

ESCOLA GALI
DEL LESGUARD



Pla

de convivència



Índex

1. Introducció	3
2. Normativa	3
3. Objectius generals del pla de convivència	4
4. Els valors de l'escola	4
5. El primer principi del nostre pla de convivència: l'exemple i l'atenció dels adults	6
5.1. L'exemple, primer principi de l'educació per a la convivència	6
5.2. La societat dels adults com a mirall	7
5.3. L'atenció. La tasca tutorial	7
6. La prevenció de l'assetjament i les discriminacions	8
6.1. Fonament teòric: la causa de l'assetjament (<i>bullying</i>) a les escoles (Nora Rodríguez)	8
6.2. Dues situacions oposades que causen estrès	9
6.3. La prevenció de l'assetjament. Àmbits d'actuació	10
A. Els àmbits de l'acció educativa i la presència del docent	11
B. La confiança de les famílies i la coordinació amb els professionals externs	12
C. La claredat i la concreció en els objectius	13
7. Fer comunitat, fer escola. Rituals i espais de trobada	14
7.1. Fonament teòric: algunes anàlisis de Byung-Chul Han	14
A. El perill del narcisisme	14
B. El perill de la dispersió en l'era digital	15
C. El remei: la domesticació del temps a través de rituals ben senzills	16
7.2. Alguns exemples. Començaments, celebracions i cloendes	17
A. El claustre i la fotografia d'inici de curs	17
B. L'acollida d'un mestre o professor nou	18
C. Les reunions de pares a principi de curs	18
D. La rebuda dels alumnes al nou curs	18
E. La rotllana del bon dia a Infantil	19
F. L'entrada dels matins a Primària	19
G. El començament d'una classe a Secundària	20
7.3. Espais de trobada	22
A. La <i>Forest School</i> i els banys de bosc	22
B. La Secundària Musical	23
C. L'apadrinament i les lliçons dels grans	23
D. El teatre de 4t de Primària	24
E. Els cine fòrums	24
F. Les reunions de Primària, de tutors i de seminaris	25
8. Quatre apunts sobre la coeducació	25
9. L'escola com a espai lliure de pantalles (excepte quan calen)	27
10. Quan cal sancionar: les normes d'organització i funcionament del centre i els protocols	27
11. Conclusió: l'escola com a estructura d'acollida i socialització	27
ANNEX 1: Nora Rodríguez sobre el <i>bullying</i>	29
ANNEX 2: Byung-Chul Han sobre els rituals	31

ANNEX 3: Saint-Exupéry sobre els rituals: <i>El petit príncep</i> Cap. XXI	33
ANNEX 4: Carme Junyent sobre el llenguatge inclusiu	35
ANNEX 5: Consignes del docent de l'EGB	38
ANNEX 6: Lluís Duch i les estructures d'acollida	40
ANNEX 7: Els efectes terapèutics dels banys de bosc	42

1. Introducció

Aquest pla de convivència dona resposta a la RESOLUCIÓ ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins els marc del Projecte Educatiu de Centre (PEC).

L'escola no és només lloc d'instrucció, sinó també lloc de formació ciutadana i, doncs, de formació *en* la convivència i *per a* la convivència.

L'**ESCOLA GALÍ BELLESGUARD** és una escola privada concertada i es troba situada al carrer Carles Riba 11-15 de Barcelona. Fundada el curs 1955-1956 per Jordi Galí i Herrera sota la filosofia del seu pare Alexandre Galí i Coll, i renovada seguint aquests mateixos principis per Montserrat Galí i Izard, des del seu mateix naixement ha volgut ser i és una escola inclusiva, que respecta la personalitat i les capacitats de cada nen i nena i treballa perquè tots arribin a desenvolupar tot el seu potencial. En els darrers anys, junt amb els alumnes NESE-A, presents des de sempre a l'escola, hi ha hagut un increment significatiu dels alumnes NESE-B, presents també des del principi (amb beques atorgades per la Fundació Sant Gregori) però amb una presència testimonial fins fa poc, que suposen ara nous reptes per al nostre projecte d'escola.

Entenem que la preservació d'un ambient saludable, dins i fora de l'aula, no és una tasca més al costat de l'acadèmica, sinó que forma part essencial de la formació acadèmica mateixa. El *respecte per l'entorn natural, per les coses, per un mateix i pels altres* és condició imprescindible perquè es doni l'ambient adequat per a què tots i cadascun dels alumnes puguin treballar amb alegria i confiança, requisit necessari per a poder donar el millor d'un mateix en benefici del conjunt de la societat. Aquesta mateixa filosofia és la que ens va determinar a constituir-nos com a Escola del Bosc des del curs 2017-2018.

