aquest treball són conèixer la contribució de l'escola Es Pont a la construcció de la identitat actual dels joves i incorporar les seves veus a la reflexió sobre el present i el futur de l'escola, a partir de les seves interpretacions sobre la influència de l'etapa escolar en les seves vides actuals. Es tracta d'esbrinar què d'allò viscut perdura malgrat el pas del temps i, en

conseqüència, pot ser considerat com a experiència vertaderament educativa que ha contribuït a la construcció de les seves identitats. L'anàlisi d'aquestes experiències pot facilitar l'exercici prospectiu sobre el sentit de l'escolarització primària, les finalitats pròpies, així com sobre les pràctiques docents que es posen en marxa per aconseguir-les. Què volem aconseguir? Cap a on dirigim els nostres esforços? Què feim? Què dona identitat a l'escola? Què volem mantenir i què volem canviar? De què ens sentim orgullosos i satisfets com a docents? Són preguntes que poden orientar la interpretació de les paraules dels exalumnes de l'escola participants en aquest estudi. Paraules suggeridores, plenes de significat, que ens remetent a qüestions sobre l'educació vertaderament rellevants.

Com a recerca qualitativa, no es pretén l'aplicació de la interpretació resultant sinó el seu ús com a eina per analitzar altres situacions, per atorgar així als possibles futurs lectors i lectores un paper actiu, ja que seran ells i elles els que construiran les connexions amb les seves realitats educatives.

3. Context de l'estudi: l'escola pública Es Pont

L'escola Es Pont es troba ubicada al barri de Son Gotleu de Palma, situat a la zona nord de l'eixample de la ciutat. Durant l'època de l'explosió del turisme es va convertir en una zona on es concentrà la població immigrant de la Península i en els darrers anys s'ha produït un assentament elevat de població immigrant estrangera, sobretot africana i particularment marroquina. El nivell socioeconòmic de les famílies que viuen al barri és baix, amb uns índexs d'atur considerables.

La manca d'infraestructures i serveis adequats, la forta densitat de població i les mancances dels seus edificis són algunes de les característiques que han afavorit un canvi residencial continu i la concentració que hi ha de persones socialment vulnerables. El barri s'ha anat degradant i, juntament amb aquest procés, les relacions de convivència entre els veïns. Son Gotleu s'ha convertit en un gueto on sovint hi ha conflictes socials que han provocat una visió molt negativa de la resta de la població de la ciutat de Palma. Visió que es comença a modificar pel reconeixement a les iniciatives comunitàries sorgides de la mateixa barriada.

Fa deu anys es constituí la Plataforma d'Entitats i Serveis de Son Gotleu com a resposta a la greu problemàtica de la barriada i per fixar uns objectius comuns adreçats a la millora del barri i la qualitat de vida dels seus habitants. La Plataforma està formada per les diferents entitats que treballen al barri: escoles, instituts, centre de salut, casals de joves, serveis socials, policia local, associacions d'immigrants i altres organitzacions no governamentals. El treball comunitari en xarxa caracteritza les actuacions de la plataforma des de la seva creació.

Existeixen distintes comissions de treball, entre les quals la comissió d'educació formada pels centres educatius del barri i un tècnic socioeducatiu de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Palma. Aquest fet és important per entendre la rellevància ètica dels projectes d'innovació desenvolupats a l'escola Es Pont i l'opció feta per un model d'escola compromesa amb la comunitat de la qual forma part.

Es Pont és una escola de titularitat pública d'una sola línia i inclou les etapes d'educació infantil (3-6 anys) i d'educació primària (6-12 anys). Té tres unitats d'educació infantil, sis unitats de primària i una aula UEECO (Unitat Educativa Específica en Centre Ordinari). Durant el curs 2012-13 el nombre d'alumnes escolaritzats és de 207 amb un claustre conformat per 20 docents. Majoritàriament, l'alumnat resideix al barri, tot i que també existeixen alumnes procedents d'altres

indrets de la ciutat, les famílies dels quals han elegit aquesta escola pels seus plantejaments educatius.

S'ha de destacar que l'alumnat escolaritzat és molt divers. Així trobam múltiples procedències i cultures i, sobretot, múltiples situacions sociofamiliars que marquen formes de vida, de pensar, d'entendre el món, de valorar el que ens envolta. Serveixin com a evidència les dades sobre la procedència de l'alumnat del curs 2012-13:

País	Nombre d'alumnes
Espanya	108
Nigèria	45
Marroc	21
Senegal	6
Mali	3
Ghana	3
Colòmbia	3
Paraguai	3
Guinea	2
Bulgària	2
Itàlia	2
Pakistan	2
Argentina	2
Equador	2
Algèria	1
Moldàvia	1
Rep. Dominicana	1

Taula 1. Procedència de l'alumnat del CEIP Es Pont. Curs 2012-2013.
Font: CEIP Es Pont

Aquest fet és remarcable perquè el valor i la importància que l'entorn dona al fet educatiu i a l'escola incideix de manera directa en la vida quotidiana de les aules. I també perquè reclama de l'escola un posicionament vers la diversitat. Des de l'escola s'entén que assumir-la i acceptar-la és, a més de necessari, imprescindible. No fer-ho suposa negar l'evidència i no assumir el paper socialment imprescindible que té l'escola i el col·lectiu docent de facilitar que tots els alumnes puguin tenir la seva resposta a l'escola.

Des de la constitució del centre com a col·legi d'educació infantil i primària, en el curs 1988-89, un objectiu prioritari ha guiat les seves actuacions: dotar de sentit tot allò que es fa a les aules i fora d'elles. Com? Creient en totes les possibilitats de l'alumnat, partint de les seves propostes, utilitzant el diàleg com a instrument i com a camí, provocant la curiositat i, sobretot, donant importància a la mirada com a portadora de confiança, d'estima, d'orgull pels seus alumnes, com a transmissora i acollidora d'emocions.

La història de l'escola està lligada igualment a la preocupació per fer-ne un lloc on l'alumnat se senti comprès i senti seva l'escola. És a dir, un lloc on pugui participar fent propostes, prenent decisions i sent conscient del propi procés d'aprenentatge. S'entén que integrar-se a l'escola no implica l'abandonament d'allò personal per formar part d'un grup, sinó que es tracta, més aviat, d'imbricar-se i que cadascú s'hi pugui incorporar sense deixar de ser un mateix, amb l'aportació de tot el seu bagatge.

Durant aquests vint-i-cinc anys d'existència, l'escola Es Pont s'ha preguntat de forma constant què pot aportar a la societat en la qual està immersa, des del convenciment de la seva obligació de donar resposta a les necessitats que han anat sorgint:

- Eliminar el desprestigi que s'associa a l'escola pública i aconseguir una escola útil i prestigiosa en general, però, en particular, per a les persones d'un barri amb difícil accés a altres oportunitats.
- Aprendre a conviure amb cultures diferents.
- Treballar per a la compensació lingüística entre la llengua castellana i la llengua catalana.
- Aprendre a seleccionar, organitzar, interpretar i criticar l'enorme quantitat d'informació que ofereix la societat actual.
- Treballar en els valors de la democràcia, fonamentant la intervenció docent en dos procediments bàsics: la participació i el diàleg. Aprendre a dialogar amb els companys i amb els adults, practicar la negociació i el consens, conèixer quins són els deures i drets com a ciutadans, mostrar preocupació i capacitat d'acció davant les situacions d'injustícia o de discriminació... Són algunes de les línies d'intervenció.
- Dialogar i reflexionar sobre el que passa i ens passa, sobre el que feim i sobre el que pensam, en una societat en canvi permanent i ritme accelerat. Aquesta realitat requereix una educació de la personalitat en dos aspectes fonamentals: la flexibilitat i la fortalesa davant dels canvis i els nous reptes que els nins i nines hauran de viure.
- Conèixer-se i construir la pròpia identitat.
- Assumir les diferències individuals com a un potencial d'energia que amplia les capacitats de treball pròpies.
- Conèixer els avanços que es produeixen en els camps de la humanística, la ciència i la tecnologia, amb els aspectes negatius i positius que impliquen.
- Equilibrar el fet de tenir i de consumir amb l'aportació d'altres valors més acords amb la condició humana.
- Assumir i conèixer els canvis que es produeixen a l'entorn familiar.

Tenint present aquesta realitat ha anat construint un projecte d'escola reconegut per la seva contribució a la formació permanent del professorat i a la difusió de moltes innovacions educatives. Al blog de l'escola (<http://ceipespont.blogspot.com.es/>) se'n pot consultar la proposta educativa. En aquesta es defineix com a escola participativa, democràtica i compromesa en l'acció conjunta amb els diferents serveis del barri. En aquest sentit l'Escola de Famílies i la Plataforma d'Entitats i Serveis de Son Goteu són espais d'organització conjunta per millorar la implicació de tothom en l'educació dels infants. Així mateix, cal destacar que s'ha aconseguit de manera progressiva una destacada participació de les famílies en la gestió i organització de l'escola. Això ha afavorit la implantació consensuada d'alguns projectes com, per exemple, l'ús del català com a llengua vehicular de l'escola, tot i que la majoria d'alumnes són castellanoparlants.

L'escola és entesa com un espai:

- De reflexió i d'aprenentatges compartits entre alumnat i professorat.
- On adquirir progressivament un major grau d'autonomia personal.
- On tota la comunitat educativa comparteixi els mateixos objectius.
- On tothom pugui aprendre i tothom pugui ensenyar.
- Com a espai per a la reconstrucció de la democràcia, a partir de la vivència dels valors democràtics en aspectes importants de la vida del centre.

Així, la intervenció docent està basada en els següents principis:

- El diàleg com a eina per compartir coneixements, idees, estratègies i preocupacions.
- L'actitud d'interrogar-se, qüestionar-se, dubtar davant els fets, els esdeveniments, els objectes... i d'establir relació entre la pròpia experiència i els diferents sabers.
- L'error com a pas positiu per poder avançar en el coneixement.
- La reflexió, per tal d'aprendre a pensar per un mateix i afavorir l'anàlisi, l'argumentació, la crítica i l'autocrítica, establint relacions entre els diferents sabers.
- Els valors democràtics de respecte, solidaritat i assertivitat, davant la passivitat i l'agressivitat.
- La creació de la pròpia identitat per aprendre a conèixer-se i valorar-se amb els aspectes positius i els aspectes a millorar.
- L'atenció a la diversitat creant un clima de respecte i d'atenció a les característiques personals de cadascú.
- El treball compartit i en equip entre professorat, alumnat, altres professionals i altres membres de la comunitat educativa.
- L'aprenentatge de la nostra llengua com a eina de comunicació i expressió.
- La potenciació de les diferents intel·ligències.

Per a poder dur a terme la proposta del centre, es realitzen, entre d'altres, els programes següents:

- Immersió lingüística a partir d'educació infantil.
- Projectes de treball com a procés investigador compartit.
- Projecte Filosofia 3/18 on es treballen les habilitats de pensament i el diàleg filosòfic.
- L'educació artística com a eina de comunicació i expressió, treballant els significats a partir de l'anàlisi d'obres de diferents autors i de la pròpia creació.
- El programa ecoambiental com a eina de conscienciació de com ens hem d'implicar per viure a un món sa.

En aquests programes i en altres iniciatives escolars, la participació de l'alumnat n'és un element clau. Una participació en els assumptes que li afecten tant individualment com col·lectivament, tant pel que fa als aprenentatges curriculars com a les qüestions de l'organització escolar. Deixar parlar i escoltar el que diu l'alumnat, afavorir que faci propostes, que doni la seva opinió i argumentin allò que pensa, no és exclusiu d'un debat concret sinó que forma part del tractament de les distintes assignatures i de les accions que regulen la vida a l'escola.

Això implica posar els alumnes en situacions d'aprendre habilitats per al govern col·lectiu, l'intercanvi de posicions, el respecte a l'altre, la presa de decisions dialogades, la participació directa i a través de la representació delegada, i l'assumpció de responsabilitats (responsabilitat com a la capacitat de reconèixer i acceptar les conseqüències d'una acció que s'ha realitzat lliurement) que afecten la col·lectivitat de l'aula i de l'escola.

En l'àmbit curricular aquesta participació es concreta, d'acord amb les edats i amb les diferents circumstàncies de cada grup, en la definició d'objectius, la selecció de continguts, les activitats d'aprenentatge i l'avaluació de les distintes matèries curriculars. Els nins i nines participen aportant opinions, idees, suggeriments; prenent decisions i actuant en conseqüència; i avaluant les decisions i accions.

Pel que fa a l'àmbit organitzatiu, existeixen a l'escola espais de participació basats en el diàleg, en la decisió compartida i en el compromís en l'acció com són les tutories col·lectives d'aula, les reunions de delegats i delegades de curs o les pràctiques restauratives implementades des del curs 2011-12 per afavorir una bona convivència entre tota la comunitat escolar.

4. Marc conceptual de la recerca: la veu de l'alumnat

Com ja s'ha anunciat, aquest estudi recull les interpretacions construïdes per antics alumnes de l'escola Es Pont i s'emmarca en el moviment conegut amb el nom *La veu de l'alumnat*, que els considera com a valuosos experts que aporten idees rellevants per a la millora de les escoles.

La veu de l'alumnat

En els darrers vint anys han anat creixent els estudis i les iniciatives escolars que plantegen la necessitat d'incloure la perspectiva de l'alumnat a l'hora d'interpretar la realitat educativa i prendre decisions sobre el projecte de centre, la seva gestió i avaluació. Es tracta, per tant, de la participació activa de l'alumnat en la millora de les polítiques, les pràctiques organitzatives i curriculars, així com de les condicions escolars.

Escollar les seves veus significa donar valor al sentit que atorguen a les seves vivències, conèixer les seves preocupacions i valoracions sobre l'experiència escolar, per aprofundir així en la idea de l'alumne com a protagonista dels processos d'ensenyança-aprenentatge. S'obren d'aquesta forma espais pel diàleg i la transformació escolar perquè, com assenyalen Rudduck i Flutter (2007):

- L'alumnat té els coneixements i està en condicions d'assenyalar allò que és important.
- És important ajudar els alumnes a desenvolupar les identitats pròpies i expressar les seves veus individuals, des d'un pensament autònom i des d'un compromís amb el propi món.
- Els alumnes necessiten poder dir el que pensen sobre les qüestions que els preocupen.
- Cal que els polítics i el professorat entenguin i respectin el món dels infants i els joves.
- És necessari preparar els alumnes com a ciutadans en una societat democràtica facilitant-ne la participació en les decisions que els afecten, l'aprenentatge de les habilitats pròpies del diàleg i la pràctica dels valors inherents a la democràcia participativa.

Es fan evidents consideracions ètiques i polítiques en el fet d'incorporar la veu de l'alumnat, es reconeix la seva autoritat pedagògica i la necessitat de crear espais d'intercanvi als centres educatius que facilitin la participació d'infants i joves en les decisions organitzatives i curriculars. Espais en els quals el diàleg i el compromís amb la interacció activa són les claus per reflexionar, prendre decisions i actuar en conseqüència. Espais que pertanyen a tot l'alumnat, inclosos els que tradicionalment han estat silenciats (Fielding, 2011).

En aquest darrer sentit, cal assenyalar que el concepte de *veu* ha estat utilitzat com a metàfora potent en la defensa dels grups no hegemònics, dels col·lectius silenciats o invisibles, i en la denúncia de les relacions de poder i representació que s'estableixen en els grups socials i en les institucions (Arnot, 2006; Arnot i Reay, 2007; Torres, 2011; Fielding, 2012). Preguntar qui té veu i qui no la té és una eina que permet destapar desigualtats o injustícies que impedeixen o

limiten que determinades persones i/o col·lectius participin en la gestió de les seves vides i dels assumptes comunitaris.

En l'àmbit educatiu, des del reconegut esforç de Paulo Freire per donar veu als que no la tenen s'ha fet un avanç considerable, tot i que encara resta un llarg recorregut del camí cap al reconeixement ple dels col·lectius absents en els espais de participació. Poden citar-se els treballs realitzats des de la pedagogia feminista (Blanco, 2003, 2006, 2008, 2011; Piussi, 2001, 2012; Piussi i Mañeru, 2006) i els estudis emmarcats en l'educació inclusiva (Susinos, 2009; Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011; Fielding, 2011; Lindley, Brinkhuis i Verhaou, 2011).

Segons Nieto i Portela (2008), té el seu origen en els moviments estudiantils que, en les dècades dels 60 i 70, reivindicaven el dret a participar en les decisions que afectaven la seva educació, en un intent d'estendre la participació política i, d'aquesta manera, la democràcia. Susinos (2012) en situa l'inici al final dels anys 80, lligat a la Declaració dels Drets de la Infància i al reconeixement dels infants com a ciutadans amb dret de participació en les institucions educatives. Tot i això, s'identifiquen les seves arrels en les tradicions pedagògiques compromeses en l'educació per a la democràcia que propugnen la participació rellevant i permanent de l'alumnat.

El moviment *La veu de l'alumnat* s'ha desenvolupat sobretot en el món anglosaxó, especialment en el Regne Unit, fruit dels treballs de Rudduck i Flutter (2004, 2007) i Fielding (2004a, 2004b i 2009). Al nostre entorn es poden destacar les aportacions de Susinos (2009), Susinos i Rodríguez-Hoyos (2011), i Susinos, Rojas i Ceballos (2011).

Tot i que encara no formi part del nostre vocabulari, Susinos (2012) assenyalava que aquests postulats conformen moltes iniciatives desenvolupades sota altres denominacions com educació per a la ciutadania, escoles democràtiques, comunitat democràtica, gestió participativa o inclusió educativa. Totes elles conflueixen en l'aspiració legítima i urgent a la participació democràtica, no sols en la societat en general, sinó en les mateixes escoles. L'exposició feta sobre l'escola Es Pont n'és un exemple.

Nivells de participació de l'alumnat

Parlar de la veu de l'alumnat és parlar, en definitiva, de la seva participació. I no és aquesta una qüestió de tot o res, sinó més aviat d'un ampli continuïum en el compromís assumit per cada escola per fer-la realitat. Un compromís relatiu al grau de protagonisme de l'alumnat, al contingut de la participació, al seu àmbit, a la implicació del col·lectiu docent i a la inclusió de la diversitat d'alumnat. Per tant, es tracta d'un concepte polisèmic que fa referència a propostes i experiències molt variades i amb un grau divers de profunditat i extensió. Fielding (2012) assenyalava que cada un d'aquests nivells o estadis implica relacions de poder diferents. Així, en un extrem es trobarien els centres en què la participació té espais molt limitats i poc rellevants, mentre que en l'extrem oposat se situarien els centres en els quals l'alumnat i professorat assumeixen la responsabilitat compartida de la vida escolar per atorgar un paper rellevant a les opinions i propostes dels infants i/o joves; o, dit d'una altra manera, centres educatius en els quals el diàleg i la participació autèntica conformen la manera habitual de gestionar tant les qüestions organitzatives com les curriculars de l'aula, del cicle i de tota l'escola.

Susinos i Ceballos (2012) descriuen el primer estadi de la manera següent:

[...] las actividades o iniciativas de participación del alumnado que fomenta la escuela están inspiradas en una visión minimalista y formal de la participación y forman parte de una enseñanza cuya principal preocupación es garantizar que los derechos y deberes del alum-

nado se respeten y compartan. La voz del alumnado que se promueve aquí (como consulta, alumnos como informantes, alumnos como representantes) plantea una participación periférica y una regulación y promoción de los sistemas de representación estamental dentro de la comunidad escolar como sistemas prioritarios o exclusivos de participación. Responde, por lo tanto, a una idea de democracia acorde con la educación de personas neoliberales, cuyo compromiso con el bien común es muy débil y queda siempre supeditado al beneficio individual o privado (p. 30).

Pel que fa a l'extrem oposat, les mateixes autores el defineixen com aquelles iniciatives que

[...] están comprometidas con un modelo de democracia participativa que define la propia cultura de esa escuela. Aquí las iniciativas de participación del alumnado están presentes en todos los ámbitos del currículo y de la gestión del centro porque el centro entiende la presencia participativa de los alumnos y la enseñanza de la deliberación conjunta como un proceso y un compromiso educativo. En definitiva, en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida. Estos proyectos de voz del alumnado se guían por los principios de una suerte de «economía moral» en la que alumnos y profesores trabajan y aprenden juntos por el bien común y sin excluir a nadie (Susinos i Ceballos, 2012, p. 30).

Aquest darrer nivell o estadi de participació és denominat *comunitat democràtica* en el moviment de la veu de l'alumnat. Rojas, Haya i Lázaro (2012) afirmen que es tracta de

[...] todas aquellas acciones que, en un marco de relaciones basado en el compromiso con la participación igualitaria, se valen del diálogo como clave comunicativa para reflexionar sobre aspectos educativos que preocupan y afectan a todo el alumnado, incluidos quienes tradicionalmente han sido silenciados dentro de la escuela. Se considera que todos los alumnos son agentes activos que trabajan y aprenden conjuntamente con otros miembros de la comunidad escolar y que asumen compromisos que persiguen el bien común (p. 83).

Aquest no és un canvi menor, una proposta superficial introduïda de forma ràpida i sense entrebancs. Ans al contrari, incorporar la veu de l'alumnat suposa un canvi de paradigma amb un impacte important en la vida escolar que porta a redefinir les fronteres d'allò possible. Escoltar l'alumnat significa canviar les formes d'interacció entre docents i alumnes, incorporant relacions més democràtiques en involucrar a aquests últims en la presa de decisions de manera activa i autèntica. Com afirmen Rudduck i Flutter (2007), la confiança en el procés de millora es construeix quan els grups i els individus són conscients que tenen una finalitat comuna i una responsabilitat compartida, i passen de ser una organització d'aprenentatge a una comunitat d'aprenentatge.

Sobre aquesta qüestió dels nivells de participació de l'alumnat i de la seva evolució, es poden consultar, entre d'altres i a més dels ja esmentats, els treballs de Hart (1992), Shier (2000), Fielding (2011, 2012), Martínez Rodríguez (2010), Bragg (2007), Susinos (2012) i Susinos, Rojas i Lázaro (2011).

Línies de treball sobre la veu de l'alumnat

Nieto i Portela (2008) expliquen que des d'aquest plantejament s'han concretat tres línies de treball interconnectades:

- a) La investigació social i educativa sobre alumnes i amb alumnes, amb l'aspiració a una comprensió més autèntica i completa de la vida a les aules i als centres educatius.

- b) La participació de l'alumnat en els assumptes i decisions que afecten la seva educació, amb la pretensió d'estendre la participació ciutadana i, d'aquesta manera, contribuir al progrés de la democràcia.
- c) La millora de les polítiques, pràctiques i condicions escolars atribuïnt a la informació i perspectives dels alumnes tanta rellevància com la que prové d'altres agents educatius.

Ampliant la primera línia, atès el caràcter indagador d'aquest treball fet amb exalumnes, es pot afirmar que l'adopció de la perspectiva de l'alumnat suposa atorgar valor a la seva experiència i a les interpretacions que hi han construït els infants o els joves. En poques paraules, les seves són veus competents. Des del reconeixement i el respecte als seus drets com a actors socials i des del convenciment que poden fer aportacions rellevants per a la millora de l'escola.

Són nombrosos els estudis que posen de manifest la importància de la contribució de l'alumnat. Entre ells poden ser destacats els realitzats per Rudduck (2007), Rudduck i McIntyre (2007), Bragg (2011), Calvo i Susinos (2010), Calvo, Haya i Rodríguez-Hoyos (2010), Cremin, Mason i Busher, (2011), Fielding i Bragg, (2003), Susinos, Rojas i Lázaro (2011), Flutter (2007a), Mannion (2007), Greene i Hill, (2005).

Tant les iniciatives escolars adreçades a promoure la participació com les investigacions que recullen les veus de l'alumnat tenen, en paraules de Flutter (2007b), un alt potencial com a eina per a la formació i la innovació docent, atès que afavoreixen que el professorat en revisi els pressupòsits i la mirada sobre l'alumnat, s'interrogui sobre la seva intervenció i les relacions que estableix amb els alumnes, i es plantegi nous objectius professionals. Ens conviden, com recorda Susinos (2012): «[...] a reordenar nuestros pensamientos y nuestras prácticas para dar cabida a nuevas formas de administrar lo que vamos descubriendo que pueden y deben decidir y gestionar los jóvenes». En definitiva, es converteixen en una eina d'aprenentatge per al professorat i, en conseqüència, en un catalitzador del canvi. Aquesta pretensió coincideix amb la finalitat d'aquest estudi (p. 18).

5. Metodologia

L'opció de l'escola per la participació activa de l'alumnat en les decisions que li són pròpies es dona la mà amb el plantejament d'una investigació que recull les perspectives dels exalumnes i els atorga valor. Ambdues accions comparteixen un fil conductor: l'aspiració a una forma de vida democràtica en la qual els ciutadans tinguin veu per expressar-se i prendre decisions sobre aspectes rellevants de la pròpia vida o de la gestió d'allò comunitari. Perquè donar la paraula no és una acció neutra.

El treball consisteix en una recerca de caràcter biogràfic sobre el sentit atribuït per joves adults a la seva experiència escolar i sobre el paper que té en les seves vides actuals. En congruència amb aquest plantejament centrat en l'escolta de les seves veus i atès el seu caràcter interpretatiu, la metodologia qualitativa és la més adequada per accedir als significats construïts pels subjectes sobre el seu pas per l'escola infantil i primària. Com recorda Guerrero (2000) en el seu estudi sobre els sentits que estudiants de batxillerat atorguen a la seva escolaritat:

[...] la ocupación central de los enfoques de la investigación cualitativa consiste en interpretar la subjetividad: comprender el punto de vista de los sujetos en función de sus representaciones simbólicas y significados y en sus contextos específicos; privilegiando el conocimiento y comprensión del sentido que los individuos atribuyen a sus propias vivencias,

prácticas y acciones y posibilitando la comprensión en profundidad de grupos e individuos particulares» (p. 5).

Atesa la finalitat clarament exploratòria de la recerca s'ha utilitzat com a estratègia metodològica l'entrevista en profunditat, per tal que facilita l'escolta atenta de les interpretacions de les persones sobre les pròpies experiències. S'han entrevistat dotze exalumnes de l'escola, amb edats compreses entre 17 i 34 anys en el moment en què es realitzà l'entrevista, i que cursaren el darrer nivell de primària (6è de primària o 8è d'EGB) entre els cursos 2006-2007 i 1992-1993. Per tant, en un extrem de la mostra havien transcorregut cinc anys des que abandonaren l'escola i en l'altre, vint anys.

Com és propi de la investigació qualitativa, la selecció de les persones respon als criteris de rellevància i significativitat per a l'estudi (Flick, 2004), per la qual cosa es tracta d'un mostreig intencional en funció de la capacitat explicativa dels subjectes per respondre a la pregunta de la recerca. Per a la selecció dels participants s'ha comptat amb l'ajuda de tres docents de l'escola, que han aportat un llistat de possibles informants, amb l'única consideració de la seva capacitat per comunicar l'experiència viscuda a l'escola. A més, s'ha procurat respectar la màxima variació en relació amb els eixos següents: sexe, lloc de residència familiar durant l'escolarització primària i continuació dels estudis un cop acabada l'etapa d'educació obligatòria.

Via telefònica o a través de les xarxes socials s'ha establert el contacte amb cada una de les persones fins a aconseguir la mostra de dotze persones. No ha resultat fàcil en tots els casos i en tots els intents. Algunes de les persones inicialment seleccionades declinaren participar-hi per motius de temps i obligacions familiars, a altres ha estat impossible localitzar-les i algunes no han respost a les reiterades sol·licituds d'un contacte inicial. En aquest sentit, s'han viscut situacions semblants a les que es descriuen a l'estudi coordinat per Hernández (2011): "¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria", i que impliquen per a l'investigador aprendre a ser pacient, a ressituar l'interès per la recerca de les persones participants i les seves prioritats.

En la taula següent apareix la distribució de les dotze persones entrevistades:

	SON GOTLEU	ALTRES BARRIS
Batxillerat/FP	2 homes 4 dones	2 homes 1 dona
Sols educació obligatòria	1 home 2 dones	—

Taula 2. Lloc de residència de les persones entrevistades.
Elaboració pròpia.

De les dotze persones, nou vivien en el barri de Son Gotleu o en les proximitats. És a dir, l'escola Es Pont era la que les corresponia per domicili. Per altra banda, les tres persones restants pertanyen a famílies que en el seu moment decidiren escolaritzar els fills en aquesta escola atretes pel seu projecte educatiu.

Tot seguit s'afegeixen algunes informacions sobre les persones: l'edat, els estudis realitzats o l'ocupació laboral actual, així com el curs en què estaven escolaritzades a 8è d'EGB o 6è de primària. Les dades són del moment de l'entrevista (setembre 2012-novembre 2013) i els noms propis que apareixen no corresponen als vertaders dels joves entrevistats.

Darrer curs primària	SON GOTLEU	ALTRES BARRIS
1992-93 (8è EGB)	José. 34 anys. Professor universitari.	
1994-95 (8è EGB)	Maite. 31 anys. Mestra d'Educació Infantil. Carme. 30 anys. Psicòloga.	
1995-96 (6è Primària)	Miguel. 30 anys. Mecànic de cotxes.	
1997-98 (6è Primària)	Fátima. 25 anys. Venedora al mercat.	Joan. 25 anys. Estudiant de Ciències de la Mar. Marc. 25 anys. Llicenciat en Història
2000-01 (6è Primària)	Rafel. 24 anys. Cuiner.	
2002-03 (6è Primària)	Raquel. 21 anys. Estudiant de Veterinària. Mar. 22 anys. Treballa a un centre d'estètica.	
2006-07 (6è Primària)	Lluïsa. 17 anys. Estudiant de 2n de batxillerat.	Marina. 17 anys. Estudiant de 2n de batxillerat.

Taula 3. Estudis / Ocupació laboral de les persones entrevistades
Elaboració pròpia

Cada entrevista s'ha realitzat de manera individual i amb un format semblant a la conversa en la qual les intervencions de l'investigador són mínimes, bàsicament per enunciar la pregunta que guia el treball, convidar a aprofundir i facilitar el record d'algunes de les pràctiques escolars viscudes que caracteritzen l'escola, amb la finalitat d'ajudar a analitzar-ne l'impacte. Més que formular preguntes, procurant un encontre al més natural i fluid possible, s'ha tractat de facilitar que cada persona parlés lliurement de manera extensa i profunda, encoratjant les seves reflexions, sobretot, sobre la incidència en la seva vida actual de l'experiència viscuda. Les dimensions abordades són: àmbit laboral, àmbit acadèmic, relacions personals afectives i vivència com a ciutadà o ciutadana. Les entrevistes s'han enregistrat en àudio, amb el previ consentiment de cada persona. En un cas l'entrevista s'ha realitzat a través de correu electrònic, atès que la persona entrevistada viu fora de Mallorca. Cal assenyalar que aquesta modalitat no ha suposat cap dificultat en la comunicació.

Una vegada confirmat el seu interès a participar, a cada persona se li ha explicat oralment i per escrit la finalitat de l'estudi, així com els altres aspectes ètics que afecten la participació: la garantia de l'anonimat i la confidencialitat de cada una de les persones participants, la negociació amb els participants sobre els límits de l'estudi i la publicació de l'informe (retorn de la interpretació abans de fer-la pública per a fer possible vies de rèplica). Finalment, totes les persones entrevistades han manifestat el seu acord amb l'informe resultant.

L'anàlisi de les dades recollides s'ha fet sense una categorització anterior, per tal d'evitar les distorsions que poden provocar les classificacions prèvies. Així, l'estructura conceptual que es presenta deriva del que es coneix com una categorització naturalista que emergeix de les pròpies dades. Per acabar, s'ha organitzat la interpretació resultant en dos eixos principals: la vida actual i l'experiència escolar.

6. Categorització de les aportacions

A continuació es presenten les interpretacions de les persones entrevistades en relació amb l'experiència escolar i la influència d'aquesta en la seva vida actual. L'anàlisi interpretativa està estructurada en cinc dimensions referents a la vida actual: 1) l'interès per seguir aprenent, 2) pensar de forma crítica i reflexiva, 3) saber conviure, 4) tenir estratègies per seguir aprenent, i 5) la satisfacció d'haver anat a l'escola Es Pont. Les quatre primeres inclouen dues categories. En la primera es recullen les afirmacions sobre el present, sobre la seva vida com a persones joves adultes. En la segona apareixen les seves reflexions sobre l'escolarització. En ambdós casos s'han construït subcategories que detallen les interpretacions dels exalumnes.

La taula resultant és la següent:

DIMENSIÓ 1: L'interès per seguir aprenent	
CATEGORIA 1: Vida actual	SUBCATEGORIES 1.1. Obertura a nous interessos i inquietuds 1.2. Interès per aprofundir en els coneixements 1.3. En diferents àmbits de la seva vida 1.4. Interès per l'art i valoració com a font de plaer i coneixement 1.5. Fer-se preguntes com a estratègia per seguir aprenent 1.6. Coratge per anar més enllà dels límits d'allò conegut 1.7. Satisfacció per ser persones curioses 1.8. Vivència aclaparadora davant la immensitat del coneixement 1.9. Visió multidisciplinària de la realitat
CATEGORIA 2: Aportació de l'escola	SUBCATEGORIES 2.1. El respecte vers els interessos i preocupacions dels alumnes 2.2. L'acolliment dels interrogants i les propostes dels alumnes 2.3. La incitació a demanar-se el perquè de tot, a qüestionar, a fer-se preguntes 2.4. L'afany per incitar el desig de saber més enllà dels àmbits coneguts i confortables 2.5. Els projectes de treball 2.6. El projecte de filosofia 3/18 2.7. L'enfocament metodològic de la música i l'educació artística 2.8. Les sortides freqüents 2.9. Les visites a l'escola de persones adultes 2.10. La varietat d'àmbits abordats i el suport rebut per a sentir-se capaços d'encarar-los

DIMENSIÓ 2: Pensar de forma crítica i reflexiva	
CATEGORIA 1: Vida actual	SUBCATEGORIES 1.1. El dubte com a actitud, l'aprofundiment en l'anàlisi de la realitat i la inclinació a un pensament acurat 1.2. La independència de pensament 1.3. Un pensament basat en la raó 1.4. Un pensament comunicat amb l'argumentació. Gust pel debat
CATEGORIA 2: Aportació de l'escola	SUBCATEGORIES El projecte de filosofia 3/18: 2.1. Inclinació vers un pensament crític i reflexiu 2.2. Interrogació constant i l'anàlisi profunda 2.3. Les preguntes obertes 2.4. La formació d'un pensament propi que cerca respostes a través de la raó 2.5. Pensar amb més claredat i profunditat 2.6. L'exigència d'un pensament acurat 2.7. Les sessions de filosofia com a l'espai per a la deliberació d'arguments 2.8. Clima que convida a pensar amb rigor i respecte vers els altres Els projectes de treball: 2.9. La millora de les habilitats de pensament 2.10. Aprofundir en les preguntes inicials 2.11. Recerca i anàlisi de la informació 2.12. El diàleg i l'aprenentatge d'estratègies comunicatives

DIMENSIÓ 3: Saber conviure	
CATEGORIA 1: Vida actual	SUBCATEGORIES 1.1. El respecte vers els altres 1.2. La cura dels altres 1.3. La cooperació davant la competició 1.4. La implicació com a ciutadà o ciutadana
CATEGORIA 2: Aportació de l'escola	SUBCATEGORIES 2.1. Una escola petita, familiar 2.2. La preocupació dels mestres vers els alumnes 2.3. El foment del treball en grup 2.4. Les activitats de tota l'escola 2.5. Les tutories col·lectives i les juntes de delegats 2.6. El foment dels lligams afectius entre l'alumnat

DIMENSÍO 4: Tenir estratègies per continuar aprenent	
CATEGORIA 1: Vida actual	SUBCATEGORIES 1.1. Autonomia i capacitat de dirigir la pròpia vida 1.2. Ús de les habilitats de pensament 1.3. Ús d'estratègies de treball intel·lectual 1.4. En diferents àmbits de la seva vida
CATEGORIA 2: Aportació de l'escola	SUBCATEGORIES L'autonomia: 2.1. Responsabilitat vers el propi aprenentatge 2.2. Presa de decisions 2.3. Confiança dels mestres 2.4. Reconeixement de l'esforç i dels avenços 2.5. Autoconeixement i acceptació d'un mateix Els projectes de treball: 2.6. Estratègies de tractament i l'anàlisi de la informació 2.7. Estratègies de comunicació del coneixement construït

DIMENSÍO 5: La satisfacció d'haver anat a l'escola Es Pont

Taula 4. Categorització de les aportacions de les persones entrevistades
Elaboració pròpia

7. Anàlisi interpretativa

Dimensió 1. L'interès per seguir aprenent

*No tenir mestres és no tenir a qui preguntar
i més profundament no tenir davant qui preguntar-se.*

María Zambrano

Categoria 1. Vida actual

Ara mateix jo pas gust d'aprendre coses noves

L'interès per continuar aprenent, l'obertura a nous interessos i inquietuds, és una de les empremtes assenyalades, tant per moltes de les persones que encara es formen a l'institut o a la universitat com aquelles altres que ja s'han incorporat al món laboral.

"Tenc molts interessos" (Marc), "Cada día aprendes algo nuevo" (Fátima), "Quan tenc interès per alguna cosa, tenc iniciativa per cercar la informació d'allò que vull saber" (Rafel), són afirmacions presents a totes les entrevistes. Però què expliquen sobre aquests interessos? Com es manifesta aquesta inclinació per continuar aprenent? En quins àmbits de la seva vida actual? Veiem el que expressen algunes d'aquestes persones.

"Els meus interessos giren al voltant del coneixement, sempre estic llegint un llibre, un diari o un article d'opinió, estigui relacionat amb la meva feina o simplement tracti de temes d'actualitat. Aquest interès a aprendre, a continuant formant-me dia a dia o de descobrir què passa al meu voltant i com m'afecta, sense cap dubte, ha sortit dels meus anys a l'escola." (Maite)

“Acadèmicament, l'interès per investigar més, per saber més. No quedar-se sols amb la informació que posa el llibre de text. Els altres companys de l'institut no van més enllà de la informació que tenen. En canvi, jo si estic estudiant història i veig 'el dia D' i només m'explica dues línies, jo me'n vaig a Internet i cerc i, és clar, això a l'hora de l'examen, que per desgràcia és *lo* que compta a l'institut, sí que se nota. Se nota que t'has interessat, que has cercat més enllà de *lo* que posava el llibre, que has intentat investigar més enllà de *lo* que se t'oferia en *bandeja* i t'has preocupat d'*algo* més que de treure un cinc.” (Marina)

Aquesta inclinació per continuar aprenent es manifesta, com afirmen na Maite i na Mar, no sols en l'àmbit acadèmic o laboral sinó també en altres aspectes de la seva vida actual.

“Pel fet de ser mestra, sempre estic pendent dels avanços educatius, de les noves millores que es troben o de les diferents tècniques educatives com les intel·ligències múltiples, les noves tecnologies o simplement el tema dels idiomes. Però no és només per qüestions de feina que sempre m'agrada ampliar coneixements, sinó en qualsevol tema de la meua vida; per exemple, actualment el meu embaràs fa que estigui molt al dia de les proves prenatales, els avanços mèdics i de tot el vocabulari emprat pels ginecòlegs.” (Maite)

“He obert horitzons en qüestió de veure unes altres cultures. Ara estic molt interessada en la cultura índia i també m'agradaria anar i veure quina és la seva manera de viure. Tenc una companya de treball que està molt ficada en aquestes coses i sempre l'hi deman i cercam informació per Internet... i té un grup d'amics que cada any van allà... i me faria ganes anar-hi.” (Mar)

Una menció especial reclamen les paraules dites al voltant de la inclinació i el plaer proporcionat per les manifestacions culturals relacionades amb l'art. El gust per la contemplació d'obres d'art i fins i tot la producció, està present en les seves vides actuals. Així ho afirmen, entre d'altres, en Marc, na Lluïsa i en Rafel.

“M'agraden les exposicions, m'agraden molt les manifestacions culturals... la recerca de la bellesa... sobretot a *disfrutar*, a apreciar. És el mateix que t'he dit abans, des de preescolar apreníem a demanar-mos el perquè de les coses i això ho tenc molt interioritzat.” (Marc)

“M'agrada l'art, tenc molta curiositat i ho valor. També m'agrada m'ho potencia molt. Tan important com les ciències o les tecnologies. Formen part de l'ésser humà i ens fan ser feliços i representen l'ésser humà. M'agrada molt anar a exposicions, tenc una curiositat. Saber admirar les coses dels altres i reconèixer-los-ho... mos costa molt fer-ho perquè significa que són millors que noltros... I saber nodrir-te dels altres.” (Lluïsa)

“A mi m'agrada el teatre i en deixar l'escola vaig seguir fent activitats de teatre. Ho compaginava amb el futbol. Conec gent que no hi ha anat mai! Ara no puc perquè amb la feina no tenc temps per res.” (Rafel)

Per una altra part, na Raquel evidencia que els interessos, les curolles actuals, són variades quan manifesta que aquesta curiositat pel món la porta a voler conèixer el seu entorn amb més profunditat que la d'un simple turista.

“Jo fa 4 anys que visc a Barcelona i no hi ha racó de Catalunya que no conegui. Som una persona que sempre vull trobar coses, no ho sé... M'agrada conèixer els meus voltants, m'agrada saber *lo* que hi ha, coses que tenc al meu abast... Sí, som molt curiosa. Som inquieta. M'agrada molt viatjar, visitar llocs nous és *algo* que m'encanta i anar a un lloc, encara que sigui un poble de mil habitants, interessar-m'hi –i en aquest poble què fan? I per què...? Conec un munt de pobles de Catalunya, que estic segura que gent d'allà no coneix. Procur anar a l'ajuntament o a un punt d'informació i m'agrada demanar. Pot ser que l'escola tenguí a veure amb això, sí, segurament. A l'escola mos ensenyaven a sortir i posar l'orella a moltes coses i aquesta curiositat...” (Raquel)

L'ús per part de na Raquel d'expressions com *què fan* i *per què* com a forma de concretar el seu interès, ens remet a la importància de les preguntes en el procés de construir nous coneixements. I na Lluïsa exposa amb rotunditat aquesta idea quan afirma: "[...] fer-se preguntes. La manera de plantejar-se les coses, de qüestionar. Perquè, de fet, fer-se preguntes és l'única manera d'aprendre". Per tant, les preguntes, els dubtes, el reconeixement d'allò que no se sap no és viscut de manera negativa, sinó com l'espurna que mobilitza la seva capacitat de sorprendre's, d'esbalair-se davant les persones, els fets i els fenòmens.

Es manifesta així una curiositat epistemològica que transcendeix allò conegut i facilita iniciar camins nous, àmbits inexplorats. Una curiositat que va al costat del coratge necessari per atrevir-se a encarar nous coneixements, noves accions, anar més enllà dels límits d'allò conegut i d'allò que se sap fer.