A l'escola hi conviuen nois i noies amb capacitats diferents, personalitats diferents, creences diferents, ideologies diferents, estatus econòmics diferents, ètnies diferents i cultures diferents. Ensenyar aquests nois i noies a estimar la pròpia identitat, i a defensar les pròpies conviccions, sense menystenir sinó respectant al mateix temps les dels altres, és la missió més important que les escoles tenim en la formació dels futurs ciutadans.

2. Normativa

El marc legal que informa la redacció d'aquest pla està definit per les lleis següents:

- **LA LLEI ORGÀNICA 2/2006, DE 3 DE MAIG**, d'educació, estableix a l'article 121.2 l'obligatorietat que tots els centres elaborin un Pla de convivència i l'incloguin dins el Projecte Educatiu de Centre.
- **EL DECRET 279/2006, DE 4 DE JULIOL**, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, reforça el caràcter educatiu que han de tenir els processos i les accions que s'emprenguin, tant per prevenir com per corregir conductes inadequades. A l'article 6 s'estableix que a cada centre s'ha de constituir una comissió de convivència.
- **EL DECRET 279/2006, DE 4 DE JULIOL**, estableix els drets i deures de l'alumnat i regula la convivència en els centres educatius de Catalunya.
- **LA LLEI 12/2009, DEL 10 DE JULIOL**, d'educació, disposa a l'article 30 que l'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu i així ho ha d'expressar el projecte educatiu de cada centre. Els centres han d'establir mesures de promoció de la convivència.
- **EL DECRET 102/2010, DE 3 D'AGOST**, d'autonomia dels centres educatius, disposa a l'article 23.2 que les normes d'organització i funcionament del

centre han d'incorporar les mesures de promoció de la convivència establertes en el centre.

- **LA LLEI ORGÀNICA 8/2013, DE 9 DE DESEMBRE**, per a la millora de la qualitat educativa, determina a l'article 124.1 que els centres inclouran a la programació general anual el seu pla de convivència i totes aquelles actuacions i activitats programades per al foment de la convivència escolar.
- **LA RESOLUCIÓ ENS/585/2017, DE 17 DE MARÇ**, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre, determina que els centres educatius del Servei d'Educació de Catalunya han de tenir implementat el Projecte de convivència en el marc del seu Projecte Educatiu de Centre (PEC).
- **LA RESOLUCIÓ ENS/585/2017, DE 17 DE MARÇ**, estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte Educatiu de Centre.
- **LA RESOLUCIÓ EDU/1753/2020, DE 16 DE JULIOL**, modifica puntualment l'anterior i prorroga la data en què el pla ha d'estar redactat.

3. Objectius generals del pla de convivència

El pla de convivència té com a **OBJECTIUS GENERALS**:

- Potenciar l'**equitat** i el **respecte a la diversitat** (diversitat de capacitats, d'estatus econòmic, de gènere, d'opció sexual, d'ètnia, de cultura, de religió, de posicionament polític, de personalitat, etc.).
- Acompanyar cada alumne perquè aprengui a **relacionar-se d'una manera sana (1) amb un mateix, (2) amb els altres** –incloent en aquesta noció les responsabilitats cíviques de tota mena–, (3) **amb les coses** i (4) **amb l'entorn natural**.
- Ensenyar als alumnes **el sentit i la bondat de les normes** per al benestar de tots i cadascun. Vetllar per l'**aplicació ferma però al mateix temps flexible de les normes**, interpretades sempre al mateix temps com a instruments pedagògics reparadors i reintegradors, i mai només com a instruments sancionadors o merament punitius.
- Dotar els alumnes de **recursos per a gestionar els conflictes**, atenent les característiques de cadascun. A uns, caldrà ensenyar-los a no tenir por de defensar la seva postura; a d'altres, caldrà ensenyar-los a contenir la seva impulsivitat; a tots, caldrà ensenyar-los a reconèixer el conflicte, a prendre consciència de la seva pròpia resposta espontània, a treballar per **adquirir una resposta conscient millor que l'espontània**, a parlar de manera no violenta, a cedir dins d'uns límits, a trobar punts d'acord i a actuar d'acord amb els acords presos.
- Fomentar l'**autoconeixement i el coneixement dels altres**, com a camí per a enriquir la pròpia vida i la dels altres.

4. Els valors de l'escola

Amb un propòsit merament analític –perquè no és possible trencar a trossets la integritat d'una persona ben formada–, podem assenyalar sis valors principals que l'escola intenta exemplificar i transmetre als seus alumnes; valors que són garantia de convivència saludable. Són aquests:

- (1) Llibertat d'esperit (o personalitat).
- (2) Respecte.
- (3) Rigor.
- (4) Arrelament.
- (5) Honestat.