"Jo crec que som una persona bastant oberta. No perquè les coses siguin diferents no m'acostaré; de fet m'atrauen més les coses diferents perquè són coses que no conec i això me ve d'aquí. No coneixes això? Idò, endavant... Pot ser més interessant que *lo* que ja coneixes." (Marina)

"Ha incidit a transformar una nina tímida, vergonyosa, i sense quasi valor per expressar la seva opinió, en una dona oberta, sociable i capaç de donar discursos davant de centenars de persones." (Maite)

Per altra banda, l'interès pel món que ens envolta es presenta íntimament relacionat amb la satisfacció personal, la satisfacció de sentir-se més complet. De fet, les persones entrevistades es mostren orgulloses de la seva curiositat i el desig de descobrir el món.

"Cuando las niñas sean más grandes quiero seguir aprendiendo. Sí, porque es lo que me llena a mí, el aprender, me gusta aprender cosas nuevas. Lo tengo como meta. Me gusta aprender cosas nuevas. Me acuerdo que de pequeña quería ser periodista, trabajar en una editorial, no sé... no tengo metas, no tengo planteado algo [*es refereix a concretar què estudiar*]. Estoy abierta a todo. Estudiar no es por cambiar... Igualmente en la profesión mía no me siento mal, es por crecer como persona, es por esto, no por otra cosa, es crecer tu misma, no sé..., tus valores, estar a gusto contigo misma, no simplemente por un trabajo, porque no es esto todo, un sueldo... Hombre, es mucho pero... por estar a gusto contigo misma, no sé, poder enseñar a mis hijas, a lo mejor el día de mañana... Ahora puedo explicarles, vienen con la satisfacción y te preguntan 'mamá, ¿esto, qué es?', y tú les dices 'pues, esto es esto', y 'esto significa esto' o 'se hace así', pero llegará un momento cuando sean grandes en que ya no podré enseñar porque llegará un momento en que yo no sepa lo que es y sí, quiero poder aportar a mis hijas lo que yo no, a lo mejor, no he llegado a tener o no he podido..." (Fátima).

Fins i tot, na Maite ho relaciona amb la llibertat quan afirma que el coneixement dóna sentit a la llibertat de decidir, de valorar i triar entre distintes opcions, i construir el tipus de persona que cadascú vol ser: "[...] sempre he pensat que una persona que té el coneixement, té la llibertat, la llibertat per saber la veritat, per poder canviar aspectes de la vida o simplement per deixar de tenir por davant de *lo* desconegut." (Maite)

Juntament amb la valoració positiva de tenir inquietuds, apareix una vivència que podríem descriure com a aclaparadora, fruit de reconèixer la immensitat del coneixement i les infinites possibilitats que ofereix, i resultat també d'una visió multidisciplinària i interconnectada de la realitat. "No té més importància una cosa que una altra, un coneixement que un altre", afirma na Lluïsa. De fet, dos dels joves entrevistats assenyalen que en ocasions això suposa una dificultat important, atès que es veuen en la necessitat de triar un camí i, per tant, renunciar-ne a d'altres. Davant aquesta imposició, en Marc critica l'excessiva especialització i la mirada esbiaixada sobre el

món, al mateix temps que expressa la seva admiració pel Renaixement i la Il·lustració: “Som un enamorat de l'època de la Il·lustració i també del Renaixement”. Afegeix: “Li don moltes voltes a les coses, me costa renunciar, perquè... perquè tenc molts interessos. Mai arribaré a saber-ho tot, me costa moltíssim renunciar a tenir els pilars fermes” (Marc).

“Això també és d'Es Pont i m'ha ajudat molt. Aquesta visió general de tot. Aquesta visió multidisciplinària en què tot està connectat. Fruit d'això, a mi me va costar molt triar què volia estudiar. I la societat també demana això. [...] Me costa centrar-me, triar un punt d'entre tots els possibles. Tendesc a generalitzar, veig els punts comuns. Tenc molt interioritzada aquesta idea de la relació entre les coses. Per jo tot està connectat i una cosa no té sentit sense l'altra... Per exemple, a la universitat. Normalment és *empollar* i amollar... I quan a la fi un professor te diu, quan presenta l'assignatura, que es tracta de relacionar conceptes, que és *lo* que m'agrada realment... I això és d'Es Pont.” (Marc)

En un sentit semblant, en Joan reconeix els conflictes viscuts fruit de la diversitat i amplitud dels seus interessos alhora que evidencia aquesta mirada multidisciplinària:

“Jo, realment, vaig tenir problemes per triar *lo* que volia estudiar, problemes greus, perquè estava en el conservatori, volia fer belles arts, filosofia, filologia, arquitectura, ciències de la mar, biologia... I això té una part bona i una part dolenta. Amb l'edat que tenc ja he hagut d'assumir que hi ha moltes coses que no podré fer. Sé que hi ha coses que tindrè temps de fer, però així i tot no són totes les que vull fer. A vegades ho pens i m'entra angoixa de dir: és que no me basten tres vides! [...] Hi ha gent que pensa que per ser de ciències estàs per damunt tothom i jo sempre ho dic: per jo estan al mateix nivell. A mi me crea la mateixa curiositat saber per què se va pintar un quadre que conèixer un potencial de la membrana d'un cèl·lula. En el fons, són coses que no sé. No sé com dir-ho... Aquest posar-ho tot al mateix nivell... I que sempre ha estat així, les coses se van mesclant i van sortint coses més bones, més noves...” (Joan)

Categoria 2. Aportació de l'escola

A l'escola mos ensenyaven a sortir i posar l'orella a moltes coses

Com descriuen l'escola i el que hi varen viure? Què és el que identifiquen com a característiques que han conformat la seva inclinació per continuar aprenent?

Hi ha unanimitat a l'hora de reconèixer la influència de l'escola en la seva vida actual, fent una referència clara a com el respecte vers els interessos i preocupacions que tenien de petits els ha potenciat i ha mantingut la inclinació vers nous aprenentatges. Clarament ho expressen en Joan, na Maite, na Lluïsa i en Rafel.

“Es Pont m'ha donat aquestes ganes de conèixer, d'aprendre, record que mos animaven molt la curiositat, demanar-ho tot, el perquè de tot... A vegades envejo *lo* altre, la gent que no té inquietuds.” (Joan)

“Crec que els aspectes relacionats amb llegir, escriure o els ous de basilisc han influït en la meva afició per crear contes infantils actualment. Sempre em va encantar llegir i escriure i tot allò relacionant amb els contes i les llegendes com la dels ous de basilisc, per això crec que la meva capacitat escriptora va sortir a l'escola.” (Maite)

“Aquí era: ‘tu, què vols estudiar?’ És la millor manera d'aprendre. Jo la majoria de coses que sé les he après en Es Pont, preguntant.” (Lluïsa)

“Record que el nostre grup a 5è proposà fer una obra de teatre i la férem. Ho vàrem muntar tot noltros. Amb els projectes també érem noltros els que decidíem el temari que volíem estudiar. Fèiem una pluja d'idees i tothom deia el que volia estudiar, allò que pensava que mai podria saber («Com volen els avions?», «Com suren els vaixells?»...) eren els nostres dubtes, les nostres preguntes. I entre tots anàvem decidint què estudiaríem.” (Rafel)

Els projectes de treball són un clar exemple de l'opció pedagògica de fer de les inquietuds dels alumnes el punt de partida de molts coneixements construïts a l'escola, més enllà dels assenyalats al currículum escolar. Així ho corrobora na Mar quan afirma: “Els projectes m'han ajudat a tenir interessos, a conèixer coses noves, a tenir ganes de descobrir el món”. O en Marc, que guarda tots els projectes fets a l'escola, quan de manera contundent diu: “Jo he fet Història per Es Pont. Per descobrir com és el món. Record sobretot els projectes d'Egipte i el del cervell [...]. Sobre la curiositat, també els projectes han influït molt. Comparant amb altra gent... Perquè no estudiàvem un temari, tu l'havies de crear. És un sistema molt bo per crear la curiositat”.

Na Maite reconeix també la incidència dels projectes quan declara: “El fet de ser mestra d'infantil fa possible que el projectes no hagin abandonat la meva vida i pugui continuar aprenent gràcies a ells i no només jo, sinó també els meus alumnes, que fa que la meva vida i la seva sigui més completa”.

Na Carme, que actualment treballa a una escola, critica l'excés de continguts que els infants han d'aprendre per deixar de costat allò que veritablement els interessa: “Realment, l'error és aquí: se donen massa continguts; no ho sé, a mi no m'agrada”.

A més dels projectes de treball, la filosofia és també esmentada com una de les altres propostes de l'escola que més generaven inquietuds noves i que obrien les portes a descobrir noves possibilitats de coneixement. El projecte de filosofia 3/18¹ desenvolupat a l'escola comparteix amb els projectes de treball fer de la recerca dels alumnes el punt central de la seva proposta, entenent la recerca com a l'exploració en temes problemàtics. Buscar, resseguir, examinar amb atenció, posar en joc la curiositat, qüestionar, són algunes de les accions a les quals són convidats els alumnes amb l'objectiu de desenvolupar les seves habilitats intel·lectuals. De Puig (2012), recordant l'aportació pionera de Matthew Lipman, afirma que la sorpresa, la perplexitat davant les coses, formen part de l'actitud filosòfica necessària per desenvolupar el judici crític i la creativitat intel·lectual. Na Lluïsa ens parla d'aquesta creació intel·lectual en el si de la comunitat de recerca i reconeix que el fet de poder qüestionar i fer-se preguntes a l'escola ha influït de manera clara en les seves inquietuds actuals:

“Qüestionar les coses. Tenc el record d'estar tots en cercle en aquella taula enorme de la biblioteca i llegir un fragment del llibre —record molt bé les novel·les de filosofia— i fer un debat entre tota la classe, que jo estic segura que si ho hagués vist ara de gran hauria al·lucinat de les coses que sortien de la boca d'infants. Amb els llibres de filosofia, des de ben petits (cita el Carter Joliu)... A mi m'encanten els llibres de filosofia i és clar que també... no ho entenc tot, ni molt manco, però sí que el fet d'haver fet filosofia m'ajuda. Molta gent arriba a l'institut i diu: ‘això a mi no m'ho han ensenyat a fer, no sé entendre aquestes paraules, no tenc coneixements, no tenc eines per dir va, faig això i això...’. No sé com se fa això. Perquè a Es Pont te donaven les eines perquè anessis construint tu les teves escales.” (Lluïsa)

Per altra banda, la música i l'educació artística són reconegudes com a espais de descoberta al·ludint sobretot a l'enfocament metodològic amb què eren i són tractades a l'escola. Algunes

1. Filosofia3/18 és el nom que rep en llengua catalana el projecte conegut internacionalment amb el nom de *Philosophy for Children*. L'objectiu d'aquest projecte educatiu, creat per M. Lipman a finals dels anys 80, és que els estudiants pensin millor per si mateixos des d'una perspectiva democràtica. Es planteja, per tant, una proposta educativa que té com a finalitat ajudar l'alumnat a estar més atent al discurs, a ser més reflexiu i més raonable, tot proporcionant-li eines perquè pugui millorar la capacitat de judici.

de les decisions metodològiques valorades són: la manera d'abordar la creació artística dels mateixos infants des de les vessants sensorial i conceptual; l'èmfasi en aprendre a mirar, escoltar, inventar i interpretar; les sortides a museus, sales d'exposicions i de concerts per provocar l'observació i l'escolta atenta; fer-se conscients del propi gust, elaborar criteris propis i descobrir el gaudi.

"La part artística mos ensenyava a obrir-mos a coses que realment... dins una escola hi ha un currículum i coses a seguir... Jo ho he vist molt amb les meves cosines, que anàvem a una altra escola, i jo arribava a casa i deia: 'avui hem fet una cosa amb espelmes i ceres i després li tiràvem cendra i quedava súper...'; tota aquesta creativitat després l'apliques a la teva vida, l'apliques a les relacions personals, l'apliques a la família, a la manera de vestir, a tot... La meva part creativa me ve de l'artística que fèiem aquí. Tens això (es refereix al material) fes *lo* que vulguis, i sortien coses molt diferents i a tots mos agradava *lo* que havien fet els altres. No te deien 'has de pintar aquesta casa amb el terrat vermell, les parets blanques...'. No: 'Vols pintar? Pinta'. Anàvem provant amb diferents tècniques... I això m'ha fet ser molt més creativa." (Marina)

"Record que noltros fèiem fang, treballàvem amb vidre... Es potenciava la creativitat, eren propostes obertes. A casa tenc totes les figures de fang, i també els projectes." (Marc)

"Agafar quadres i analitzar-los, coses que te donen una altra perspectiva, també, de veure les coses. No és *lo* mateix anar a una exposició i fer una volta i ja està." (Joan)

"No era sols fer, era pensar... És una escola que desperta la creativitat que tothom té. També tenc el record de veure molts de quadres, moltíssims i les preguntes que mos feien: Què significa aquest quadre, què representa per tu..." (Lluïsa)

"Aprenies a sentir una estimació cap a l'art. Record moltes visites a la Fundació Miró en què apreníem a interpretar els quadres, quines emocions, sentiments o idees hi havia darrere cada quadre. Totes les sortides tenien un sentit i, en tornar a l'escola, havíem de fer alguna activitat relacionada. I a mesura que creixíem, les sortides eren més exigents." (Rafel)

"Un dia vàrem fer una sortida per escoltar Cap Pela i me'n vaig enamorar. La música m'encantava perquè m'encantava na XXX [*nom de la mestra*] i m'encantava la seva manera de fer-ho tot i... i com intentava ajudar-mos sempre... no sé. Les cançons eren súper especials. El concert de Nadal era... uf... La festa súper gran! I venia n'Esther a cantar La Sibil·la... Quins records! Era la seva manera d'ensenyar, la seva manera de fer les classes... És que anar a les classes de música i que ella mos posàs una cançó i mos l'explicàs... les classes de música m'encantaven, m'encantaven." (Raquel)

Així mateix, na Marina exposa com a les classes de música aquesta descoberta era afavorida per la tranquil·litat amb què s'afrontava l'error o la manca d'aptituds musicals, una tranquil·litat en la qual jugava un paper important la pròpia acceptació.

"A música hem après molt a riure-mos de noltros mateixos, perquè si cantaven i ballaven molt però està clar que a *lo* millor un altre canta o balla millor que tu però no passa res, no tens perquè no fer-ho, també t'ho pots passar bé. El fet que no siguis el millor, no tens perquè no fer-ho, ho pots fer i t'ho pots passar bé fent-ho. El fet que no siguis el millor fent una cosa no és un impediment per fer-la." (Marina)

Una escola on són benvinguts els interrogants dels infants i es pensa veritablement que són la millor opció per afavorir l'aprenentatge. En Joan expressa la seva convicció sobre la importància d'escoltar les preguntes dels infants: "[...] moltes coses les proposàvem noltros... I això era *lo* bo i ara de gran ho veig, què més enriquidor que escoltar els nins a veure què te diuen ... donar-los un poc de valor...". El mateix pensen dues de les persones que més relació tenen actualment

amb l'educació, una d'elles com a mestra i l'altra com a fill de mestra, i fan una crítica contundent a una educació allunyada d'allò que inquieta i interessa als infants. Així, na Maite afirma:

"M'he adonat que els nins aprenen com jo ho feia abans. Per exemple, és millor per a ells aprendre els colors si ho fan des d'un projecte de Monet, on cercar quadres i veure els diferents colors els apropa molt més a aquest coneixement que no fent una fitxa on han d'omplir cercles de diferents colors, sense cap més motivació. Per tant, els nins sempre han pogut aprendre d'aquesta manera, sempre han tingut al seu abast l'oportunitat de tenir coneixements perdurables en la seva ment. La qual cosa ens indica que no són els infants qui tenen el problema sinó els mestres i els programes educatius, que pensen que un llibre de fixes sortit d'una editorial és millor que un projecte sortit dels interessos dels alumnes." (Maite)

En Marc, fins i tot, arriba a assenyalar les dificultats dels docents per apropar-se i adonar-se veritablement d'allò que interessa als infants:

"Una cosa que sempre he criticat a mumare com a docent... El bot generacional és molt gran entre el professor i l'alumne. La visió del món del nin i la del mestre... Molts de pics, a l'escola es perden els interessos dels nins, hi ha un bot molt gran entre el que li pot interessar a un nin i /o que els mestres consideren important." (Marc)

Així mateix, assenyalen que l'escola era un espai on es generaven nous interessos, un espai on es descobrien noves possibilitats d'ampliar el seu món. Reconeixen així l'afany de l'escola per crear enigmes, per incitar el desig de saber més enllà dels àmbits coneguts i confortables, per no conformar-se amb les respostes properes ja trobades; així com confiar en la millora —i en el gaudi— que pot suposar el coneixement encara desconegut.

Les paraules de na Marina i d'en Joan expressen clarament aquesta vivència plaent quan manifesta la seva atracció actual per allò nou, per allò desconegut:

"[...] I això té relació amb els projectes, era tot nou, coses que no coneixies, l'interrogant... I era això sobre /o que fèiem preguntes i cercàvem la informació. [...] Què serà això, anem a cercar, anem a investigar, a trobar!" (Marina).

"Ja, des del principi, sortir del rol de nin petit que va a escola, fa les seves hores, fa el seu temari, fa els deures, veu la *tele* i ja està. Perquè te proposaven pensar, te feien fer coses que t'il·lusionaven. I ara anau a casa i cercau això pel proper dia..." (Joan)

Les sortides freqüents, les visites a l'escola de persones adultes, la varietat d'àmbits abordats i el suport rebut per a sentir-se capaços d'encarar-los són esmentats com a estratègies docents pròpies de l'escola que ho possibilitaven. Veiem què diuen sobre cada una d'elles.

Sobre les sortides, més enllà de la satisfacció que proporciona als infants qualsevol activitat fora de l'escola, n'assenyalen l'efecte estimulador sobre la curiositat i el desig de conèixer. Sortides freqüents, que formaven part de la quotidianitat de l'escola. Com diu en Marc, "El Gran Hotel era com a ca nostra". També en Miguel recorda que "Siempre se miraba que, además de ser divertidas, tuvieran relación con lo que estábamos haciendo. Se te quedaban más las cosas así".

"Noltros, els anys que vàrem estar a Es Pont... jo per mi que no se mos va escapar cap exposició que poguéssim fer pel centre... Quasi totes les sortides que fèiem eren a un lloc concret però el camí ja era la sortida... Érem tots... Jo ara ho pens i mos pegàvem unes *patejades*! Jo ho veig de gran i... ja n'hi ha, i molt bé!" (Joan)

"Estaba muy bien ir a exposiciones, a museos porque había niños que no podían ir con sus padres. Yo esto lo tengo, busco un espacio de tiempo para mí, vamos a la biblioteca con las niñas... leemos un poco... pero claro todo mi mundo se basa en las niñas... me he restringido un poco pero también lo disfruto y aprendo." (Fátima)

"No sé si por aquel tiempo era habitual hacer tantas salidas en otros colegios, pero, aunque yo no haya sido consciente en aquel momento, todo esto forma a la persona para tener inquietudes, ganas de hacer cosas..." (José)

"Donaven una visió molt realista. Ajudaven a veure que allò que estudiaves tenia un sentit i serveix, no sols està en els llibres. Mai era fer una sortida per fer-la, tenia un sentit. [...] Ara quan les feim estic molt present i m'agrada molt demanar perquè sé que s'han preocupat per cercar alguna cosa que tenguí relació amb allò que estam estudiant i poder relacionar el coneixement teòric amb la seva aplicació en el món real. Ho aprens perquè està allà." (Lluïsa)

"Eren una aventura espectacular, ens n'anem de sortida, hi ha món exterior! Perquè és vera que hi ha gent que surt amb son pare i sa mare, però el fet d'anar tots junts a descobrir coses noves, a veure amb els teus ulls... Perquè els projectes era descobrir coses noves, però amb les sortides era anar a veure coses amb els teus ulls! Quan anàvem al teatre *disfrutàvem*, al castell de Bellver..." (Marina)

Pel que fa a les visites de persones alienes a l'escola, per a na Mar significaven tenir accés a noves perspectives i, en conseqüència, intuir un ventall més gran de possibilitats.

"Sí, ho record, ho valor com a orientacions... Mos mostren més a analitzar *lo* que... Per exemple, quan fèiem una *xarla* de música que venia l'amiga de na XXX [*nom de la mestra*], mos feia veure la importància de la música perquè se dedicava a això. Clar, noltros no la vèiem tan important i dèiem... 'la música?' I clar, ella te donava un altre punt de vista." (Mar)

En referència a la diversitat d'àmbits del coneixement abordats a l'escola, en Joan fa esment de la proposta de l'escola d'obrir les portes a altres branques i sabers, més enllà del que apareix al currículum escolar establert. Per una banda, com a conseqüència de romandre oberta als interessos dels alumnes, i per l'altra, fruit del qüestionament del professorat de la superioritat d'uns coneixements i d'unes formes de construcció sobre d'altres. Ans al contrari, se cerquen els lligams entre ells per possibilitar una comprensió del caràcter multidimensional de la realitat i el reconeixement del caràcter parcial de les distintes aproximacions. La presència constant a l'escola de la recerca de relacions es veu afavorida per algunes de les estratègies metodològiques ja esmentades: la compareixença a l'aula de diferents persones adultes i les sortides.

"Després el fet d'haver tocat tants de temes a l'escola, la pintura, l'escultura, la filosofia, amb la música, l'arquitectura i anar a fer una ruta i veure coses, veure museus... De no donar-li... me puc imaginar una altra escola donant més importància a segons quines assignatures i a *lo* millor, *lo* típic, la plàstica fàcil d'aprovar i jo ho pens que de plàstica vàrem fer un munt de coses, vàrem tocar un munt de branques i veure coses que són d'història de l'art en sí. [...] I a l'hora interrelacionar tots els temes... No donar-li més importància a un o un altre. I donar-te la possibilitat que no hi ha restriccions... En aquell moment no hi havia restriccions per fer *lo* que volies fer. Si se te *donaven* bé les matemàtiques o el dibuix... allà hi havia una sensació que qualsevol branca que volguessis agafar, primer que era possible que l'agafessis i en aquest sentit ... molt guapo. Tranquil, perquè *lo* que t'agradi en aquesta vida ho podràs fer. I això ho vèiem i per això crec que si agafes aquesta consciència des de petit, també des d'abans ets conscient de que hi ha moltes coses a la vida per triar, de que no se poden fer totes, perquè des de petit te *dones compte* de *lo* immens que és tot." (Joan)

Algunes de les persones entrevistades destaquen la contribució de les seves famílies en aquest sentit. En Joan afirma que el suport dels seus pares fou molt important per ampliar el seu món i afermar el seu desig d'aprendre:

"També pens que en el meu cas s'ha de tenir en compte que *lo* que se mos donava a l'escola anava *acompanyat* a ca nostra. Jo moltes coses que avui en dia m'agraden o m'interessen,

o he tengut curiositat les he descobert a /o millor en Es Pont però també he tengut el recol·lament de ca meva.” (Joan)

En un altre moment de l'entrevista reitera aquesta idea quan exposa: “[...] a /o millor a una altra escola no hagués pogut desenvolupar totes les inquietuds que tenia. I a més, a casa les han potenciat” (Joan). I també en Marc reconeix aquest suport quan diu: “Tenc molts interessos. També és cert que en el meu cas ha estat molt important la implicació dels meus pares”.

El respecte als interessos dels alumnes així com la descoberta de nous mons són assenyalats com a factors clau que expliquen les ganes d'anar a escola que sentien quan eren infants, les ganes d'aprendre que ja experimentaren en aquell temps i que, pel que manifesten, continua present en les seves vides. Tal com expressen na Carme, na Fátima, na Lluïsa i en Joan l'escola era viscuda com un espai per aprendre: “Anaves a l'escola i mai sabies /o que te trobaries” (Carme). “Había mucho movimiento en la escuela” (Fátima). “Aquesta escola lleva la por a l'educació, a estar a un aula, a avorrir-se, a estudiar allò perquè toca” (Lluïsa).

“Era molt dinàmic, no era seguir un llibre i fer els exercicis i, a més, com que podies incloure les teves idees era *algo* dinàmic i *algo* súper canviant. Mai sabies on acabaries en el final del trimestre i /o que hauries fet. Era una sorpresa.” (Joan)

Una escola on la sorpresa i el misteri formen part del seu dia a dia, esperonant així les aptituds i les actituds que habiliten per a l'aventura d'aprendre: la interrogació, l'esbalaïment, la curiositat i l'atreviment, des de la confiança en les pròpies capacitats. És així que en Rafel afirma: “Una cosa important de l'escola és que oferia coses extraordinàries per sorprendre l'alumne, i això t'ajuda a aprendre que en la vida te trobaràs amb coses amb què al·lucinaràs!”.

Segurament, aquest és un reconeixement que necessita el pas del temps i viure altres experiències que facin valorar allò construït a l'escola. Les paraules d'en Marc són clares i contundents quan expressen aquesta idea: “Quan vaig descobrir Plató, vaig pensar que era el mateix que Es Pont. Després vaig poder descobrir l'arrel de moltes coses que fèiem a l'escola. Quan ets a l'escola vas absorbint, no coneixes l'arrel però quan la descobreixes dius 'hòstia!’” (Marc)

Dimensió 2. Pensar de forma crítica i reflexiva

*L'actuació més subversiva que poden fer els mestres
és ensenyar a trobar el plaer en la intel·ligència.*

Philippe Meirieu

Categoria 1. Vida actual

Això és el fracàs de l'escola: no ensenyar a pensar, no ajudar a tenir un pensament crític

Segons es desprèn de les respostes obtingudes, pensar de forma crítica i reflexiva és una contribució important de l'escola. Com caracteritzen aquest pensament crític i acurat? Quines evidències aporten de la seva presència en les seves vides? En quins àmbits es manifesta?

1.1. El dubte com a actitud, l'aprofundiment en l'anàlisi de la realitat i la inclinació a un pensament acurat

Una de les característiques que atribueixen a aquest pensament construït a l'escola és el fet de donar-li moltes voltes a les coses, de repensar les vivències i creences pròpies des de punts

de vista diversos, d'analitzar les situacions i les informacions que ens arriben tenint en compte distintes possibilitats i endinsar-se així en el fons de les qüestions de la mà de la raó. Na Raquel: "Donar-li mil voltes a les coses... Sí, ha de venir de l'escola". Afirmacions semblants trobam en les explicacions aportades per altres persones.

"Lo principal és la curiositat, demanar-me el perquè de les coses. Això és el que més m'ha influït. [...] Comparant amb altra gent que no ho ha fet mai... Plantejar les coses d'una manera diferent. En aprofundir en el sentit de les coses." (Marc)

"[...] però, sí, som molt de plantejar-me les coses, donar-li voltes a les coses que me passen, per què me passen les coses, o en els altres.... Som molt de fer-me discursos interns que no arrib a expressar (*riu*). I també m'ha ajudat a tenir opinió. No som molt d'intervenir en converses de grup però me'n duc bastant, som més d'escollar. El pas següent que hauria de fer és expressar la meua opinió..." (Carme)

"Per exemple, a s'institut sempre... a literatura, sempre havíem de mirar a mem *lo* que volien dir els autors... i noltros ja teníem una base de filosofia. [...] i ara quan llegesc algun diari o escolt una notícia puc veure, de vegades, el fons de la qüestió." (Mar)

Na Maite ofereix alguns exemples d'aquesta actitud interrogadora que no es resigna amb qual-sevol resposta:

"Un per què com a mestra, pot ser per què els meus alumnes han d'aprendre amb fitxes d'editorials, si puc demostrar que partint del seus interessos aprenen d'una manera més efectiva? Un per què com a ciutadana, és per què he de viure jo una crisi que no he fabricat?; per què els polítics no fan res i, sobretot per què continuem callats els ciutadans davant de tanta injustícia? I un per què com a amiga, pot ser per què una amiga no pot entendre que hi hagi diferents tendències sexuals?, per què no ho veu normal?, què fa que ho vegi així?, què puc fer jo per fer que ho entengui?" (Maite)

Fruit d'aquesta actitud qüestionadora, que no es conforma amb les primeres impressions o amb les primeres informacions, trobam la inclinació a un pensament acurat que està alerta, que cerca el contrast, que és autoexigent.

"I ara, si llegesc alguna cosa... com a font d'informació jo no me crec res, però jo sempre he estat així... Faig una carrera de ciències i estic tot lo dia qüestionant. Amb tot. Que me ve de s'escola? A *lo* millor sí, segurament. No me conform amb res mai. No sé, quan faig treballs som súper perfeccionista amb això i a vegades me dic val, prou, veig una cosa i dic ... vaig a cercar més." (Raquel)

"No quedar-te amb *lo* primer que te diuen, sempre contrastar les coses, no pots jutjar només per una aparença o per una cosa que t'hagin dit. Has de contrastar la informació, no quedar-te sempre amb *lo* primer, has de cercar altres maneres de mirar." (Lluïsa)

1.2. La independència de pensament

Aquesta característica es posa en evidència quan al·ludeixen al fet de no conformar-se amb l'opinió de la majoria, a tenir opinió pròpia i ser capaç de manifestar-la. Així afirma na Raquel: "Una manera de pensar diferent. No tant... 'estic llegint això i ja m'ho crec', sinó 'estic llegint això però jo me pens que és això...', o que a *lo* millor no hauria de ser així". Pensar per si mateix és interpretat com un acte de llibertat de judici que protegeix de l'adoctrinament, allunya de les visions dogmàtiques, facilita qüestionar les certeses pròpies i alienes, i encoratja per a l'acció.

"La meua forma de veure la vida, és des d'una actitud crítica i reflexiva, sempre he cercat el perquè de tot i mai m'he conformat amb l'opinió de la majoria; si crec que una qüestió

és injusta, errada o equivocada he donat la meua opinió sense cap problema, fent-me una persona capaç d'enraonar i de pensar per si mateixa.” (Maite)

Tornant als exemples aportats per na Maite unes línies enrere, ella mateixa ens planteja un pensament lligat a l'acció conscient i que, per tant, no es queda en la simple contemplació de la realitat.

“En definitiva, no és només demanar el perquè, sinó cercar solucions per resoldre aquests perquès de la millor manera possible. Com a mestra, parlant amb el director, com a ciutadana, recolzant els meus companys quan fan una vaga, i com a amiga, explicant de manera clara i sense imposicions la meua visió del món.” (Maite)

Una independència que no sempre és valorada. Així, Joan explica que a vegades fer un ús creatiu del pensament i atrevir-se a trobar nous camins trencant amb els ja transitats resulta costós i difícil de ser acceptat.

“Me'n record, d'això, de poder tenir una idea i que per molt que no se cenyís a *lo* que estàvem fent... Per què no? Coses així, que, ara per exemple, a l'hora de fer un treball, *pues* a mi, per exemple, m'agradaria posar una cita que per jo és representativa d'aquell treball... però després ho pens i dic 'merda', perquè no és de cap ecologista famós ni de cap... i dic 'ara què? Li posaré una cita de Goethe?'... A vegades ho faig però no tan tranquil perquè... moltes vegades que he volgut donar un altre angle, *pues* m'ho han *tatxat* i per això també la decepció...” (Joan)

1.3. Un pensament basat en la raó

Pensar raonablement, amb rigor i claredat, fer ús de la pròpia capacitat de judici, fonamentar les seves opinions i els seus actes en criteris racionals i pertinents, és també una de les característiques assenyalades com a definítoria d'un pensament crític i reflexiu. Algunes de les persones ens parlen directament de conceptes com a raó, lògica, i també de la coherència entre el pensament i l'acció.

“Jo necessit trobar la veritat de moltes coses i vull tenir raó però perquè m'esforço a trobar sa raó correcta de tot. I sí que és vera que si estic discutint amb algú dic: 'No, això és així perquè jo ho he pensat així i he trobat que això és així...'. Sí, aprendre a raonar i a explicar a sa gent els motius sí que ho faig molt bé. Potser sí me ve de filosofia. Ja t'he dit que filosofia me frustrava perquè no tenir la raó... era com... m'he d'esforçar més perquè he d'aconseguir arribar a que tota la classe digués ah! pues sí, tots pensam com tu i això no arribava mai. Encara me costa molt acceptar-ho. És difícil!” (Raquel)

“La dinàmica de demanar-se el perquè de les coses i enraonar des d'un criteri lògic. Tot el que faig em demano el perquè. I sens dubte, això ho he après a l'escola. Les coses importants de la teua vida han de tenir una base raonada. Aquesta manera de pensar de que tot ha de tenir un sentit i que tot s'ha de saber raonar i aquí s'ha de basar la teua vida... crec que és molt important..., No se pot anar per la vida sense saber per què se fan les coses. Procur ser conscient, no vol dir que ho aconsegueixi.” (Marina)

Na Carme mostra aquest pensament raonable quan valora, utilitzant criteris, l'ensenyança de la llengua a l'escola on fa feina.

“Com a mestra, m'ha influït moltíssim. La veritat és que no m'agrada gaire com feim feina a la meua escola. Per exemple, quan he de substituir un professor a llengua feim llibre i dedicam una sessió a les entrades del diccionari... amb un llibre i uns exercicis... *Pues*, no m'agrada gens. Realment el fet d'haver après d'una altra manera... me fa ser molt conscient d'això. Quan pens que jo ho vaig aprendre d'una manera totalment diferent... molta gramàti-

ca i ortografia... però s'oblida que *lo* important és la comunicació. No escriuen més que els exercicis dels llibres de text. I pens, 'si jo m'avorreixo, agafar el llibre, fer els exercicis..., Com se deuen avorrir ells!' No record cap classe com aquestes i me fa sentir a vegades que no estic fent la feina com m'agradaria fer-la." (Carme)

1.4. Un pensament comunicat amb l'argumentació. Gust pel debat

Una quarta característica d'aquest pensament que apareix en les respostes fa referència a l'ús de l'argumentació. Manifesten el seu gust pel debat, per la confrontació d'idees, la seva tendència a resoldre els conflictes a partir d'un intercanvi, on es tenen en compte totes les opinions i on se cerquen entre tots les millors solucions. Els desacords, la diversitat d'interpretacions i opinions, a més d'orientar el diàleg en una direcció constructiva, encoratgen la independència i la tolerància intel·lectual. Mostren així la seva inclinació a exposar les idees pròpies amb arguments, és a dir, amb les raons que les sustenten, i a escoltar les que els altres expressen. Na Lluïsa ho diu molt clarament quan afirma: "Sense deixar de ser tu si no penses igual que els altres. T'han de donar arguments. [...] debatre, argumentar, defensar que les coses se poden xerrar, tot se pot xerrar, i la dialèctica ens ajuda a resoldre els problemes". En altres paraules, el pensament basat en la raó exposat en el punt anterior s'enriqueix en les situacions de diàleg, atès que la seva verbalització facilita precisar el que un pensa i incorporar el que els altres aporten.

"El diàleg està present a la meva vida, amb els amics, com a estudiant, com a ciutadà. [...] En posar-me en el punt de vista d'altra gent, i també en les ganes de debatre. M'agrada bastant (*diu amb un somriure*). [...] Plantejar-te com pensen les persones distintes a tu, amb realitats diferents." (Marc)

"Quan crec una cosa, intentaré enraonar-te de mil maneres perquè m'entenguis. [...] Jo continuo sent així. Els meus amics m'ho diuen... que sempre vull tenir raó. No, no és que sempre vulgui tenir raó, és que si pens una cosa, la pens i la defens, no puc amagar-ho. A vegades donar arguments s'entén com que vols tenir la raó [...]. I escoltar també és molt important... Aprens a escoltar per assimilar que no sempre tens raó... És *lo* que dic ara... no és que sempre vulgui tenir raó... si tu m'ho dius i me convenç... *pues val*, tu tens raó. És que és això. Però ningú me fa cas, diguem tu per què no m'ho enraonen i s'enfaden. Mai me pensava que fos tant difícil! Ho prenen com una ofensa i jo pens, a mi m'han ensenyat així i no ho puc canviar." (Raquel)

"Crec que sí, a part de que escoltar m'agrada, crec que soc capaç d'expressar les meves idees perquè intent tenir-les clares en el meu cap perquè necessit raonar les coses. És a dir, jo no som capaç d'obrir la boca si no tenc clar *lo* que he de dir. Tenc una capacitat de raonar les coses perquè l'he treballat moltíssim anys aquí. No passa res si dius una bestiesa perquè la defensam davant els companys o els amics, però arribarà un moment que ho haurem de defensar davant gent que podrà fer que les coses canviïn, la gent que sí tindrà el poder perquè les coses canviïn, a partir de les teves idees. Si tu no ets capaç d'expressar les teves idees, d'una manera assertiva, sense que les altres persones se sentin ofeses... si no pots fer això, per moltes idees bones que tenguis, no serveix de res. Has de saber comunicar *lo* que sents i *lo* que penses i tot *lo* que tu creus que és necessari que la gent sàpiga." (Marina)

Categoria 2. Aportació de l'escola

La pregunta d'Es Pont és: per què?

La major part de les persones que en el seu moment pogueren treballar el projecte de Filosofia 3/18 a l'escola destaquen la contribució d'aquest a la seva inclinació per un pensament crític i

reflexiu, capaç de formular judicis “Sense la filosofia no hagués sigut capaç d'enraonar i demanar-me tota l'estona el perquè de tot” (Maite), “La filosofia m'ha marcat molt en aquest sentit. [...] Me'n record molt” (Marc) són algunes de les afirmacions que il·lustren aquesta afirmació.

Les sessions de filosofia afavorien la interrogació constant i l'anàlisi profunda d'allò que es tractava en el grup. “Les preguntes obertes que et facin pensar” (Marc) és una de les estratègies destacades. D'igual manera, atribueixen a la filosofia el fet d'haver facilitat la formació d'un pensament propi que cerca respostes a través de la raó, i haver après a pensar amb més claredat i profunditat. En Miguel assenyala que la filosofia li ha servit “para desarrollar la mente, ver que hay otras salidas, otras formas de entender las cosas”. Des de les aportacions dels alumnes, des del reconeixement del seu valor en la millora individual i en la millora del grup.

“Filosofia, ho tenc molt present. Sempre mos feien veure com eren les coses en realitat. Tractar un tema que mai tractàvem, mos ajudava a obrir-mos i a reconèixer i a analitzar. [...] Me'n record que teníem un llibre i el llegíem, i si sortia qualche frase que no enteníem la comentàvem. Sempre sortia algun tema, com una... *moraleja* i havíem de treure la *moraleja* del tema que tractàvem.” (Mar)

“La filosofia que fèiem aquí... era tot un plantejar-se ‘i això, per què pot ser?’ I ‘això, per què no?’ Jo me'n record que moltes vegades li dèiem a na XXX (*nom de la mestra*): volem saber per què és això i a base d'hipòtesis i d'hipòtesis...” (Marina)

“Jo record a les sessions de filosofia la gent anava dient coses. És una manera molt bona de fer-te créixer. Sí, perquè l'havia dit algú de noltros, perquè tu te la sents teva... és la teva idea i això té molta importància.” (Joan)

“A filosofia *disfrutava* moltíssim. Te puc assegurar que de filosofia, me'n record molt més del que vaig aprendre aquí que *lo* que vaig aprendre l'any passat a l'institut. Perquè aquí arribaves tu a conclusions a base de raonar tu el que estaves llegint... Eren històries sobre les que podies enraonar. Aquí ensenyaven filosofia des del punt de vista d'enraonar, d'aprendre a pensar i pensar d'una manera lògica. No te deien la filosofia és això i hi ha aquests autors... La filosofia és aprendre a pensar, els filòsofs eren persones que pensaven, pensen.” (Marina)

Aprentatge no exempt de dificultats, perquè la millora de les estratègies de raonar és exigent amb l'individu. Pensar amb judici, amb coherència i mesura, ordenadament suposa un esforç personal mantingut al llarg del temps.

“Record *lo* de les preguntes a filosofia. Filosofia... Jo no l'entenia gens. Jo no entenia quin era la finalitat d'això, anaves a classe i acabaves dient ‘no sé perquè me fan fer això’. Record que llegíem a classe i que sempre ho havia de tornar a llegir a casa perquè mai *m'enterava* de res. Filosofia era una assignatura que sempre la tenia de deures i mon pare i mu mare m'ajudaven perquè no entenia res. Era una assignatura que me frustrava un poc a vegades. I clar, amb aquesta cosa meva de que tot havia de ser perfecte.... Me *tirava* hores i hores xerrant amb mon pare, que me deia coses que tampoc entenia i al final... Però és una assignatura molt interessant i t'adones quan vas avançant cursos a s'escola. Quan estàs a 6è te'n *dones compte* i dius, ‘ah!, ara entenc ses coses, ara ho entenc’, i t'adones de *lo* que t'han ensenyat d'enraonar. A 6è vàrem parlar amb els professors d'això quan estàvem a punt d'anar a s'institut, de les diferències amb altres escoles, que si projectes, que si filosofia... I me'n record que tots dèiem que filosofia mos havia servit molt, que mos havíem adonat en aquell moment... O sigui al final és quan entens tots els anys que has fet de filosofia.” (Raquel).

Per altra banda, plantegen que les sessions de filosofia eren l'espai per a la deliberació d'arguments, on es justificaven les opinions, es compartien les raons que sustentaven les idees

i també les incerteses. La confrontació en un clima que convida a pensar amb rigor i respectuós amb les aportacions fonamentades de tothom, és també destacada en els seus comentaris.

“Argumentar. La importància de l’argumentació. Val, no t’agrada això? D’acord, però per què no t’agrada? És a dir, entenc que no te pugui agradar però m’has de dir per què. La pregunta d’Es Pont és: per què?” (Lluïsa)

“Ara ho veig i m’imagín que érem com persones petites discutint dels nostres problemes, cadascú venint de casa seva amb unes idees ja establertes i que se tractava de conuiuïre tots i de treure *algo* en comú. Trobar el punt comú que teníem tots en comú i compartíem i *disfrutar-ho*.” (Joan).

“Sí, és que eren preguntes sense respostes i cada un tenia el seu punt de vista i tots estaven bé. Te *tiraves* una hora sencera discutint amb els teus companys i al final deies: ‘qui té raó?’ Tothom tenia raó a la seva manera... No és una assignatura per cercar la veritat i jo que som tant matemàtica per tot, era... me desesperava no saber quina era la veritat de tot això.” (Raquel)

“Filosofia, també m’ha servit. Apreníem a dialogar, a fer debats, a respectar les persones, a escoltar, a argumentar el que dèiem. Record que llegíem, veíem una idea i començaven a parlar. Ara me serveix per escoltar, respectar els companys quan ens ajuntam per compartir idees, per valorar el que els altres aporten. També projectes perquè quan proposàvem temes per estudiar havíem d’intentar convèncer els altres amb arguments. Ara també he d’argumentar les meves propostes. I també aprenguérem aquí que, encara que algú te caiqui malament, l’has de respectar igualment.” (Rafel)

Però a més de la filosofia, ressalten l’aportació dels projectes de treball en la millora de les seves habilitats de pensament, així com de totes aquelles múltiples situacions i propostes de l’escola que convidaven al diàleg, un diàleg amb els companys i amb els docents amb els quals conviuen. Tampoc aquestes propostes eren exemptes d’esforç i de dificultats.