(6) Entusiasme (o generositat).

La **LLIBERTAT D'ESPERIT** és **llibertat de pensament i amplitud de mires**. Qui en té, no només *pensa bé*, sinó que *té prou caràcter per ser conseqüent* amb allò que pensa, fins i tot, quan és el cas, contra la pressió de les opinions o capteniments ambientals del grup o la massa. La llibertat d'esperit et permet ser **una persona crítica**, amb criteris propis, però **al mateix temps oberta a les opinions, les maneres de ser i les maneres de viure dels altres**. És el contrari de la rigidesa i el dogmatisme, però també de la inconsistència i la indiferència. La llibertat d'esperit és una actitud, una manera d'estar en el món. La llibertat d'esperit equival a tenir **personalitat**, i és l'actitud que et permet tenir una relació sana, lliure i positiva amb el món, amb tu mateix i amb els altres. La volem per a tots els nostres alumnes.

RESPECTE és l'actitud d'aquell que es respecta a si mateix i respecta igualment les coses i els altres. Etimològicament, respectar significa "mirar (-spectare) repetidament (re-)", "mirar dues vegades". Respectar una altra persona, o respectar alguna cosa, significa *aturar-se a mirar-la, parar-hi atenció, mirar per ella*. A l'escola cultivem l'**atenció** no només en l'estudi sinó també en la convivència. L'atenció és una manera de no apressar-se, de no veure's arrossegat per la inèrcia o per la pressió del temps, una manera d'entretenir-se en les coses i en les persones, d'estar per elles. *Una persona atenta és una persona respectuosa*. Naturalment, no tot és respectable; per exemple, no podem respectar la defensa del racisme (tot i que, per respecte al qui manté una posició racista, podem provar de fer-lo adonar del seu error).

No hi ha respecte genuí sense llibertat d'esperit i, doncs, sense **criteri**. Educar en el respecte és, també, educar la **sensibilitat per aprendre a distingir les coses nobles de les vulgars, les coses boniques de les lletges, les coses saludables de les tòxiques**. El respecte, com la llibertat d'esperit, és una actitud.

El **RIGOR** és l'amor per la feina ben feta, l'**ambició sana** que et porta a fer les coses bé i a valorar l'**esforç** dedicat a les coses que valen la pena. No hi ha llibertat d'esperit sense rigor. El treball acadèmic dona oportunitats constants de fomentar el gust per la feina seriosa. Però també en la convivència el rigor és important, perquè és el que et fa provar de ser coherent, de no exigir als altres el que tu mateix no pots o no estàs disposat a donar, i també a exigir-te a tu mateix el que exigeixes als altres.

El rigor ha d'anar acompanyat sempre de **flexibilitat**. La perfecció no existeix i, per tant, no es pot exigir. Tenir consciència de les pròpies mancances et fa **tolerant** amb les mancances dels altres. El rigor no exigeix la perfecció, sinó la reflexió i l'examen que et permet provar de donar la millor versió de tu mateix i millorar el món. Reciclar bé, complir els càrrecs, assumir compromisos, respectar la paraula donada, escoltar l'altre, prendre cura de les coses i els altres, respondre a les situacions objectives amb solta, saber demanar perdó, tot això és també qüestió de rigor. Una persona que fa les coses amb rigor és una persona **responsable i autònoma**, una persona **fiable**.

L'**ARRELAMENT** és també una manera d'estar en el món. És la resposta vital a l'**agraïment** per allò que rebem dels nostres grans, que ens fa sentir contents de rebre-ho i al mateix temps responsables de prendre'n cura per poder-ho llegar a les generacions que ens seguiran. Saber-se receptor d'uns béns que cal cuidar per poder-los llegar als que vindran és una de les claus de la **solidaritat intergeneracional**, i és la base de la **proximitat i la complicitat** que hi ha a l'escola entre mestres i alumnes. L'arrelament dona confiança i seguretat, i esperona la generositat basada en la gratitud. Ensenya a estimar el que és comú a tots: una història comuna, la Terra com a casa de tots que cal cuidar, unes responsabilitats compartides.

L'arrelament ens apropa a nosaltres mateixos, a la comunitat d'homes i dones i a la naturalesa.