“Jo record sessions que sortia amb mal de cap, quina cosa més densa! Record una sessió del projecte del cervell amb un article de El País que va dur na XXX (*nom de la mestra*) que xerrava de les connexions neuronals... Jo la record... ‘¡La tengo grabada a hierro!’” (Joan)

“És *lo* que més record de s’escola dels projectes. Els horabaixes a la biblioteca del barri cercant informació dels projectes. D’una frase anaves a treure tot *lo* que podies. T’ensenyaven a això, que no podies fiar-te de *lo* que posàs un full. Havies de mirar per tot, havies d’anar comparant, havies de mirar si ho havies entès bé o igual que un altre. [...] T’ensenyen a discutir, sobretot a discutir. Jo me’n record, que sempre estava en desacord amb els meus companys i els projectes sempre era discussió, discussió, discussió... Com a filosofia que també era discussió, discussió, discussió...” (Raquel)

“I a projectes també. Tu te plantejaves una hipòtesi i havies de descobrir realment si era així o no era així i tot això duia darrere un procés de recerca, de resumir la informació, de veure de quina te podies fiar i de quina no... Tot això són coses essencials, sobretot a la meua vida, ara mateix. En Es Pont se treballa molt la comunicació. Has de saber comunicar *lo* que sents i *lo* que penses perquè els altres sàpiguin. Ningú és endeví, ningú pot saber *lo* que necessites, ho has de saber dir. I *lo* més important és la manera de dir-ho, no l’idioma.” (Marina)

“Era per tot, tota s’estona era així, sortia tot sol. A qualsevol altra situació de discussió de dues persones, una se’n va a un lloc i s’altra a un altre lloc però noltros no ho fèiem així. Parlàvem: per què dius això? Jo pens... ‘Tu no hi estàs d’acord...’” (Raquel)

“Tots els professors predicaven amb l’exemple. També t’explicaven per què havien de fer determinades coses o per què havíem d’aprendre. Per això, per això o per això.” (Lluïsa)

Dimensió 3. Saber conviure

*Necessitem ciutadans que puguin pensar
per ells mateixos, criticar la tradició i entendre la importància
dels sofriments i els èxits d'altres persones.*

Marta Nussbaum

Categoria 1. Vida actual

Regalar-te i ja està. Perquè te sents bé

En aquesta categoria s'han recollit les afirmacions que tenen una connexió directa amb el fet de conviure, i on l'empatia, com a capacitat cognitiva i alhora afectiva, és el tret que identifica aquesta convivència. L'escolta, l'ajuda, l'interès pels qui els envolten i les seves condicions de vida, són algunes de les manifestacions que es troben en les seves respostes. El pensament acurat descrit en la categoria anterior alimenta i és alimentat en la relació amb els altres; i això es fa evident en l'aportació de les persones entrevistades sobre l'ús de la raó com a tasca, no sols intel·lectual sinó també moral.

Com s'expressa l'empatia en la seva vida actual? En quins àmbits i accions es posa en evidència? Quines actituds s'atribueixen en les seves relacions? Com afecta el seu posicionament com a ciutadans?

1.1. El respecte vers els altres

Tolerància, acceptació i valoració de les diferències són els conceptes emprats per referir-se al valor del respecte que, afirmen, és present en les seves vides. Un respecte davant opinions distintes, davant formes de vida diverses que, poc o gens, tenen a veure amb la pròpia. "No menysprear-ne altres perquè siguin diferents", diu en Marc amb fermesa. També amb contundència s'expressa na Lluïsa quan afirma "Sobretot, el respecte. Pels que estan amb tu i els que no, i per tu. També el respecte al món, al planeta. Crec que és un dels meus valors principals".

"Com a mestra no només he de valorar l'opinió dels meus companys, sinó també la dels meus alumnes; encara que siguin alumnes d'infantil la seva opinió és tant important per a mi com la de la resta de persones adultes. Per exemple, si he de decorar la classe, sempre demano opinió a les companyes de cicle, però també als meus alumnes, perquè en definitiva qui són dins la classe són ells i la seva opinió és important. Com a parella, sempre he pensat que les idees conjuntes són millors que no les idees en solitari. Reconec l'opinió de la meua parella en els diferents assumptes del dia a dia, així com tinc en compte la seva visió familiar de cara a la criança dels fills. I com a ciutadana sempre he valorat les diferents opinions de la gent del meu voltant, respectant i valorant totes les idees i aportant les meves sempre que ha sigut necessari." (Maite)

"La influència que ha tengut l'escola és el respecte amb altres persones. [...] Són principis bàsics /o que mos mostren aquí i sempre són presents, a cada situació... [...] Tenir la capacitat d'escoltar /o que mos volen dir els altres, saber veure que hi ha gent que té una opinió distinta a la teua. Sí, m'ha servit molt." (Mar)

"Un dels valors que tenc presents és no discriminar a ningú. A l'escola tenia companys amb alguna discapacitat i érem tots iguals. Ningú discriminava a ningú. I això ho tenc molt present. Ningú és més que ningú i tots tenim els mateixos drets. Ningú és més persona que una altra. Això ho vaig aprendre de petit, començant per aquesta escola, segur." (Rafel).

“Aquí hi ha molta diversitat i sempre n’hi ha hagut i el fet de veure-la com *algo* positiu... És a dir, és una cosa a tenir en compte. És aprendre a tolerar *lo* diferent. *Lo* diferent no és millor ni pitjor, és simplement diferent i no per això has de tenir faltes de respecte o reticència a acostar-t’hi. És a dir, la tolerància és essencial, perquè si tu no respectes la ideologia dels altres, els altres no tenen per què respectar la teva i a l’hora de posar-se d’acord, de resoldre conflictes, tant amb companys com amb amics o amb la família, la tolerància que m’han inculcat aquí és molt important. Si tu no ets conscient que tothom té dret a pensar el que vulgui, per molt que tu trobis que *lo* que tu penses és *lo* més lògic, no té sentit ni discutir-ho.” (Marina)

1.2. La cura dels altres

Una de les afirmacions rellevants és la relativa a la preocupació pel benestar dels altres i la responsabilitat que assumeixen en aquest sentit. Es desprèn de les seves paraules que no és suficient el respecte, cal implicar-se i contribuir amb la nostra acció que l’altra persona es trobi bé. Ajudar els altres, tenir presents les seves necessitats i allò que potser li agradaria rebre de nosaltres són algunes de les actituds manifestades. En Marc recorda afligit la situació d’un company de l’escola, després d’afirmar que “amb els amics també m’ha marcat, el fet de tenir en compte *lo* que a l’altra gent li agradaria”:

“Record n’A., és una persona que m’ha marcat molt. N’A. me va marcar molt. Encara ara. M’imagín que n’A. tenia problemes a casa i que era diferent a la resta del grup. Jo me l’estimava molt. Era com... Estava preocupat. A l’escola tots se preocupaven de noltros però quan passàrem a l’institut... N’A. va perdre tota aquesta cobertura dels mestres... Entre tots vàrem intentar ajudar-lo quan passàrem a l’institut però va ser impossible salvar-lo.” (Marc).

També na Marina i en José al·ludeixen a la responsabilitat i accentua la satisfacció de les necessitats de l’altre. En Rafel ho fa referint-se a la seva feina com a cuiner quan afirma: “Al restaurant mos dedicam a fer feliç la gent i això compensa les moltes hores de feina”.

“Te *dones* compte que si una persona del teu entorn té un problema, t’afecta. Si aquesta persona no està bé se nota i afecta al conjunt de la classe. T’ajuda a donar-te compte de la capacitat que tenim per fer pinya, i això se nota molt aquí perquè l’escola és una família i a l’institut ets un nom i un llinatge per molts professors.” (Marina)

“En mi caso, modestamente, sí creo que soy una persona solidaria, que me gusta ayudar, por ejemplo he sido monitor de un grupo de niños en esplai, después con personas mayores cuando iba al instituto y en los primeros años de universidad. Y supongo que todo esto viene de los valores que te han enseñado en el colegio.” (José).

Aquestes aportacions fan evident el valor de la disponibilitat i la idea de cuidar-nos els uns als altres. De Puig (2012) ens planteja que el pensament curós implica un avenç des de l’afirmació “tothom ha de ser tractat igual” a l’enunciat “tothom ha de ser ben tractat”. Es trenca així la línia divisòria entre processos cognitius i processos afectius. El respecte, l’estima, la cura, la compassió ens introdueixen en la dimensió afectiva i ètica del pensament.

També l’ajut al que ho necessita, l’oferiment del que saps i pots fer per l’altre amb generositat i sense esperar contraprestacions és assenyalat per na Raquel.

“Això de relacionar-te amb tothom, a mi m’ha marcat molt. *Lo* que mos ficaven en el cap és que si tu saps alguna cosa i si tu pots ajudar a un altre ho has de fer de manera desinteressada perquè te sentiràs bé: I és així. I jo ara si trob algú pel carrer que necessita *algo* i jo li puc donar *pues* li dono. En aquells anys mos varen ensenyar això. Si saps fer això, què te costa? Ara tenc súper integrat que jo som així i not que hi ha molta gent a la universitat i en

general que mira molt per si mateixa, per ella, per ella, per ella. I jo no som així, no sé si per l'escola, pels meus pares. Supòs que és un conjunt.” (Raquel)

La preocupació pel benestar dels altres implica al mateix temps l'acceptació que necessitem els altres, així com el reconeixement i l'agraïment per l'atenció i cura que rebem d'altres persones. Tenir en compte el que els altres fan per tu, valorar-ho i agrair-ho.

“Jo he après que no passa res per demanar ajuda, i que hi ha coses que no les saps o no las saps fer i no passa res per demanar ajuda, no ets pitjor... A mi me costa molt demanar ajuda i l'escola me va ajudar molt.” (Lluïsa).

“Tots érem una classe, érem un grup. I ara ho feim igual en el grup d'amics. Parlam molt. Jo crec que mos ajudam molt... Això te fa apreciar que els altres t'ajuden a tu quan tens un problema fa que t'entrin ganas d'ajudar els altres [...]. També era molt emocionant que vengués gent de fora de l'escola a explicar-te a tu i en els teus companys. Una de les coses més important de que vengués gent a contar-mos *lo* que fos era que s'havia d'aprofitar perquè era una oportunitat, perquè era qualcú que invertia el seu temps en noltros perquè creia que mos podia fer profit... És a dir, valorar *lo* que els altres fan per tu és un dels pilars de l'educació. I valorar també *lo* que tu fas pels altres.” (Marina)

1.3. La cooperació front la competició

L'empatia, com a destresa bàsica de la comunicació interpersonal, possibilita unes relacions basades en la cooperació i en l'intercanvi, i no en la imposició, totes elles fonamentals per a la convivència. Així ho assenyalen algunes de les persones al·ludint tant a l'àmbit personal, com acadèmic o laboral. Es fan presents en aquestes relacions actituds que propicien l'escolta, el treball en equip, les decisions consensuades. Na Fátima ressalta, per exemple, la paciència com a virtut que és present en la relació amb les seves filles: “Conmigo tenían mucha paciencia y creo que yo también la tengo con mis hijas”. Tanmateix, no resulta fàcil, com destaquen alguns d'ells, perquè en ocasions la voluntat d'arribar a acords a partir de l'escolta i de tenir en compte totes les veus, és entesa com a manca de criteri o de caràcter per fer valer les idees pròpies.

“Ara per exemple, en el treball, hem de ser un equip per treballar bé i és *lo* que t'ensenyen aquí, que si som en harmonia aconseguim dur millor el dia a dia, perquè si no... [...]. He tengut molta sort de tenir aquestes companyes de feina. Feim reunions com fèiem aquí... quan tenim algun problema, ho apuntam en un paper, ho donam a recepció i fixam un dia per xerrar (*explica que és una iniciativa de les treballadores*).” (Mar).

“És *lo* que m'agradaria que fos. Ara mateix, a la universitat, a la meua classe, m'agradaria que moltes coses se poguessin decidir així i no se pot. Te n'has anat de l'idil·li de l'escola on podies decidir i ara no pintes res en moltes coses. Sí, la veritat és que m'agradaria que tot fos així, com era a l'escola i ara no pot ser: Perquè jo veig com va tot i jo mateixa me dic, mare meua, com està tot! Ja m'agradaria poder tornar enrere i dir '*pues* ho podríem fer així...' Si tots mos ajuntàssim i cadascú posàs de la seva part... I... sí, això sí que m'ha quedat de l'escola, analitzar els problemes i intentar trobar solucions, encara que ara no pugui. Som una persona molt crítica.” (Raquel)

“En mi trabajo actual no porque él es el jefe y él tiene la razón. Es diferente. Tú tienes tu opinión pero al final la que cuenta es la suya, tú puedes darla pero no puedes aconsejar. Pero en el otro trabajo que tuve sí, allí sí, porque empezabas. Podías hablar con algún compañero si tenías algún problema y al final reaccionabas y lo solucionabas. Era una manera de aprender.” (Miguel)

“Fer feina en grup és molt important. Hi ha moltíssima gent que no sap fer feina en grup, moltíssima, i això m'he adonat a la universitat més que a l'institut. No perquè no faci feina sinó perquè no deixa que l'ajudin o perquè no cedeix mai, perquè... quan fas un treball en

grup ja pots estar segur que la idea que tu tenies feta de com seria la pots esborrar, l'has de negociar... No sap fer feina ni compartir les seves idees, no sap negociar, ni deixar que les modifiquin... Vull dir, tots tenim els nostres més i els nostres menys i del que se tracta és de complementar-mos. Tant per fer feina, com per viure o fer un cafè..." (Joan)

"També els mestres s'esforçaven perquè tots forméssim part del grup. I això m'ajuda molt en la meva feina perquè saber fer feina en grup te fa millor professional. A la meva feina hem de ser un equip, per treure un plat som tres persones les que ho feim. Si no anem coordinats i no nos escoltam les coses no surten. En el meu cas és imprescindible." (Rafel)

"Sí, sí, arribar a objectius comuns tots junts i raonar tots junts. No és que jo arribi a una conclusió i tots estiguin d'acord, és que tots tenim un problema, tots enraonem i arribem junts a una conclusió i a una solució. I tot això uneix molt, per molt que al final no estiguis d'acord al cent per cent, has enraonat sobre *lo* mateix i has arribat a una conclusió que acostava les postures. Aquest esperit de col·laboració el tenim molt present (*es refereix al grup d'amics*). Sí, aquest treball en equip és molt guapo. També a l'institut ho feim. Quan tenim algun problema i hem de redactar algun escrit demanant... és molt fàcil que algú ho redacti i ja està. Si tu creus amb una cosa, has de ajudar a que aquesta cosa vagi endavant, no has de permetre que els altres lluitin per tu." (Marina)

"Ara no m'agrada gens i me costa molt quan algú és el líder, ni tan sols amb els amics. I a mi me costa molt ordenar, tampoc sé donar ordres, jo m'estimo més discutir què hem de fer o com... i no prendre les decisions jo. Ni tampoc sé com dir com s'han de fer. Estic orgullós però també m'ha duit problemes. A vegades el voler consensuar i fer participar a la gent de les decisions s'entén com a falta de lideratge, de criteri. I amb el grup d'amics també me passa, intent... però no ho acaben d'entendre. No sé si això és cosa de la meva personalitat... Tenir molt en compte *lo* que a l'altra gent li he de dir." (Marc)

1.4. La implicació com a ciutadà o ciutadana

Es desprèn de les paraules anteriors el valor atorgat a la participació activa en la recerca de solucions als dilemes i dificultats que es van trobant en el seu dia a dia. Una participació que algunes de les persones amplien a la seva implicació política com a ciutadans ressaltant la preocupació, l'interès per la situació social que els envolta i la necessitat d'una participació activa en l'anàlisi de la realitat i en la recerca de solucions. "Com a ciutadà sí m'ha ajudat molt. M'interessa cap a on va la societat i quins són els problemes que tenim. *Lo* que importa és fer ciutadans actius, interessats pel món", afirma en Marc per explicar el seu posicionament com a ciutadà.

"Tots sabem que l'escola es troba en un barri obrer de classe baixa on hi ha molts problemes socials. Ser una veïna més d'aquest barri feia que la meva vida fos com la de la resta, no tenia pare, la meva mare no sabia llegir ni escriure i els meus germans grans no havien acabat l'escola primària. Amb aquest panorama la meva vida es presentava com la de la resta, és a dir, sense estudis, sent mestressa de casa i vivint una vida on la meva opinió no comptava massa. L'escola m'ha fet una ciutadana amb capacitat de enraonar per mi mateixa, però sobretot m'ha donat el coneixement de saber que no sóc menys que ningú i que tots som útils i podem aportar alguna cosa en el gran projecte que és la vida. Crec que tots els nins han de tenir l'oportunitat de poder viure les mateixes experiències que jo, tinguin el nivell socioeconòmic que tinguin." (Maite)

"Ser més... revolucionari en aquesta vida. Això trob que és injust o que no està bé... Anem a parlar-ho, què podem canviar, què podem millorar. Conèixer el que pensen els altres i pensar junts. Jo procur participar en aquells actes reivindicatius amb els que estic d'acord. A l'escola aprenies també a defensar el que pensaves i a no quedar-te aturat. Record que fèiem campanyes a l'escola amb pancartes, per exemple per no tirar fems al pati... Record una que coincidí amb les protestes contra la guerra d'Irak... Era una manera també de

reivindicar a l'escola. És cert que amb la meua família participava en activitats del GOB o anava a les manifestacions.... També aprenguérem a defensar els nostres drets, uns drets que eren sotmesos al grup perquè això t'ajudava a veure si eren realment drets o no. El dret a reclamar ho hem après aquí... A l'escola no t'inculcaven uns valors sinó que t'ajudaven a conèixer-los. Tu els agafes o no, però sí que t'ajudaven a conèixer-los.” (Rafel)

“Com a ciutadà, preocupar-me pels altres. No puc entendre la gent que no mostra interès cap a les altres persones. Mai he estat ficat activament en política però m'interessa cap on va la societat i quins són els problemes que tenim. M'ha influït Es Pont i també ca meua... Si no m'haguessin duit a aquesta escola... [...]. Quan a alguna assemblea algú diu que ell no és polític, jo me'n ric. Perquè tot és política. Això ho vaig aprendre a Es Pont i també a ca meua (*remarca en un parell d'ocasions que la seva família va fer l'opció per un tipus d'escola com aquesta*). [...] L'Estat el feim tots. [...] L'escola, si no dóna la possibilitat de participar..... i de pensar, perquè si no tens criteri és difícil participar. Participar en coses importants, no sols quan hi ha problemes.” (Marc)

“A vegades pens: ‘si no tengués tanta curiositat si no li donàs tantes voltes a les coses... la ignorància és felicitat’. A *lo* millor no m'indignaria tant quan mir les notícies! Seria més feliç. És molt guapo, per una banda, però a la vegada tens un sentiment d'impotència... No tindria tantes preocupacions. M'ha costat molt acceptar que la societat canvia granet a granet, és renunciar a un canvi de veres, molt a poc a poc. Veus que el món és així i que continua sent... som molt crític. Si fos més ignorant viuria més el dia a dia. Estàs en conflicte permanent entre tu i la resta del món.” (Marc)

“Sí, de fet aquí t'ensenyen analitzar les coses que no t'agraden, a identificar-les; però no dir això no m'agrada. Dir: ‘això me pareix que no ha de ser així i podria ser d'una altra manera’. És a dir, t'ensenyen a trobar una alternativa al problema. [...] Quan hi va haver *lo* del 15M... jo abans de ficar-me en segons quines coses he d'estar molt segura de *lo* que és. Perquè aquí també t'ensenyen a informar-te sobre les coses. No pots abanderar qualsevol idea sense saber de què se xerra i en què se fonamenta. Per tant, vaig anar allà, me'n vaig informar... i *lo* que més me va agradar és que feien una crítica molt dura al món en què vivim i donaven alternatives en aquest món. Me vaig ficar de ple perquè pensava que era la manera de canviar el món, amb alternatives. I com a ciutadana, el 15M és una de les experiències que més m'ha obert els ulls, després d'Es Pont i moltíssimes de les coses que vaig aprendre aquí les vaig aplicar allà a s'hora de funcionar amb sa gent i a s'hora d'aportar idees [...]. Els joves anem compartint.” (Marina)

Per la situació que vivim al voltant de la llengua vehicular a l'escola i el paper que es vol atorgar al català en tots els àmbits de l'administració educativa, les paraules d'en Rafel adquireixen un sentit altament rellevant:

“També el català. Tot ho vàrem aprendre en català. Tenia companys que a casa no xerraven en català i que passaren a l'institut xerrant perfectament en català. I xerràvem entre noltros en català. Quan conec algú, primer entro en català. Estam a Mallorca i és la nostra llengua. Perquè aquí també apreníem a estimar *lo nostro*... Perquè si no ho feim noltros els de fora no vendran a estimar-ho per noltros. I també fer veure als que menyspreen el català... Perquè hi ha gent que diu que estima el català però després te fa una autopista que destrossa el territori... o un hotel a quatre metres de la mar... i això no és estimar la nostra terra.” (Rafel)

Categoria 2. Aportació de l'escola

Els meus valors morals són els d'Es Pont. Bàsicament la solidaritat cap a tothom

Hi ha una sèrie de característiques de l'escola i del seu tarannà general, així com propostes educatives concretes, a les quals atribueixen una influència significativa en la manera en què encaren avui la convivència amb els altres. Aquestes característiques són:

2.1. Una escola petita, familiar

Aquest fet possibilitava la proximitat en la relació personal amb els altres alumnes de l'escola i també amb els mestres. "Tothom sabia el teu nom, tothom te coneixia i tu coneixies a tothom" és una de les evidències que apareix de forma reiterada en les seves reflexions.

"Algo bastante importante yo creo en concreto de Es Pont es que era un colegio muy pequeño y entonces el trato era muy personal, nos conocían a todos los niños, incluso los tutores de otros cursos, todo el mundo se conocía y te podían ayudar si había algún problema..., y también el trabajo que puede hacer el profesor tiene más impacto... Es un aspecto fundamental; a parte de la buena voluntad de los profesores, de su trabajo. Tanto por el efecto del trabajo de los profesores como para los alumnos." (José)

"Aquí era com una família i això és important pel respecte. Mos comprenem, mos tractam més, és més fàcil conèixer els altres. Aquí érem una família i a l'institut cadascú va pel seu compte. Me'n record, del primer dia quan vaig fer el canvi de l'escola a l'institut i va ser un món molt diferent. No hi havia respecte, no... La manera de tractar-mos els professors no era la mateixa. Ens tractaven com a desconeguts. I això ho vaig notar a faltar. Després ja t'hi acostumes." (Mar)

"Jo crec que *lo* més important és el fet de que sigui una escola petita t'ensenya molt a relacionar-te. Érem com una súper família. Jo *lo* que més record de s'escola és que coneixies a tothom de primer fins a sisè, mos coneixíem tots." (Raquel)

"L'escola era com una família, des de la monitora de menjador i l'escola matinera i la cuinera. Encara que no fossin les nostres mestres, eren també persones importants de l'escola. Jo crec que tots aquí ens sentíem molt importants. Érem qualcú, tothom era protagonista. El fet que fóssim poquets ho feia més fàcil. També te donava la possibilitat de conèixer a tothom, tots els mestres, els companys." (Rafel)

2.2. La preocupació dels mestres vers els alumnes

Un dels trets que destaquen és la preocupació dels mestres vers els alumnes i la seva dedicació a l'escola, més enllà del grup propi i de les tasques atribuïdes a l'activitat docent. "Sempre se preocupaven per noltros", diu na Mar.

"Si tienes una buena escuela, con buenos profesores que disfrutan de su trabajo, y que te ayudan y tal... supongo que eso influye en que quieras ser profesor (és la seva professió). Si ves que dedican más tiempo, además de hacer horas que les tocan, se preocupan por el colegio... Yo veo que XXX (*nom de la mestra*) ha dedicado mucho tiempo al colegio y al barrio..., te das cuenta que no es la típica imagen que dan de los funcionarios, que van hacen su trabajo y vuelven a casa. Hay mucha gente que está ahí y da más de lo que se espera y esto es porque te gusta tu trabajo. Yo de pequeño viví tener al lado a maestros que se preocupaban por ti y supongo que esto influye." (José)

"Quan tu tenies un problema i necessitaves parlar amb qualcú, sabies que podies recórrer al teu tutor. El tutor no era com als instituts on és com el *jefe*, no, era algú proper, algú que t'ajudava en tot *lo* que podia. És una escola molt involucrada en els alumnes." (Lluïsa)

“La vinculación que tenían con los alumnos. Se preocupaban de verdad. No era el típico que está en la escuela, se va a su casa y a final de mes cobra. Era muy diferente. Luego, cuando pasabas al instituto, toda esta vinculación que había con los alumnos prácticamente desaparecía y la confianza por supuesto también. Se explicaba la materia pero no había vinculación con las personas. Era muy diferente.” (Miguel)

En Marc i na Lluïsa ens plantegen el concepte d'autoritat, tan recurrent en els discursos sobre el paper del professorat, fent una distinció entre autoritat i respecte. Un respecte que, entre d'altres, és aconseguit des de la preocupació esmentada.

“Sense necessitat d'autoritat tenien totalment guanyat el meu respecte. Com s'ho guanyaven? Perquè sabien molt, perquè s'implicaven, perquè participaven i eren iguals que noltros. No hi ha aquesta diferència que es dona quan estan a la poltrona.” (Marc)

“Jo som professor, jo som l'autoritat. Es Pont no transmet una autoritat sinó un respecte.” (Lluïsa)

2.3. El foment del treball en grup

Destaquen en aquest sentit tant el treball en grup a les aules com el fet de potenciar l'intercanvi i la cooperació entre alumnes de diferents grups o les activitats col·lectives de tot l'alumnat de l'escola. Un treball que donava peu a establir relacions més personals, més íntimes, amb altres companys i companyes de diferent edat.

“És de lo millor de l'escola. Jo record que les amigues de 2n o 3r no teníem germanes, sols germans, i les de 5è o 6è eren com les nostres germanes grans i els hi ho contàvem tot. Tot això te feia connectar-te amb tothom de l'escola. Sorties al pati i deies, 'ah vaig a contar-li això'... Això és lo millor de l'escola.” (Raquel)

“Se fomentaba el trabajo en grupo en las clases. Y, por ejemplo, lo que te comentaba del espíritu de las olimpiadas, de ayudarse, de hacer una tregua para que se hicieran los juegos... Sí que hacíamos cosas en grupo. No eran clases muy rígidas, había mucha libertad. Yo recuerdo que nos dejaban llevar a nosotros la música que nos gustase, por ejemplo en las clases de manualidades. Me acuerdo de actividades que hacíamos fuera de clase, en el patio, en los pasillos, interactuabas con otros.” (José)

“Record que treballàvem molt fora de classe, en parelles o petits grups i suposo que tot això m'ha ajudat a saber treballar en grup. També record que treballaves molt amb altres cursos.” (Carme)

“El treball en equip quan mos feien fer treballs de naturals i havíem de cercar informació... Els projectes... Sí. Mos posaven en parelles o en petit grup.” (Mar)

Assenyalen, alguns dels joves, els tallers en temps de pati² com una experiència gratificant, que ha contribuït a l'aprenentatge de l'atenció i la cura dels altres. Adreçada a potenciar la participació de l'alumnat en la formació dels companys, s'aborda en els tallers la idea de compartir els coneixements i, d'aquesta manera, la responsabilitat de contribuir al benestar dels altres. D'altra banda, es propicia el sentiment de satisfacció personal per l'aportació feta.

“Els tallers en temps de pati van començar amb el meu grup. Jo anava a 2n. Record que vàrem fer un projecte de s'euro, un any abans que sortís, i mos va sortir molt bé i els *profes* ens van dir: idò, ho podríeu ensenyar als altres i d'aquí van sortir els tallers en temps de pati. Perquè... vàrem dir *pues val*, i va anar molt bé. Després ens van demanar què sabíem fer i jo vaig dir que sabia jugar a escacs i jo feia tallers de jugar a escacs en temps de pati.

2. Es tracta d'una iniciativa que, des del curs 2001-2002, convida els alumnes a convertir-se en mestres i a organitzar tallers per ensenyar als seus companys, de tots els nivells, allò que desitgen o que millor saben fer. A poc a poc, s'han convertit en un dels trets més significatius i diferenciadors de l'escola.

I al final hi havia menys gent al pati perquè tothom estava fent tallers. Vaig estar dos anys a l'escola sense sortir al pati perquè sempre estava fent tallers, perquè mos agradava. 'Jo t'ensenyo això, tu m'ensenyas això altre'... Ara ho penses i dius, estava molt bé. Quan ets un nin ho veus més com un joc." (Raquel)

2.4. Les activitats de tota l'escola

Tot i que ja apareixen entredites en l'apartat anterior, els joves ressalten la influència de les activitats que s'organitzaven des de l'escola i que tenien un caràcter festiu, de celebració, de complaure's en el fet de ser una comunitat, amb tot el que això significa de compartir valors relatius a la convivència. "Te ensenyan a compartir", resumeix en Miguel. La sortida a cercar ous de basilisc al castell de Bellver, els concerts de tota l'escola, les festes amb les famílies, són alguns dels exemples que recorden amb estima. I per això, com afirma en Rafel, "no era avorrit venir a classe, era molt divertit, sempre estàvem preparant coses".

"Tot això era una preparació molt gran. Els ous de basilisc ... De quan eres petit anaves a cercar els ous amb tota sa por i quan ets gran, sentir-te súper responsable dels petits... Era molt emocionant: els guardaves tot l'any! Ara jo crec que és com /o que t'he dit abans d'ajudar els altres perquè sí. Quan ets gran, acompanyes el nin petit i li dus un munt d'il·lusió i tu te sents súper bé. És que t'ensenyen a regalar-te i ja està. Jo trob que això és súper important i tot el temps era així. Hi havia tants moments a l'escola... que ho penses i dius 'allà no te n'adonaves, però estàvem fent això'. I ara veig que hi ha molta gent que no ho fa. I noltros hi dedicàvem molt de temps. Record que decoràrem l'escola per la bunyolada, amb un munter d'hores perquè els pares la vessin guapa i això te feia sentir bé. I ara no ho feim. Quasi ho feies més per a tu que per als altres, perquè al final tu te senties bé. Era molt gratificant. S'hauria de fer més." (Raquel)

"Record també els ous de basilisc. Això no s'ha de perdre mai! Apreníem a relacionar-mos amb tothom, més grans i més petits que tu, a tenir responsabilitats, a tenir cura dels altres, a compartir les emocions..." (Rafel)

"Cantar junts era molt important. El fet que cantéssim tots junts... Començava el curs i començàvem a preparar el concert de Nadal i tot havia de sortir súper perfecte... Era molt important... Era un sobre esforç però el feies amb tota la il·lusió." (Raquel)

"És vera que en aquesta escola sempre hi ha hagut molt d'amor fraternal entre els més grans i els més petits i en el castell de Bellver se veia, tu com a nin gran estaves a càrrec de nins petits i com a nin petit estaves a gust i estaves totalment protegit per un nin gran de l'escola i tots junts cercàvem els ous... Totes aquestes coses les compartíem junts, no per classes. Fèiem coses tots junts i això provoca estimació. Les festes i celebracions, com que les preparàvem tots junts, també era molt divertit perquè una classe feia unes coses i una altra classe una altra... I al final era un treball conjunt de tota l'escola. No era una classe que fes una cosa i digués 'Au, jas, aquí tens el meu treball'. Era entre tots." (Marina)

2.5. Les tutories col·lectives i les juntes de delegats

Ambdues fan referència a la participació activa de l'alumnat en les decisions del centre, tant les que afectaven el propi grup com aquelles relatives al funcionament de tota l'escola. Participar és aprendre a implicar-se, a saber que podem decidir i expressar les nostres idees i que aquestes hauran de ser contrastades amb les dels altres. Les tutories col·lectives i les juntes de delegats eren, i continuen sent, dues de les propostes de l'escola adreçades a facilitar l'aprenentatge de la participació. Una participació que reclama posar en acció moltes de les habilitats i actituds comentades en l'apartat anterior relatiu a la construcció d'un pensament crític i reflexiu, perquè, com ens recorda en Marc, "L'escola si no dóna la possibilitat de participar... i de pensar, perquè si no tens criteri és difícil participar". També na Marina fa referència, en parlar de les tutories

col·lectives, a aquestes habilitats i actituds: "Aquí, a més d'ensenyar-te a destriar quines són les idees que més t'agraden, amb les que més t'identifiques i saber-les defensar amb unes raons lògiques, t'ensenyen que no tothom pensa com tu".

"I sense les tutories col·lectives no hauria descobert que totes les opinions són importants i que les idees conjuntes formen fets grandiosos. Les tutories col·lectives també m'han mostrat com resoldre conflictes col·lectius de la millor manera possible, sempre tenint en compte l'opinió de la resta i cercant entre tots la millor solució." (Maite)

"A les tutories col·lectives *lo* que fèiem era resoldre tots els conflictes que teníem entre noltros, sempre mos barallàvem, mos acusàvem de tot i... havíem de tractar-ho. Fèiem... a una llibreta escrivíem els punts del dia i sempre havíem de signar per mostrar que estàvem d'acord amb *lo* que havíem de fer per resoldre..." (Mar)

"Las tutorías que hemos tenido en el grupo me han enseñado a desenvolverse con la gente." (Fátima)

"Amb les reunions de delegats aprenies a aportar idees, iniciatives: 'A mi me pareix que enguany podríem fer...', 'Podríem anar de campament a...'. També per tractar els conflictes entre companys." (Rafel)

"Les tutories col·lectives i les reunions de delegats eren vinculants, les opinions dels alumnes se prenen *en sério*, se tenien en compte, tenien un pes a l'escola, no era un *paripé*, no sols quan hi havia un problema... S'escoltava els alumnes." (Marc)

"Sí, vaig ser delegada i a l'institut vaig continuar sent delegada de classe. Va ser una cosa que me va agradar molt pel fet que era un espai en què podies dir *lo* que pensaves i podies proposar coses que a vegades els professors no s'adonaven que noltros necessitàvem unes coses, que tampoc no era tant difícil donar-les i mos les donaven. Jo era molt decidida i sempre xerrava i com ja t'he dit, si jo volia les coses d'una manera... Jo sempre proposava un munt de coses. Record molt això: algú tenia una idea i tothom escoltava i s'animava a fer-ho i quan ho dúiem a la junta de delegats era una súper motivació: entre tots hem decidit això!" (Raquel)

2.6. El foment dels lligams afectius entre l'alumnat

Atribueixen a l'escola una clara voluntat de promoure els lligams afectius entre l'alumnat, voluntat potenciada pel fet de ser una escola petita, cosa que facilitava l'encontre i l'intercanvi. Les activitats de grup d'aula i les propostes adreçades a tot l'alumnat en les quals es promocionava l'escolta, la cooperació, la participació en l'anàlisi i la presa de decisions consensuades, tant en l'àmbit dels aprenentatges acadèmics com en la regulació de la convivència, facilitaven aquests vincles afectius.

"Todo era bueno, mis compañeros... había muy buena química entre todos, ¡entre todos!, con mis compañeros éramos una piña, sí que a veces discutíamos pero lo arreglábamos, nos llevábamos todos muy bien. Era un grupo muy agradable, muy familiar Y con los profesores, también, y nos llevábamos todos muy bien." (Fátima)

"No hi havia competitivitat i ganes de protagonisme d'un sobre els altres. Tots érem un grup, totes les opinions comptaven, totes eren respectables... Érem una pinya, mos protegíem molt entre noltros, anàvem a una... Fèiem molta pinya. Per exemple, no suport les comparacions [...]. Una cosa que és molt d'Es Pont és la solidaritat entre els companys. Poc habitual a la resta d'escoles!" (Marc)

"Sobretot, a les tutories col·lectives i a filosofia eren per això. Era 'anem a veure: quins problemes hi ha? Ha passat alguna cosa? Idò anem a xerrar-ho tots i aportar solucions entre tots'. Tots érem una classe, érem un grup. I ara ho feim igual en el grup d'amics. Quan hi ha un problema deim 'mem, quin problema hi ha? Com se pot solucionar?' Parlam molt. Jo

crec que mos ajudam molt... Això te fa apreciar que els altres t'ajuden a tu quan tens un problema fa que t'entrin ganes d'ajudar els altres." (Marina)

Dimensió 4. Tenir estratègies per continuar aprenent

*L'equilibri entre autonomia i acompanyament
és una manifestació de l'art d'educar.*

Joan Domènech

Categoria 1. Vida actual

També en la vida de cada dia per organitzar-te les idees

En aquest apartat s'han recollit les reflexions que fan referència a les estratègies, tècniques i hàbits que fan servir actualment per donar resposta a les preguntes que es formulen, a les situacions que han d'afrontar i que, en qualsevol cas, impliquen una actuació posterior. Ressalten l'autonomia adquirida i la capacitat de dirigir la pròpia vida, des de la consciència sobre si mateixos, fent ús d'estratègies de pensament i de treball intel·lectual. La majoria de respostes se situen en l'àmbit laboral o acadèmic, tot i que algunes persones expliquen com les apliquen a la seva vida personal.

"Sí, que intent ser conscient i pensar com som i pensar en com faig les coses en funció de com som." (Marina)

"Crec que l'experiència va començar quan vaig tenir que explicar als meus companys de la universitat què eren el projectes de treball. Va ser la primera vegada que havia de parlar davant de tantes persones adultes. Algunes de les meves companyes em varen demanar com ho havia fet, com vaig ser capaç d'estar tan tranquil·la i d'explicar els coneixements de tal manera que tots ho varen entendre a la primera. En un principi no m'ho vaig plantejar, a l'hora de preparar l'exposició simplement vaig aplicar el que havia fent tantes vegades de petita, fer una pluja d'idees, un recull d'informació, un mapa conceptual i una forma clara i senzilla d'explicar. És a dir, estava programada des de feia anys per ser capaç de fer això. En conferències posteriors, tant a la Universitat d'Alacant, amb na XXX (*nom de la mestra*) o als tribunals d'oposicions, sempre he utilitzat la mateixa tècnica i sempre ha anat bé. Amb això no vull dir que estar davant de tanta gent no em posi nerviosa, com a tots, simplement tinc la seguretat que tot anirà bé, perquè la tècnica és bona. [...] Sempre he seguit la tècnica que fèiem en classe per fer les exposicions. [...] També han estat importants a l'hora de cercar feina, per ser capaç de fer una tria intel·ligent de les diferents empreses, cercar informació de cadascuna d'elles o presentar adequadament una entrevista o una carta de presentació." (Maite)

"Filosofia també m'ha influït molt. A mi m'ha ajudat molt acadèmicament a l'hora de plantejar-me les coses i aplicar el mètode científic. Jo, per exemple, em planteig hipòtesis a l'hora d'estudiar... M'ha ajudat molt als exàmens." (Marc)

"Sí que me ha formado, en todo, como persona, como salir de algunas situaciones, como comportarte con la gente, como hablar, como solucionar..." (Fátima)

"Sí, perquè mos varen ensenyar que per cercar informació havíem d'anar directament a mirar s'index..., aprendre a cercar, no anar a cercar per les bones. I ara... Sí, has de tenir ben clar *lo* que vols cercar, si no, t'enredes i perds temps." (Mar)

"Les bases se varen posar a l'escola i les he seguides ja per sempre. O sigui, el fet de t'ho llegeixes primer, després ho tornes a llegir i marques *lo* més important, després ho tornes a llegir i en fas un resum, després ho tornes a llegir i mires si t'has deixat alguna cosa, després ho discuteixes. Jo me'n record, que sempre era: 'Has de fer un resum i després el compares amb el d'un company del teu grup'. A *lo* millor algú ha trobat que és important una cosa que tu no has posat... *Pues*, això ho continuo fent ara i aquestes pautes són de s'escola." (Raquel)

"És una cosa súper útil. I no sols per organitzar-te els estudis, també en la vida de cada dia per organitzar-te les idees. A l'hora d'organitzar-me un treball de plantejar les feines i els treballs de la universitat, tenc molt clar com fer-ho, perquè els projectes de treball eren una versió simplificada d'un treball d'investigació, d'una tesi, des de ciències fins a *lo* que sigui, com els que jo feia a la facultat i clar, s'agilitat que tens... Va, faig un guió inicial, 'quina és la pregunta clau del meu problema?', una introducció del que presentaré en aquest treball... tot això i altres coses menys importants com fer un índex, si no t'ho han explicat mai... Els primers anys a la facultat, la gent deia 'hem de fer un treball!', una mica *assustats*... I de dir, 'va'... Els primers anys em vaig basar en aquest model i me va sortir bé. Va ser com una cosa progressiva des de *lo* que havíem fet a l'escola. En aquest sentit, molt bo." (Joan)

"Cercar informació, saber-la analitzar... També el saber fer un guió..., fer un projecte perquè, al cap i a la fi, tot són projectes. Per què? Quins objectius tens? Com ho faràs?... Ho fas i què has tret d'això? És a dir, a nivell personal també faig projectes. Faig això i me demano, 'per què ho fas? I quines conseqüències té això?' Ho penses, ho fas i després fas balanç. 'Com ha sortit? Conclusió d'això?' Se te queda gravat la forma d'afrontar i de plantejar-te les coses." (Lluïsa)

"La facilitat per cercar informació, sintetitzar-la. No hi pots posar tot *lo* que trobes. Crec recordar que ho vaig comentar a una tutoria individual, el darrer curs a l'escola, que *lo* que més me costa és sintetitzar perquè tot ho trob important, interessant. Però sí, hi ha diferència amb altres companys que s'estudien directament el llibre, no se molesten ni a subratllar. Sí, és el que més me costa però si hi poses ganes i tal... Acabes aprenent i és pràctica." (Marina)

Categoria 2. Aportació de l'escola

Les bases se varen posar a l'escola i les he seguides ja per sempre

Dues són les contribucions de l'escola referents a l'ús d'estratègies de pensament i de treball intel·lectual. Per una banda, destaquen l'autonomia oferta pel professorat a l'hora d'encarar qual-sevol de les activitats d'aprenentatge. Per altra banda, al·ludeixen clarament a tot el plantejament present en els projectes de treball.