L'**HONESTEDAT** és l'esforç per tenir *una vida de veritat*, una que no es construeixi sobre la falsedat o la mentida. La persona honesta és la que no comet frau, la que no és tramposa, la que no enganya. No és la persona que ho fa sempre tot bé –no creiem en els puritanismes que demanen impossibles–, sinó la que no s'amaga, la que té el coratge de donar la cara, de reconèixer les seves faltes i els seus errors. Al mateix temps, la persona honesta és ponderada a l'hora de jutjar les faltes i els errors dels altres. Com que ningú no és perfecte ni infal·lible, l'honestedat és el que defineix la **persona íntegra**.

En fi, l'**ENTUSIASME** és l'actitud del qui es lliura en cos i ànima a una activitat o a una causa. La persona entusiasta es dona generosament a allò que practica perquè ho viu com alguna cosa digna de ser practicada. L'entusiasme és així el senyal de l'**amor a les coses a les quals un dedica la seva vida**; i és, per tant, un **senyal d'amor a la vida**. No es tracta de fomentar fanatismes ni sacrificis, sinó de despertar en els nostres alumnes l'amor genuí pel món comú –el social i el natural–, i també l'amor per una o altra disciplina, perquè les seves vides s'omplin de sentit d'una manera natural i arrelada a les coses concretes de la vida de cada dia. Es tracta de fer-los "tocar de peus a terra i volar" (Alexandre Galí), de compartir amb ells, i encomanar-los, **les ganes de viure**.

5. El primer principi del nostre pla de convivència: l'exemple i l'atenció dels adults

5.1. L'exemple, primer principi de l'educació per a la convivència

L'educació per a la convivència no demana fer coses extraordinàries, sinó **fer bé les coses ordinàries**, les que fem en el dia a dia de la vida escolar. És, aquest, un *principi de simplicitat i un principi d'economia*: el treball per a la convivència s'ha de fer en la convivència efectiva del dia a dia; no cal crear situacions artificials per prendre'n cura.

I, efectivament, la cosa és simple: de res no serveix predicar el respecte si mestres i professors no es respecten entre ells o no respecten els alumnes. Els infants, i els adolescents en especial, detecten al primer moment la impostura del professor que exigeix *a crits* que els seus alumnes *no es cridin* els uns als altres. De manera anàloga podríem argumentar amb tots els altres valors que acabem de llistar.

Menció especial mereix, en aquest context, el de l'honestedat. Els docents no sempre estem a l'alçada d'allò que volem defensar. Un mal de queixal, un problema familiar, haver dormit malament, o qualsevol fotesa, ens poden fer reaccionar desproporcionadament o inadecuadament davant d'una situació que considerem d'indisciplina. **Equivocar-nos, o haver-nos equivocat, no ens ha de fer por**. Quan això ens passa, ens trobem davant d'una oportunitat privilegiada per a educar en la responsabilitat i la convivència: si reconeixem el nostre error davant l'alumne amb qui ens hem excedit, i sabem demanar-li disculpes i refer la relació, i a més ho fem públicament si li hem faltat al respecte públicament, en aquest mateix moment estem donant una lliçó de l'honestedat que esperem dels nostres alumnes, i probablement estem reforçant com mai la nostra autoritat.

Al mateix temps, només el docent que estima allò que ensenya, que mostra el seu entusiasme per allò que ensenya, ho pot transmetre adequadament i fins i tot, de vegades, **despertar vocacions**. Per dir-ho amb un sol exemple: el mestre o professor que no llegeix mai, no pot inculcar als seus alumnes amor genuí a la lectura.

Només podem donar el que tenim. **L'entusiasme no es predica, es contagia**; però només pot contagiar-lo **qui el porta amb ell**.

Generalitzant, el que estem dient és que **el primer principi de l'educació per a la convivència** a l'escola és **l'exemple viscut**; sabent, a més, que no sempre sabrem donar-lo, però provant de ser honestos amb nosaltres mateixos i amb els nostres alumnes quan ens adonem que no ho estem fent.

5.2. La societat dels adults com a mirall

Que l'adult ha de ser coherent amb el que predica és fàcil d'entendre. Però cal remarcar que aquest principi de coherència no només ha de regir la nostra relació amb els alumnes, sinó també la relació entre els docents o el personal de l'escola en general.

Igual que en la relació amb els alumnes, és també important que els valors que prediquem presideixin la relació entre companys: qui no sap gestionar els seus conflictes, no està preparat per a ensenyar als seus alumnes a gestionar els seus. A més, els alumnes estan observant constantment els seus mestres i professors, i detecten el frau o la hipocresia de manera intuïtiva. La societat d'adults que convivim amb els més joves a l'escola hem de ser un bon mirall on aquests puguin veure el que s'espera d'ells.