L'autonomia

Què és el que diuen sobre aquesta autonomia? Com es manifestava en el treball quotidià de l'escola? Què és el que proporcionaven els mestres i les mestres perquè l'alumnat es pogués emancipar? En primer lloc, la demanda dels mestres de responsabilitat sobre el propi aprenentatge. En Miguel al·ludeix clarament a la responsabilitat apresada a l'escola quan afirma "En mis relaciones personales es importante la confianza y la palabra. Y en la escuela tenías que cumplir. Con los proyectos, con los exámenes, con los estudios... no podías decir <lo he hecho> cuando no era así".

Responsabilitat que anava acompanyada de la llibertat per poder prendre decisions.

"[...] A l'institut, no, una cosa és quan te demanaven alguna feina amb un termini, però aquesta manera de fer feina, que estam en les mateixes, de donar responsabilitat... Des del moment que des de petit te diuen a l'escola que tens la porta de la classe oberta, ja saps on hi ha la biblioteca, on hi ha les classes, on hi ha X llibres... Mos deixàvem els llibres entre les classes, i tu ja ets gran per anar a la classe de na XXX (*nom de la mestra*) i demanar si pots agafar un llibre perquè el necessites per al projecte, i anar-te'n a la biblioteca si t'ho estimes més. Això te crea una necessitat de decidir i a la vegada una rutina..." (Joan)

"És que eren 4 hores de classe setmanals! (es refereix als projectes de treball). No tenies a ningú que te digués 'bla, bla, bla', que te digués això és així, això es fa així. No era això d'estar tancat a un aula assegut mirant la pissarra. Era un estar aprenent però amb les teves pròpies mans... Jo tenc el record de cercar la informació, agafar només allò important, resumir i després mostrar-li a la mestra i que ella te digués sí, però pots millorar això i això... Però ho feies tu. El fet que l'escola no te donés res fet i que només te donés les eines. És la millor manera d'aprendre, te donen les eines i tu construeixes. Tu havies de fer-ho amb les teves paraules, i a mesura que tu vas adquirint més vocabulari a causa de sentir xerrar, de llegir, de debatre... Aquestes paraules van canviant i te queda més precís, més curiós." (Lluïsa)

"L'autonomia que te donaven a l'hora de fer feina. Record que, per exemple, a 4t i 5è eren per parelles i sortíem de s'aula i fèiem feina pel nostre compte. Xerràvem entre noltros però realment fèiem feina... A l'escola on estic m'agradaria, però reconec que necessitaria una guia per començar..." (Carme)

"Aquí sempre s'ha enfocat l'ensenyament, almanco des del meu punt de vista, com una cosa positiva. T'ensenyen el camí i tu tot sol arribes, simplement. Jo crec que això és el que fa que tenguis més intriga perquè arribes tu tot sol. Està clar que te guien i t'ajuden, però el fet que siguis tu el que has de fer el teu camí és molt més interessant i molt més divertit que te'l donin fet." (Marina)

En segon lloc, aquesta mateixa demanda de responsabilitat implicava la confiança dels mestres i les mestres en les capacitats dels seus alumnes i en les seves possibilitats de progrés. Confiança que era transferida convertint-se, així, en autoconfiança.

"[...] si a tu des de petit te fan sentir que vals, això te crea un sentit de responsabilitat també a tu com a persona perquè estan esperant *algo* de tu. Això... a nivell ja més personal, donar a l'alumne una seguretat, donar-li... sobretot un sentit que la seva opinió compta, que no està anant a escola perquè hi ha d'anar, sinó que l'escola la fa ell també. [...] Mostrar-te que és possible. Si tu ho vols i tu t'hi poses... Sí, jo estic convençut que a mi m'agrada, encara que al principi no me surti bé..." (Joan)

"A l'escola no te donaven res fet. Es Pont t'ensenyava a ser persona, a construir-te com a persona. 'Tu, què vols estudiar? Això? Idò vinga, pots fer això o això'... Es la millor manera d'aprendre." (Lluïsa)

"Per exemple, la lectura, la lectura, no com això que fan... i que a mi me fan: 'Vos heu de llegir aquest llibre per trimestre'... Això te lleva totes les ganes de llegir aquest llibre. No, però si te diuen 'aquí teniu una biblioteca, amb tots els temes que te puguis imaginar... Estan allà, agafa-ho'. No mos limitaven els llibres ni mos assenyalaven els que havíem de llegir, perquè que tenguessis vuit anys no volia dir que no poguessis llegir un llibre per als deu anys." (Lluïsa)

Un progrés que reclama el reconeixement de l'esforç fet i dels avenços per part de l'adult. Així, en Rafel afirma:

“Aquí també s’apreciava l’esforç que tu feies i al mateix temps eren molt exigents amb tu. Record que si a projectes t’esforçaves en alguna tasca, no ho sé, per exemple a intentar respondre la pregunta del projecte, se te convidava a exposar-la davant els altres.” (Rafel)

Reconeixement que també ha de sentir l’alumne. En aquest darrer sentit na Lluïsa i na Marina destaquen que l’escola ha contribuït a l’autoconeixement i a l’acceptació d’un mateix.

“Crec que Es Pont te dóna una visió molt realista (de tu mateix), així són les coses però sempre des d’un bon punt de vista. Tenir una manera de pensar lògica i raonable, ser conscient de com ets, de tot *lo bo* que tens i tot *lo* que pots millorar.” (Lluïsa)

“El coneixement propi també ha estat súper important aquí, has de ser conscient de com ets, i de per què ets així, i fins on arribes i fins no i fins on te pots exigir i fins on deixes que t’exigeixin els altres. [...] Les tutories col·lectives i tutories individuals en aquest sentit... Queda integrat en la teva personalitat. Quan ho fas a l’escola, plantejar-te per què fas les coses, com ets, per què arribes aquí i aquí no... també ho fas fora. [...] És un procés molt llarg i te’n *dones compte* al cap dels anys. És a dir, quan era petita estava contenta de venir aquí perquè m’ho passava bé, perquè pensava, perquè m’agrada la manera de... I ara estic contenta d’haver vingut aquí perquè crec que una de les coses més importants és ser conscient de *lo* que has fet al llarg dels anys i saber qui t’ha ajudat i de quina manera t’ha anat bé que t’ajudassin i saber de qualque manera... Ser conscient que canvies i com.” (Marina)

Els projectes de treball

Dels projectes de treball ressalten sobretot les estratègies apreses pel tractament i l’anàlisi de la informació, així com la proposta de compartir els coneixements adquirits amb altres companys i companyes de l’escola.

“Sense els projectes no podria haver après a cercar informació, tant per estudiar com per a qualsevol altre aspecte de la meua vida. Realment en un principi no sabia dir per què m’agradaven tant, però amb els pas dels anys crec que era perquè aprenia sense adonar-me’n i no eren uns coneixements buits. Per posar un exemple, actualment no record com es feia l’arrel quadrada que em varen ensenyar a l’institut, però sí que record que hi ha dofins roses i com viuen, gràcies a un projecte que vaig fer quan tenia vuit anys. Per què record una cosa i no una altra? Doncs, perquè en la primera no vaig participar en el coneixement, simplement vaig obrir un llibre, llegir una explicació i aplicar-la després a un examen. En canvi, en la segona, jo vaig cercar l’explicació, jo vaig explicar-la a la resta i no va fer falta que ho posàs en cap examen, perquè és un coneixement que em dura tota la vida.” (Maite)

“Quan passàrem a l’institut ens va anar molt bé a l’hora de fer treballs (subratllar, resumir, seleccionar la informació més important, la certa...). I se notava la diferència amb els que venien d’altres escoles que no tenien aquesta fluïdesa.” (Rafel)

“Me’n record molt, d’aquell projecte de s’euro, d’agafar revistes i retallar euros, posar-los a una cartolina per ensenyar-los a sa gent i dels tallers que férem. Crec que *lo* més important dels projectes és que te donin una fotocòpia amb un text i te deien: ‘va, subratlla *lo* més important’. Record que al principi ho subratllàvem tot i després t’ensenyaven molt a seleccionar la informació, a fer resums, a discutir amb els companys. Crec que és l’assignatura més important i a s’institut ja me vaig *donar compte* quan havies de fer treballs en grup. Jo me’n record, que anava a classe amb els meus companys de l’escola i sempre fèiem els treballs en grups i trèiem molt bona nota i tothom mos deia ‘això és perquè en Es Pont heu fet projectes’. I és vera. Pareix mentida sent tants petits... Però t’ensenyen molt a sintetitzar la informació, a saber *lo* que és important. [...] Jo me’n record que a projectes amb na XXX (*nom de la mestra*) era... ‘Has fet això, sí, però no has tengut en compte això altre’... I ‘torna-ho a cercar, torna-ho a fer’... I a s’institut ho vaig notar moltíssim.” (Raquel)

“Jo me’n record que, en el final, una de les feines dels projectes era fer un mapa conceptual... El del cervell era un desplegable immens... Jo no n’he tornat a fer un d’igual a sa carrera. Sí, n’he fet, però no com aquells. Era una feinada ni que sigui sols des d’un punt de vista tipogràfic. Era un pas final, de tot /o que havíem fet, agafar els enunciats i relacionar-los però... Una feinada!” (Joan)

Estratègies que no s’entenen aïllades, sinó en el marc d’un aprenentatge amb sentit, enfocat a la resolució dels interrogants que es plantegen els alumnes, i connectades amb la resta de propostes adreçades a facilitar l’organització del pensament propi. En Marc ens recorda aquesta idea quan, amb una certa indignació, critica la seva experiència acadèmica posterior.

“No se fan projectes als instituts i tampoc a la universitat. Els treballs són normalment ressenyar llibres. Se perd molt! És sols ara en el màster que estic fent me demanen que investigui! No he tornat a fer res igual! En tota la meua vida acadèmica posterior no he fet res igual! [...] Me va costar molt adaptar-me a l’institut, acceptar que se tractava d’*empollar* i amollar. Me va costar molt haver de començar a *empollar*! El batxiller és una preparació per un examen, per amollar-ho i ja! Va suposar un fort trencament, una desil·lusió, un deixar enrere aprendre amb sentit. I vaig tenir problemes en haver de començar a memoritzar... problemes acadèmics i de relació amb el professorat. [...] El que fèiem a Es Pont no tenia continuïtat. I, en canvi, és el que la societat demana, necessita. El model educatiu perd un poc el sentit perquè no té continuïtat... Però m’ha valgut la pena.” (Marc)

Dimensió 5. La satisfacció d’haver anat a l’escola Es Pont

*Perquè una vegada que hagis tastat el que és volar,
caminaràs sobre la terra amb la mirada aixecada cap al cel;
perquè ja has estat allà i hi vols tornar.*

Leonardo da Vinci

Al llarg de l’exposició anterior ha quedat en evidència el reconeixement de les persones entrevistades cap allò viscut a l’escola i com ha contribuït al que ara són. Encara que, com assenyala en José, no sempre resulta fàcil “separar qué es de la escuela y qué no”, ell mateix afirma que “[...] la escuela es fundamental. Cuando eres pequeño es cuando te inculcan los principios y los valores para toda la vida”.

En cada apartat s’ha procurat vincular-ho amb la temàtica específica tractada: l’interès per l’aprenentatge, el pensament crític i reflexiu, la convivència i les estratègies per continuar aprenent. Tanmateix, en aquest darrer apartat s’ha optat per seguir el camí contrari i presentar aquelles reflexions que, amb un caràcter integrador, fan al·lusió a la globalitat de l’escola. Al cap i a la fi, totes les propostes educatives que han experimentat en la seva etapa escolar tenien un fil conductor i entre elles es produïen múltiples connexions. Els projectes de treball, les tutories, l’educació artística, el plantejament sobre el llenguatge oral i escrit, el projecte de Filosofia 3/18, etc., comparteixen una mirada concreta i definida sobre l’ésser humà, el món on vivim i la participació de l’escola en la seva millora.

En major o menor grau, totes les persones reconeixen la contribució de l’escola, i algunes d’elles l’expressen amb rotunditat. Aquestes són algunes de les afirmacions recollides:

“L’escola ha contribuït a formar la persona que sóc ara mateix, sense la seva influència tal volta la meua personalitat, els meus interessos o la meua forma de veure la vida seria totalment diferent. [...] Gràcies a l’escola tenc estudis universitaris, tenc les eines necessàries per poder enfrontar-me al món i dir la meua opinió. En definitiva, m’ha fet una ciutadana

amb capacitat de raonar per mi mateixa, però sobretot m'ha donat el coneixement de saber que no sóc menys que ningú i que tots som útils i podem aportar alguna cosa en el gran projecte, que és la vida. [...] L'escola va ser l'àncora que va establir la persona que seria en un futur." (Maite)

"Sincerament, la meua etapa escolar, trob que ha estat una de les millors etapes de la meua vida. Crec que així com som jo ho ha condicionat en major part sa sort que he tingut d'anar a aquesta escola. Era com una segona casa, una segona família i m'ha quedat tot. Sa manera de comportar-me amb els altres, amb mi mateixa, la manera de pensar, la manera d'espavilar-me per jo mateixa, de plantejar-me les coses. [...] Es Pont t'ensenya a ser persona, a construir-te com a persona. Sincerament, no he conegut a ningú d'aquesta escola que no li hagi quedat una *huella*. És un oasi." (Lluïsa)

Totes les persones recorden amb satisfacció els anys viscuts a l'escola i es manifesten agraïdes. Algunes, per reafirmar-ho, al·ludeixen a la nostàlgia o a la tristor sentida en el moment d'abandonar-la. O també al fet de sentir-se uns privilegiats per haver pogut viure l'experiència d'una escola rica en possibilitats i profunda en les seves aspiracions. Així mateix, hi ha algunes persones que ressalten com a argument el reconeixement sentit en etapes acadèmiques posteriors.

"Nostalgia por el tiempo vivido en la escuela, para mí el colegio ha sido muy importante en mi vida. Muchas veces pienso en el colegio, en mis compañeros. A mi me ha marcado el colegio. Es un momento muy tierno, ha sido una etapa muy feliz y me ha marcado mucho. Yo lo he aprovechado mucho todo. Y me siento bien. Me gustaría volver atrás para volverlo a saborear." (Fátima)

"Els moments tristos en deixar l'escola... Però també pens que he tingut molta sort anant a Es Pont. Sempre ho he dit. Gent que ha estudiat magisteri... me diuen que no ho han experimentat i jo pens 'jo sí!' [...] Vaig llegir un article d'un economista en què deia que un nou model econòmic s'havia de basar en les potencialitats de les persones. Estimular les potencialitats, això és el que feien a Es Pont realment." (Marc)

"El pas per l'escola va ser una experiència molt bona. Jo sempre ho dic, tornaria a l'escola." (Mar)

"La família és molt important però és que a l'escola era tots els dies, tots els dies. A casa estaven molt contents amb l'escola i ara me diuen que els meus fills han d'anar allà. Estan molt contents i quan els hi he dit que m'havies d'entrevistar, mon pare m'ha volgut acompanyar, no fos cosa que arribàs tard. Ell també estava molt il·lusionat amb això i molt orgullós." (Raquel)

"Tenc molt bon record d'aquesta escola. És una etapa súper important perquè t'adones de moltes coses. Si no ho has viscut a l'escola és més difícil descobrir després el plaer d'aprendre, o la capacitat de debatre, d'argumentar, de ser autònom, de tenir curiositat... Te passes la meitat de la teua vida a l'escola i si no hi estàs a gust... L'escola ha de ser un lloc on estiguis a gust i te vinguin ganes d'aprendre i de conèixer. Si l'escola no te pot donar això... No ho sé, s'hauria de plantejar... L'escola ha de ser un lloc on te sentis a gust. [...] Quan passam per davant l'escola, pens: 'Tant de bo estigués aquí!' És la millor etapa de la meua vida. Encara ho pens i sempre ho deim quan hi passam per davant i veim l'escola... Són els millors anys." (Lluïsa)

"A mi me gustaba ir al colegio, por como era yo pero también por como era el colegio." (José)

"Sa veritat és que en tenc molt bon record i vaig *disfrutar* d'estudiar." (Carme).

“Tenc un bon record de l'escola i crec que els meus companys també. És una escola diferent. No hi havia timbre! Mai va funcionar amb timbre. Tots ho recordam, els mestres feien mamballetes per tornar a classe del pati i ja està.” (Rafel)

“Tengo un buen recuerdo. Los profes, si los ves por la calle, se paran, hablan contigo. Esto queda.” (Miguel)

“A l'hora de fer treballs a l'institut i a la universitat, els professors m'han reconegut... la redacció, fer treballs, cercar informació, l'autonomia.... A l'hora de fer una investigació, fer la part teòrica i elaborar un punt de partida... A l'institut i a la universitat.” (Carme)

“És una cosa que m'han dit molt. Els professors de l'institut, a 1r i 2n d'ESO ho deien: 'Se nota qui ve d'Es Pont'. Per ser crítics, no per criticar sempre, sinó per qüestionar, voler mirar les coses d'una altra manera.” (Lluïsa)

Finalment, les paraules de dues exalumnes fan una referència clara i precisa a un concepte clau per a l'educació: la felicitat. Na Maite ens remet al goig de la descoberta i del compartir amb altres, i ens posa davant els ulls un dels desitjos que tot docent voldria veure complit, ni més ni menys que encomanar i estimular el plaer d'aprendre. Na Marina ens planteja un objectiu ambiciós de l'ésser humà present en totes les èpoques i civilitzacions: la recerca de la felicitat. Tant de bo no oblidem mai aquesta fita, també nostra com a educadors i educadores, i fonamentem-hi tot el que oferim als nostres alumnes. Perquè, com afirmà na Lluïsa cap al final de l'entrevista mantinguda “El món serà com eduquem les persones”.

“La felicitat, felicitat per poder saber qui era na Pimi i què feia que el meu cap no pogués més que pensar en el que ella feia. Felicitat per poder anar classe per classe demanant informació sobre el nostre projecte o sobre qualsevol dubte. Felicitat per les tutories col·lectives on tots teníem qualche cosa a dir. En definitiva felicitat per aprendre cada dia.” (Maite)

“Jo crec que el transfons de tot el que s'aprèn aquí és que hem de ser feliços amb el que facem i mos ha d'agradar el que facem. No importa /o que sigui. Si tu ets feliç amb això, feu. Perquè si /o que està imposat per la societat és que s'ha de ser *exitós*, s'ha de ser així i aixà... I aquí sempre ha estat el transfons de la felicitat i fer el que te faci estar a gust amb tu mateix i amb els altres. No és necessari que tots siguem iguals, de fet, és molt avorrit que tots siguem iguals. De fet, és una de les frases que més he sentit aquí, seria molt avorrit que tothom pensés igual, vestís igual... Seria avorridíssim i has d'aprendre que perquè el de devora faci una cosa no té per què ser la cosa que a tu te faci feliç i que te faci *disfrutar* de la vida.” (Marina)

8. Conclusions

A continuació, s'exposen algunes reflexions sobre les petjades de l'escola amb la pretensió de facilitar l'anàlisi i suscitar el debat sobre el projecte educatiu propi, un debat que aportï coratge i rigor per afrontar els reptes del present i del futur. Cal recordar que el propòsit d'aquest estudi no és l'aplicació de la interpretació resultant a altres centres educatius, sinó l'ús com a eina d'anàlisi i reflexió de la realitat pròpia. En aquest sentit, pot proporcionar dades que ajudin a conèixer millor el context educatiu mateix i plantejar accions de millora si així es considera. Vegem, tot seguit, les principals conclusions.

Les aportacions dels antics alumnes

La recerca feta està en sintonia amb les investigacions que recullen les veus dels estudiants, tant en l'entorn internacional (Fielding, 2007; Cremin, Mason i Busher 2011; Lindley, Brinkhuis i Ver-

haou, 2011; Rudduck, 2007; Rudduck i Flutter, 2007) com en el nostre context més proper (Susinos, 2009; Calvo i Susinos, 2010; Susinos i Rodríguez-Hoyos, 2011; Hernández i altres, 2011). Una primera conclusió és que les aportacions dels alumnes sobre l'escola són necessàries per enriquir la reflexió dels docents sobre el seu quefer individual i col·lectiu, i per dissenyar propostes de millora. Aquest estudi, centrat en el present de persones joves adultes i en la seva forma d'estar i de ser en el món, aporta també elements per valorar els propòsits educatius a llarg termini, així com les propostes que es duen a terme a l'escola per abordar-los, especialment els projectes innovadors que són incorporats a la vida de l'escola.

La identitat actual i l'experiència escolar

La contribució més significativa d'aquesta recerca és la de mostrar la pervivència de l'experiència escolar passats els anys. Molts dels joves estableixen una relació clara entre la seva identitat actual i el que visqueren a l'escola. Les reflexions en l'anàlisi de les seves vides actuals poden ser considerades com a una mostra d'un pensament curós que cerca el rigor i la claredat, i fa ús de criteris i evidències per fonamentar-ne els judicis. En aquest sentit, són un reflex d'una de les aportacions que destaquen de l'escola: l'ús d'un pensament reflexiu.

Igualment són un indicador per avaluar a llarg termini les finalitats educatives i recordar que l'escola no sols està adreçada a la formació durant el període de la infància. La diversitat de referències a la seva vida actual —personals, acadèmiques, laborals i fins i tot polítiques— evidencien que les finalitats de l'educació infantil i primària van més enllà de la vida a l'escola i de les experiències que hi tenen lloc.

Els components curriculars de l'experiència escolar

Cal destacar també que les afirmacions sobre l'experiència escolar no es limiten a l'àmbit d'allò après amb els companys o de les relacions mantingudes, sinó que de forma clara apareixen referències de tipus curricular i d'altres relacionades amb les formes d'aprenentatge que l'escola proposa. Aspecte que sovint és ignorat. En treballs que indaguen sobre l'experiència escolar a partir de relats biogràfics és habitual trobar que les al·lusions a aquesta etapa estan centrades en les amistats, en la relació personal amb el professorat i, en tot cas, en dues dimensions de caràcter més didàctic: l'avaluació, amb una al·lusió explícita al control jeràrquic, i l'organització de l'espai i el temps (Rivas Flores i altres, 2010).