Cal, doncs, treballar perquè hi hagi un bon ambient a l'escola, un ambient de **cordialitat** –i per tant de **formalitat i confiança al mateix temps**– en què les discrepàncies en els temes pedagògics o d'organització no prenguin mai un caràcter personal, sinó que es resolguin amb protocols ben establerts. **El bon clima entre el professorat és el model immediat** que tenen els alumnes per a procurar cultivar un bon clima entre l'alumnat.

Les reunions de claustre –les reunions setmanals d'etapes, o de cicles, o de tutors, o de seminaris, i les reunions periòdiques de claustre general, de preparació o balanç del curs i d'avaluació– són les ocasions per a manifestar les discrepàncies, reparar les friccions, refer les relacions i establir acords fecunds. També ho són els esmorzars a la sala del cafè dels professors. Les celebracions proporcionen, per la seva part, l'ocasió per *fer escola*, per sentir-se content de formar part d'un projecte compartit.

5.3. L'atenció. La tasca tutorial

La tasca tutorial a l'escola és **col·legiada**. Quan un alumne qualsevol passa per alguna dificultat, acadèmica o de qualsevol altre tipus, ha de sentir-se acompanyat i atès pels adults que l'envolten, començant pel tutor. Atendre'l no vol dir adular-lo, ni servir-lo ni consentir-lo. De vegades la millor atenció és ensenyar l'alumne a esperar-se quan allò que reclama no és urgent, o a renunciar-hi quan no és escaient. En tot cas, però, l'alumne ha de sentir que se'l tracta amb respecte, i que la resposta donada té sentit.

Però la tasca tutorial no treballa només amb cada alumne per separat, sinó **amb tot el grup**. Cada grup classe té la seva personalitat pròpia, i l'**ofici de tutor** ens ha de fer trobar les estratègies per *fer grup*, per reforçar el sentit de pertinença, i per aprofitar les seves energies en benefici de tots. No aprenem mai aïllats, sinó en grup, i, per aquest motiu, vetllar pel bon ambient del grup i per l'activació de dinàmiques positives –de comprensió mútua, de cooperació, de solidaritat, d'identificació amb el conjunt a fi de bé– és prioritari.

Cada professor és **tutor de la seva matèria**. Això vol dir que té la responsabilitat de mantenir un bon clima a les seves classes, analitzar els problemes quan apareixen

i donar-hi la resposta adient, sense esperar que el tutor del grup classe els el resolgui. Naturalment, pot consultar el tutor i consensuar una resposta conjunta, i fins i tot és desitjable que això passi, però no pot desentendre's dels problemes que afecten les seves classes. Potser ell tot sol no té la solució, però ha de ser sempre part de la solució.

Que la tutoria és col·legiada també vol dir que els tutors d'una mateixa etapa es reuneixen setmanalment entre ells i amb la direcció per comentar problemàtiques comunes, ajudar-se els uns als altres i acordar tots els temes d'organització referents a viatges, sortides, avaluacions, xerrades, etc.

La geografia de l'escola contribueix a la proximitat, ja que el despatx de tutoria de cada nivell es troba sempre al costat de les aules del nivell corresponent.

Tutoritzar no vol dir decidir pels alumnes, sinó acompanyar-los en el seu creixement i en les seves decisions, a nivell individual i col·lectiu. El **tutor** de cada classe és el **mediador**, d'una banda, entre els alumnes i els professors, i de l'altra, entre les famílies i l'escola. A part de l'hora de reunions setmanals amb els altres tutors, els tutors disposen en el seu horari de dues hores més: una, per rebre trucades de les famílies (el dia i l'hora són informats a la pàgina web, en la secció "Curs actual", i a les reunions de principi de curs), i l'altra, per rebre visites. La **comunicació** es fa a través de plataforma de gestió de l'escola i, quan l'escola o la família ho creuen pertinent, en les reunions hi pot assistir també la direcció.

La contrafigura del tutor de la banda dels alumnes són **els delegats de classe**, que tenen per missió fer d'interlocutors entre els alumnes, als quals representen, i l'escola a través del tutor. Els delegats no parlen en nom propi sinó en nom de tota la classe, presenten iniciatives i plantegen problemàtiques per tal que l'escola hi doni resposta o per tal de donar-hi una solució ells mateixos. El procés d'elecció dels delegats, l'assumpció de les responsabilitats de representació i l'ús habitual dels canals de comunicació entre ells i amb els professors a través del tutor, són moments privilegiats de transmissió dels valors democràtics. En fi, els diferents **càrrecs** que els alumnes exerceixen per torns (neteja, porta, reciclatge, etc.), el **padrinatge de lectura**, els **voluntariats de neteja de la serra de Collserola** i de **dinamització de patis** per a nens i nenes més petits amb problemes de socialització o de mobilitat, treballen la contribució de tots i cadascun en la vida comunitària.