Quatre competències bàsiques en les seves vides actuals

Què aporten les paraules dels joves sobre la contribució de l'escola? Què és el que destaquen com a elements rellevants de l'experiència escolar?

Les afirmacions dels joves adults remeten a la presència de quatre competències bàsiques en les seves vides actuals: ser i actuar de manera autònoma, pensar i comunicar, descobrir i tenir iniciativa, i saber conviure i habitar el món. Aquestes competències es posen de manifest, en major o menor grau, en les seves formes de pensar, actuar i relacionar-se amb els altres. Clarament identifiquen les pràctiques escolars viscudes que han contribuït al seu assoliment i que ara formin part de la seva identitat.

Els pilars bàsics de l'escola

Són assenyalats com a pilars bàsics de la proposta de l'escola: el respecte als interessos i preocupacions dels alumnes i la generació de noves inquietuds; l'afany de contribuir a un pensament crític, reflexiu, acurat i compartit en el si del diàleg amb els altres; l'esguard en ensenyar a conviure construint relacions personals empàtiques basades en el respecte, l'atenció als altres,

la cooperació i l'afecte; i finalment, la preocupació per l'adquisició d'estratègies que facilitin un aprenentatge autònom i perllongat al llarg de la vida. Clarament, concorden amb els propòsits presents en el projecte educatiu de l'escola apuntat anteriorment, i amb bona part de les aportacions que plantegen les aspiracions a una millor educació (entre d'altres: Darling-Hammond, 2001; Fullan, 2009, 2002; Hargreaves i Fink, 2006), una educació que prepari per continuar aprenent al llarg de la vida i conviure millor.

Els eixos de l'educació obligatòria

Amb aquestes paraules al·ludeixen a dues finalitats que conformen els eixos bàsics de l'educació obligatòria. Per una banda, potenciar la construcció d'un subjecte capaç de pensar de forma crítica, autònoma i curiosa, que li permeti decidir i actuar en conseqüència; i, per l'altra, estimular la cohesió social a partir de l'aprenentatge de la convivència. Ambdues finalitats estan estretament relacionades amb una educació per a la vida democràtica, per a la formació de ciutadans i ciutadanes que es reconeixin en el si de la comunitat i actuen sobre la base dels principis democràtics; al mateix temps que són, com diu Pérez Gómez (2006), els dos reptes de les societats democràtiques. Pensar millor és entès com a requisit per poder conviure millor. Així, De Puig (2012), fent esment de l'aportació de Dewey, afirma que la democràcia serà una farsa si els individus no estan preparats per pensar per ells mateixos, tenir judicis propis, ser capaços de discernir les propagandes subtils i denunciar els motius que les inspiren.

Característiques de les propostes d'aprenentatge a l'aula

Els pilars bàsics de l'escola esmentats pels joves són abordats a través dels projectes de treball, el projecte de Filosofia 3/18, l'enfocament metodològic amb què són tractades la música i l'educació artística, la presència constant del diàleg en les situacions d'aula com a instrument per avançar en la comprensió d'un mateix, dels altres i del món que l'envolta, les múltiples propostes de treball en grup i d'activitats entre alumnes de cursos distints, les tutories col·lectives i les juntes de delegats on es fa partícips als alumnes de moltes de les decisions curriculars i organitzatives de l'escola.

Els joves destaquen, d'aquestes propostes educatives, tot un seguit de propietats:

1. Generen en l'alumnat una disposició a saber, a voler comprendre el món que s'habita. Una disposició que neix de la curiositat i del desig d'anar més enllà de les respostes trobades, i que continua amb el cultiu d'altres actituds lligades a l'aprenentatge.
2. Acullen obertament els interrogants de l'alumnat, obrint així les portes a múltiples aprenentatges més enllà de la proposta curricular oficial; alhora que provoquen noves preguntes i interessos i suggereixen relacions entre branques de coneixement aparentment separades. Subratllen, en aquest sentit, el valor de les sortides i de les visites a l'escola de persones alienes a l'escola com a generadores de preguntes i d'una visió interconnectada de les disciplines (Morin, 2011).
3. Tenen significat, no suposen un mer activisme sense sentit més enllà de la pròpia activitat.
4. Promouen la iniciativa i l'autonomia de l'alumnat, la presa de decisions pròpies, al mateix temps que la responsabilitat i el compromís vers un mateix i vers els altres. És així que la construcció de la identitat personal s'erigeix a partir de les creacions pròpies, les creacions col·lectives i la seva valoració.

Com recorden Alheit i Dausien (2008), la qüestió important avui no és com pot ser ensenyada una matèria de la forma més eficaç possible, sinó com estimular que els aprenents s'encarreguin

ells mateixos dels processos d'aprenentatge. En el mateix sentit, Meirieu (2001) afirma que la cultura escolar és emancipadora si promou l'aprenentatge de la gestió autònoma dels sabers.

5. Són exigents amb l'alumnat, impliquen esforç i constància; i alhora parteixen de l'escolta i de la confiança del professorat en les seves possibilitats d'aprendre. Confiança necessària perquè pugui créixer la confiança en un mateix.

Els joves destaquen aquestes actituds docents i les reconeixen com generadores del respecte i l'estimació envers el professorat. Parlen, doncs, d'una autoritat docent no basada en el poder sinó en el reconeixement mutu. Llorente (2010) planteja que, per molt que es promulguin lleis i decrets que atorguin més poder als docents, això no garantirà el respecte i l'autoritat essencial en els processos educatius. És clar que es refereix a una autoritat:

[...] entendida como aquella relación en la que las personas se confieren un respeto derivado del saber, la coherencia, el buen hacer y el reconocimiento mutuo. La autoridad es un valor que otra persona o personas nos otorgan y que deja las puertas abiertas para iniciar procesos compartidos de aprendizaje. Así definida, la autoridad va ligada a la construcción de la propia identidad y asociada, por tanto, a procesos de emancipación y libertad (p. 82).

6. Són una invitació i alhora un requeriment a fer servir un pensament reflexiu, rigorós i acurat, a partir del treball de millora de les habilitats de pensament.

7. Promouen que aquest pensament sigui comunicat i enriquit en el diàleg amb els altres, amb el compromís dels participants de desenvolupar un pensament cada vegada més reflexiu, més considerat i més raonable. Mercer (2001) proposa el concepte *interpensar* per referir-se a l'ús del llenguatge per pensar conjuntament, per comprendre l'experiència i resoldre problemes col·lectivament.

8. Proporcionen marcs de relacions personals i de vincles afectius per a la cooperació i l'aprenentatge compartit. Els projectes conjunts, el treball en col·laboració, les múltiples i variades situacions de diàleg són algunes de les experiències assenyalades pels joves entrevistats.

9. Faciliten descobrir el plaer d'aprendre, la satisfacció proporcionada per les preguntes i la recerca de respostes, individualment i amb els altres.

10. Contribueixen a la complaença amb un mateix, a sentir-se bé a l'escola amb el que s'aprèn, amb el que un aporta i el que rep dels altres.

L'aula com a espai central dels processos de millora

Atorgar clarament un efecte als continguts apresos, a les propostes metodològiques i a les estratègies d'organització de la vida a l'aula i a l'escola, és un indicador de la importància d'allò que anomenem el nucli de l'acció docent: els processos d'ensenyança-aprenentatge. Processos que no han estat oblidats i abandonats una vegada superades les avaluacions corresponents i finalitzada l'escolarització primària. Ans al contrari, mostren que les formes de vincular-se amb el coneixement en la seva vida actual té a veure amb allò viscut sent alumne a l'escola.

Les finalitats, les propostes educatives i aquestes característiques atribuïdes als processos d'ensenyança viscuts —íntimament relacionades amb allò que el professorat fa a les aules—, han contribuït a la permanència de l'aprenentatge construït pels joves quan eren alumnes de l'escola. En aquest sentit és una evidència que els esforços per innovar i oferir una educació de qualitat han de tenir a les aules el nivell central d'intervenció, tot i amb les oportunes i imprescindibles accions en altres nivells de l'escola. Com afirmen Hopkins i Reynolds (2001), si una

innovació no incideix en la qualitat de l'aprenentatge de l'alumnat, difícilment es pot qualificar de millora. D'aquesta afirmació es poden derivar dues reflexions: per una banda, la necessitat de recuperar el discurs sobre les estratègies metodològiques i les pràctiques docents, discurs un tant silenciats i deixats en un segon pla en les propostes de reformes educatives. Per l'altra, la conveniència de posar esment en el fet que les noves iniciatives incorporades a les escoles impregnin realment els plantejaments metodològics. En cas contrari, existeix el perill que es quedin en la superfície sense incidir en la formació desitjada per a l'alumnat.

La mirada del mestre

També és rellevant el pes atorgat pels joves a la mirada del docent. Una mirada que valora i que fa sentir-se valorat, que conforma una disposició i converteix l'alumne en subjecte protagonista de l'acció educativa (Pérez de Lara, 2000). Meirieu (2001) reclama una mirada positiva sobre l'alumnat per afavorir-ne l'aprenentatge i desenvolupament com a ésser humà:

[...] A menos que encuentren, en su entorno escolar o social, una mirada positiva y confiada, un optimismo decidido que les envíe otra imagen de sí mismos y la convicción de que algo es posible. A menos, sobre todo, que se encuentren frente a un adulto decidido a hacerlo todo para <que lo logren>, y que se sienta personalmente responsable de su progreso” (p. 41).

La cultura de l'escola

Totes aquestes característiques dels processos d'aprenentatge viscuts traspassen les portes de les aules, passen a formar part del quefer col·lectiu de la institució i impregnen la cultura del centre. Els joves al·ludeixen així a una escola que es caracteritza per:

1. Afavorir la construcció de comunitat des de les relacions personals

Potenciant la relació entre els seus membres a partir dels afectes, la preocupació pel benestar dels altres i els projectes compartits entre alumnes de diferents grups. Són aquests projectes comuns els que, en opinió dels joves, generen relacions d'empatia, de generositat; basades en l'ètica de la cooperació i la solidaritat davant la lògica de la competitivitat i l'individualisme. Es pot dir, seguint l'aportació de Boff (2002), que l'escola ha optat en les seves propostes col·lectives pel camí de la cura mútua com a via per avançar en els processos d'humanització de la nostra societat.

El fet de ser una escola petita, on resulta més senzill l'encontre i l'intercanvi, possibilita un tracte familiar i proper entre l'alumnat, així com també la viabilitat d'aquestes propostes col·lectives. És més fàcil ser mirat i reconegut com a individu. És més fàcil mirar i reconèixer els altres. És més fàcil reconèixer-se com a comunitat.

2. Promoure la construcció de comunitat des de la participació

Facilita igualment la construcció de comunitat amb la participació de l'alumnat en les decisions col·lectives i amb la creació d'espais per compartir el pensament i l'acció. Es proporcionen, així, experiències de convivència democràtica en les quals el debat, la reflexió conjunta, la negociació i la presa de decisions, són pràctiques amb què l'alumnat pot aprendre i incorporar a les seves vides els valors de la tolerància, el pluralisme, la cooperació, la justícia i la participació real. Tot, des d'una concepció de la democràcia com a una forma de vida i de pensar les relacions socials, en la qual un dels elements clau és el dret dels individus de participar en la realització de les decisions públiques.

La democràcia, tal com és plantejada a l'escola, és una complexa simbiosi entre raó, sentiment i moral, atès que promou un abordatge interconnectat de la raó amb les dimensions afectiva, social i ètica, amb la finalitat de contribuir a la millora de la vida en comú (Rus, 2010; Marina, 2006; Meirieu, 2009). Com exposa Delval (2006), el ciutadà que és capaç de participar de forma responsable en la vida social és aquell que entén els problemes que es plantegen en la societat, que és capaç de comprendre les diferents perspectives i els interessos de distints grups, i d'aportar i participar en solucions viables per als problemes comuns. En una mateixa línia es manifesten Sarramona i Rodríguez (2010):

La escuela constituye el marco privilegiado para educar a los alumnos en la democracia participativa, proporcionándoles las herramientas adecuadas para aprender a elegir, tomar decisiones responsables y actuar desde la implicación y la corresponsabilidad en los asuntos que les afectan. La participación real en la vida escolar permitirá dotar a los alumnos de las competencias participativas básicas y posibilitará en el futuro su transferencia a la vida en sociedad (p. 5).

3. Obrir les portes a les humanitats

Entén que per aconseguir-ho cal la presència ferma i constant de les humanitats i les arts. Són evidències d'aquest afany de l'escola el paper atorgat a l'educació artística o el desenvolupament del Projecte Filosofia 3/18 a totes les aules.

La filòsofa nord-americana Marta Nussbaum (2011), en la seva anàlisi sobre l'educació actual, alerta sobre l'oblit de les humanitats i el perill que això suposa per a la salut de les democràcies i l'esperança en un món decent. Denuncia l'abandonament d'aspectes tan cabdals com la formació del pensament crític quan desaprova una educació orientada al benefici econòmic que prioritza les habilitats útils, capaces de generar guanys, i s'oblida de la formació de la persona, dels valors de la societat i la cultura. En el nostre context, aquesta denúncia adquireix una rellevància preocupant atesa l'orientació de la nova reforma educativa plantejada pel govern espanyol actual.

4. Promoure experiències culturals rellevants

S'afanya a proporcionar experiències culturalment riques, amb múltiples possibilitats d'experimentar i de crear en tots els àmbits. O dit amb altres paraules, crea espais de vivència d'una cultura d'alt nivell. Les sortides a exposicions, a concerts, la presència a l'escola de manifestacions culturals diverses, la promoció del gust per la creació, la importància atorgada a la biblioteca de l'escola, són alguns exemples que il·lustren aquesta preocupació.

Preocupació que adquireix un sentit més profund, si es té en compte quin és l'entorn sociocultural en què es troba ubicada l'escola, un barri caracteritzat per la seva precarietat i per la manca de recursos que fan possible l'accés a la cultura. Les condicions de vida (familiars, econòmiques, socials) de la majoria d'alumnes que assisteixen a l'escola no poden ser ignorades perquè aquestes conformen gran part de la seva identitat. Actuar sense advertir les divergències que existeixen amb les condicions més pròpies de la vida escolar i sense que informin la pràctica a l'escola seria contradictori amb una escola que es declara oberta a la comunitat i compromesa amb el seu entorn. És en aquest sentit que adquireix força la reclamació d'una escola pública de qualitat.

Es pot concloure que les paraules dels joves mostren una contribució rellevant de l'escola, una influència valuosa en la construcció de la pròpia identitat, que es manté en les seves vides actuals. Les reflexions que fan al voltant del que ara són i de la seva forma d'habitar el món es relacionen clarament amb els propòsits de l'escola i amb les experiències educatives viscudes.

Per altra banda, és especialment significatiu que aquesta relació entre el present i allò viscut a l'escola ha estat establerta per ells mateixos, la qual cosa atorga un major valor a l'experiència escolar, perquè es fonamenta en compartir el significat d'allò que es proposa a l'alumnat, perquè convida a reflexionar sobre l'activitat mateixa i fer-la pròpia.

És possible que això tenguí a veure amb el fet que tots els joves recordin amb satisfacció els anys viscuts a l'escola i es manifestin agraïts. L'escola va ser un espai de vida on poder-se construir com a individu i com a comunitat.

Com a espai de vida, l'escola necessita també reconstruir-se. Tant de bo les veus dels joves resultin suggeridores per imaginar nous escenaris perquè, com afirmà la recentment desapareguda Doris Lessing l'any 2001 quan recollí el premi Príncep d'Astúries de les Lletres, la persona culta del futur tindrà una base molt més àmplia que la que podem imaginar ara.

9. Referències

- Alheit, P., y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 1, 1, 24-48.
- Arnot, M. (2006). Gender voices in the classroom. In C. Skelton, B. Francis & L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (p. 407-421). London: Sage.
- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 311-325.
- Blanco, N. (2003). El saber de las mujeres en la educación. *Otras Miradas*, Vol. 3, 1-14.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi y A. Mañeru (coords.). *Educación, nombre común femenino* (p. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En M. García, A. Calvo y T. Susinos (Eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (p. 151-167). Madrid: Narcea.
- Blanco, N. (2011). Sostener la libertad: encontrar y cuidar “un cuarto propio”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 77-92.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid. Trotta.
- Bragg, S. (2007). It's not about Systems, it's about Relationships: Building a Listening Culture in Primary School. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.). *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (p. 659- 680). Dordrecht: Springer.
- Bragg, S. (2011). Now it's up to us to Interpret it: Youth Voice and Visual Methods. In P. Thompson y J. Sefton-Green (Eds.), *Researching Creative Learning: Methods and Issues* (p. 88-103). London: Routledge.
- Calvet, M., y Pastor, L. (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Pilquen*, 5, 1-6.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Revista Profesorado*, 14 (3), 75-88.
- Calvo, A., Haya, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2010). Cuando el alumnado dice: “Queremos participar”. Una investigación sobre mejora escolar en educación infantil. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución. Actas del XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (p. 1-13). Madrid: Wolters Kluwer.
- Cremin, H., Mason, C. & Busher, H. (2011). Problematising Pupil Voice using Visual Methods: Findings from a Study of Engaged and Disaffected Pupils in an Urban Secondary School. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 585-603.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- De Puig, I. (2012). *Fer filosofia a l'escola*. Barcelona: Eumo.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata.
- Fielding, M. (2004a). New wave student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2 (3), 197-217.
- Fielding, M. (2004b). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- Fielding, M. (2007). "Beyond «voice»: New roles, relations, and contexts in researching with young people". *Discourse*, 28 (3), 301-310.
- Fielding, M. (2009). Interrogating student voice: Pre-occupations, purposes and possibilities. In H. Daniels, H. Lauder y J. Porter (Eds.), *Educational theories, cultures and learning: A critical perspective* (p. 101-116). London: Routledge.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 31-61.
- Fielding, M. (2012). Más allá de la voz del alumnado: patrones de colaboración y las exigencias de la democracia profunda. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a Difference*. Cambridge: Pearson.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flutter, J. (2007a). Student Voice, Student Engagement and School Reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (p. 587-610). Dordrecht: Springer.
- Flutter, J. (2007b). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18 (3), 343-354.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* London: Routledge.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2009). *The challenge of change: start school improvement now!* Thousand Oaks. Corwin.
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children's experience: methods and methodological issues. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience. Approaches and methods* (p. 1-21). London: Sage.
- Guerrero, M. E. (2000). La escuela como espacio de vida juvenil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, 10, 205-242.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (Coords.) (2007). *La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela*. México: Ediciones Pomares.

- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. Florence: Unicef ICDC.
- Hernández, F. (Coord.). (2011). ¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Hopkins, D., & Reynolds, D (2001) The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, Vol 27, 4, 459-75.
- Knowles, G., & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in pre-service teacher education. *Teachers College Record*, 93, 1, 87-113.
- Lindley, E., Brinkhuis, R., & Verhaou, L. (2011). Too Young to Have a Voice? In S. Miles y M. Ainscow, *Responding to Diversity in Schools* (81-90). Oxon: Routledge.
- Llorente, M. Á. (2010). La autoridad en las aulas, una mirada crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 81-84.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, going Relational: Why «Listening to Children» and Children's Participation Needs Reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28 (3), 405-420.
- Marina, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia escolar ¿es posible? En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (p. 162-179). Madrid: Morata.
- Martínez, A., y Jareño, A. (2000). Qué han aprendido y qué piensan en las escuelas los estudiantes de Pedagogía. Análisis de autobiografías escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 183, 313-334.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2009). *Pedagogia: el deure de resistir*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Nieto, J. M., y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1. Disponible a: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART5.pdf>
- Nussbaum, M. (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona: Arcàdia.

- Pekrul, S., & Levin, B. (2007). Building student voice for school improvement. In D. Thiessen, & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (p. 711-726). Dordrecht: Springer.
- Pérez de Lara, N. (2000). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Laertes.
- Pérez Gómez, Á. I. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar* (p. 95-108). Madrid: Morata.
- Piussi, A. M. (2001). Dar clase: el corte de la diferencia sexual. En N. Blanco (Coord.). *Educación en femenino y en masculino* (p. 145-165). Madrid: Akal.
- Piussi, A. M. (2012). La vida en la raíz de la educación. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, vol. 3, núm. 71-72, 5-13.
- Piussi, A. M., y Mañeru, A. (Coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas Flores, J. I. y Calderón, I. (2002). La escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y experiencia escolar. Ponencia presentada en el *X Symposium Interamericano de Investigación Etnográfica y Cualitativa en Educación*. The University of New Mexico (USA). Disponible a: http://procie.uma.es/images/pdf/ponencia_nuevo_mexico.pdf
- Rivas Flores, J. I., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rojas, S., Haya, I., y Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101.
- Rudduck, J. (2007). Students Voice, Student Engagement and School Reform. In D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (p. 587-610). Dordrecht: Springer.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. London: Routledge.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Rus, A. (2010). Los problemas de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, 1, 415-427.
- Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, Vol. 27, 2, 13-32
- Sarramona, J. y Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, Vol. 38, 1, 3-14.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.

- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Susinos, T., Rojas, S. y Ceballos, N. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 15-30.
- Susinos, T., Rojas, S. y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 83-99.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular*. Madrid: Morata.