Per donar suport a la tasca tutorial, comptem amb el **SIEI** per als alumnes amb necessitats educatives especials i amb la **figura de l'orientador**, que ajuda els alumnes a triar els seus estudis futurs entre 4t d'ESO i 2n de batxillerat.

6. La prevenció de l'assetjament i de discriminacions de tota mena

6.1. Fonament teòric: la causa de l'assetjament (*bullying*) a les escoles (Nora Rodríguez)

El novembre de 2018, la pedagoga especialista en *bullying* Nora Rodríguez va impartir una formació sobre aquesta temàtica a tot el claustre de l'escola [vegeu ANNEX 1]. El seu assessorament inspira la nostra política de prevenció de l'assetjament escolar (i de les discriminacions en general), que en realitat l'únic que ha fet és aplicar el que ja fèiem abans d'aquesta formació d'una manera més conscient i intencionada.

Segons Nora Rodríguez, el *bullying* no ha de ser pensat com una acció que uns individus, els assetjadors, fan sobre un altre, la víctima, sinó que ha de ser pensat com la **patologia d'un grup**. No és una cosa que passa a uns individus, sinó una cosa que passa a un grup, i com a tal ha de ser previnguda i, arribat el cas, tractada.

Segons l'autora, hi ha una topologia en el grup quan es coven o es donen situacions de *bullying*. Podem distingir tres llocs simbòlics, amb dinàmiques que poden fer que un mateix individu es trobi ara en un lloc i després en un altre, o fins i tot al mateix temps en dos llocs. Aquests tres «*topoi*» són:

- a) Els que molesten.
- b) Les víctimes.
- c) Els qui s'ho miren i callen.

En aquestes situacions ningú no és immune: els qui contempen escenes de violència, sense ser-ne les víctimes directes, queden tan danyats com les víctimes directes. El motiu és que el seu silenci els fa alhora víctimes i còmplices: per un mecanisme de supervivència, callen i consenten que sigui un altre el maltractat, perquè mentre maltracten l'altre, jo no soc el maltractat. D'aquesta manera, al mateix temps que són víctimes en tant que atemorits, són còmplices en tant que consentidors. El dany psicològic està servit.

Però, quin és l'origen d'aquesta patologia del grup que anomenem *bullying*?

Segons Nora Rodríguez, hi ha situacions de *bullying* quan el nivell d'estrès d'un grup és alt. L'estrès és una cosa objectiva, i no és provocat ni per l'assetjador ni per la víctima, sinó que **pertany a la vida mateixa i a les situacions d'exigències i de reptes**. Un bon docent –afirma Nora Rodríguez com a conclusió– és el que té lideratge i, amb el seu lideratge, fa que en el grup classe es treballi sense estrès. Els docents tenim per tant una greu responsabilitat: no només quan ja ha aparegut el *bullying*, sinó sobretot en la seva prevenció.

La millor prevenció contra l'assetjament és, per tant, vetllar per mantenir un ambient saludable en tots els àmbits escolars. Concretem el que això significa en els apartats 6.2., 6.3. i 7.

6.2. Dues situacions oposades que causen estrès

Dues situacions diametralment oposades són igualment causants de situacions d'estrès i, per tant, de condicions favorables perquè sorgeixin casos d'assetjament:

1. Quan no hi ha cap exigència, quan els docents dimiteixen de la seva responsabilitat de lideratge, quan els alumnes senten que no se'ls demana res, quan els alumnes no aprenen, quan no troben sentit al temps que passen a l'escola. Quan un no té res a fer, el temps pesa com una llosa i, de manera paradoxal, la falta total de tensió esdevé una situació de tensió insuportable. Quan un alumne no té res a fer, fa el que sigui per sobreposar-se al buit i a l'avorriment. L'estrès de no tenir res a fer porta a la disrupció i al conflicte.
2. Quan l'exigència és desproporcionada o quan, essent proporcionada, es transmet de manera rígida, autoritària i distant. Quan un grup classe sent que no domina la situació, que no arriba a allò que se li demana, o no entén el que se li demana, l'estrès de no arribar a tot i de sentir que tot em depassa fa que tots els alumnes es carreguin d'una tensió que, quan no es pot descarregar d'una altra manera, es descarrega en els iguals.

Segons Nora Rodríguez, ens equivocàrem si busquéssim l'origen d'un cas d'assetjament en *aquest* o *aquell* incident o en *aquest* o *aquell* conflicte puntuals. L'incident o el conflicte, la causa immediata de la mala relació en què un acaba quedant en el paper de víctima i uns altres en el d'assetjadors, no és la causa real de l'assetjament. La causa real és que els assetjadors porten amb ells una tensió i un malestar i una energia negativa acumulada que descarreguen en la víctima

propiciatòria. Les situacions familiars també hi poden col·laborar, però el context favorable perquè aquests casos explotin és el d'estrès a l'escola.

Val a dir, per evitar malentesos, que això no treu responsabilitat als assetjadors un cop han maltractat un company, però sí que s'ha de tenir en compte per a pensar les polítiques de prevenció.

El primer d'aquests dos casos –el de la dimissió de l'adult, el de l'absència total d'exigència, el de no tenir res a fer– ha de ser tingut molt en compte també en relació a l'atenció a la diversitat. Fins i tot un centre educatiu que en general manté la tensió adequada, pot fracassar amb dos tipus d'alumnes: els sobredotats i els que tenen greus dificultats d'aprenentatge. En tots dos casos, cal fer un bon pla individualitzat de treball. El cas dels sobredotats és obvi: si la falta de tensió produeix estrès, el fet de no veure's gens exigits pel que se'ls demana a classe els pot posar tensos i fer-los caure en actituds disruptives. En l'altre cas, el perill és fer trampes i rebaixar el nivell tant que els nois i noies amb dificultats puguin passar de curs sense fer res (o gairebé) i sense aprendre res (o gairebé).

El que diem confirma un cop més que en una escola l'aspecte acadèmic i el convivencial van de la mà. L'escola té el compromís que tots els nois i noies, tots sense excepció, progressin en el seu aprenentatge: un alumne que sent que a l'escola no aprèn res, per això mateix se sent menyspreat, de fet és menyspreat, i l'energia negativa acumulada tard o d'hora irromp negativament.

Com a corol·lari al que acabem de dir, el paper del SIEI i la coordinació de mestres i tutors per a "calibrar" bé (i tantes vegades com calgui) els plans individualitzats de treball, a fi *que no demanin més del que cada alumne pot donar però tampoc menys*, és important també des del punt de vista de la convivència a l'escola. L'alumne que sent que el que fa té sentit, que sent que aprèn siguin quines siguin les seves dificultats, està content i pot mantenir intacta la seva autoestima i, doncs, el seu benestar emocional i el bon tracte amb l'entorn.

6.3. La prevenció de l'assetjament. Àmbits d'actuació

De tot el precedent se segueix que el benestar ambiental d'una escola depèn principalment de tres factors:

- a) El lideratge serè i la coherència de l'equip docent i no docent.
- b) La confiança de les famílies.
- c) Que tot el que es faci a l'escola tingui sentit, que els alumnes experimentin conscientment el seu progrés en l'aprenentatge, que puguin percebre'l, celebrar-lo i alegrar-se'n, en una tensió justa que els demani un esforç (contra el perill de l'escola estovada) però els permeti al mateix temps dominar la situació (contra el perill de l'escola inflexible).

Per aconseguir tot això no hi ha mètodes ni receptes, sinó que depèn sobretot de *la qualitat humana i de l'ofici de l'equip*. L'equip té ofici si comprèn el que té entre mans, si entén el que demana cada situació.

Sobre els tres factors que hem assenyalat, convé remarcar tres aspectes: els àmbits de l'acció educativa, la cura de la comunicació amb les famílies i professionals externs, i la concreció dels objectius acadèmics i no acadèmics de cada moment de la vida escolar:

A. ELS ÀMBITS DE L'ACCIÓ EDUCATIVA I LA PRESÈNCIA DEL DOCENT

Tota escola ha de donar resposta a la necessitat d'actuar en tres àmbits diferents: l'aula, els espais del centre que no són l'aula i l'entorn.

Tots els principis i totes les estratègies que hem explicat valen per als tres àmbits, però hi ha una diferència entre el primer i els altres dos. A l'aula, el docent sempre hi és present.

Pel que fa als espais del centre que no són l'aula, podem fer les consideracions següents:

PRIMERA: Les **dimensions de l'escola** ens ajuden. Som una escola de dues línies i els espais de què disposem són de mida humana: no hi ha punts amagats i, per tant, les coses passen a la vista de tothom.

SEGONA: Cada curs disposa del seu propi espai, tant al pati com al menjador. Els alumnes de primària mai no comparteixen espais amb els de Secundària, i en el patis respectius **cada curs té el seu propi espai d'esbarjo**.

TERCERA: Els horaris de 4t d'ESO i 1r i 2n de batxillerat són diferents als dels tres primers cursos d'ESO, de manera que els tres últims cursos no coincideixen amb els tres primers cursos de la Secundària a l'hora de pati.

Aquestes tres primeres consideracions es poden resumir així: cada grup d'alumnes té el seu espai propi on sentir-se *en el seu lloc*, on sentir-se *segur i com a casa*; de manera que els alumnes estan prou **esponjats com per evitar situacions de conflicte o d'estrès** a l'hora de pati.

QUARTA: Així com un sabater veu a primera vista en el cuir que ha de treballar coses que els que no som sabaters no hi veiem, un docent, algú que domini l'ofici, veu en el que passa al pati coses que un monitor no hi veu. Per aquesta raó, **els esbarjos a l'escola són vigilats per docents i no per monitors**. Això ens permet detectar problemes en el mateix moment que apareixen i actuar **amb ofici** de forma immediata per resoldre'ls quan aquests problemes encara són petits, trencant d'arrel la dinàmica que podria degenerar en assetjaments ulteriors.

CINQUENA: La presència del docent en la vida diària dels alumnes fa possible l'educació per a la convivència més genuïna, perquè permet **actuar sobre casos reals i de manera realment compromesa**. Mostrar-se partidari de la pau en termes abstractes, en una activitat feta a classe després d'un taller o una explicació, és fàcil perquè en realitat no compromet personalment a res. El que és difícil, i educativament més interessant, és **gestionar els conflictes reals en el mateix moment en què es produeixen** mostrant realment el compromís propi amb la convivència i la pau. Els conflictes formen part de la vida humana i no té sentit pretendre que no n'hi hagi. Però el fet que els docents estiguem presents al pati fa que puguem fer l'acció educativa, no de manera artificial o en abstracte, sinó precisament en el mateix moment en què els alumnes s'enfronten personalment, vivencialment, amb el problema. Com hem dit en començar, *l'educació per a la convivència no descansa sobre accions extraordinàries, sinó sobre les accions que fem en la vida ordinària de l'escola*.

SISENA: Des de petits, ensenyem als nostres alumnes a **circular lliurement per l'escola** respectant certs criteris de **cordialitat**: no cridar, no córrer, no jugar als espais on no toca fer-ho, saludar amb un "bon dia" o un "bona tarda" a les persones amb què es creuen, dir "gràcies" si els cedeixen el pas, cedir el pas als que són més petits, demanar les coses amb un "si us plau", respectar les parets i el mobiliari, etc. **Aquesta formació és tasca de tots**. No cal ser professor de primària per preguntar a un infant "què es diu?" quan ha de dir "gràcies". El personal de secretaria té aquí un paper molt important, que realitza molt bé: cada cop que un alumne hi va per fer una gestió o un encàrrec, les secretàries el corregeixen amb suavitat si no ha sabut saludar bé o demanar les coses amb educació, o el reforcen amb un comentari d'aprovació quan ho fa bé a la primera. Els primers que hem de saber moure'ns per l'escola som els mestres i professors: la serenitat i la cordialitat en la **vida de passadissos** és fàcil de mantenir si esdevé l'ambient normal de la vida escolar. El to general dona la pauta del to de cadascú.

SETENA: Els alumnes han de sentir que el que passa al pati, o al menjador, o a la biblioteca, o en qualsevol altre espai fora de l'aula, és tan important com el que passa a l'aula. Per això, a principi de curs, els grups classe visiten el menjador per torns amb els tutors, se'ls presenta el monitor de menjador, veuen on han de seure, etc., i el mateix amb els altres àmbits de l'escola. Cal **ritualitzar l'entrada en cada àmbit** perquè entenguin que cada àmbit demana el capteniment adequat.

VUITENA: Pel que fa a la primària, observem que cada cop hi ha més nens i nenes que no saben jugar. A més, el futbol tendeix a imposar-se de manera progressiva, a ocupar l'espai i fer que molts alumnes quedin als marges sense saber què fer. Val a dir que el joc lliure és molt important, perquè és el moment en què els infants nodreixen la seva imaginació i mostren la seva personalitat: una mestra pot aprendre molt de l'observació dels seus alumnes fent joc lliure. Tanmateix, donat el fenomen del qual acabem de parlar, a l'escola implementem un programa de **patis dirigits per recuperar jocs tradicionals o convidar els nens i nenes a inventar-ne de nous**. A banda de generar dinàmiques de grup molt positives, el programa és un punt fort de la **coeducació**, ja que fomenta amb èxit fer jugar junts nens i nenes.

B. LA CONFIANÇA DE LES FAMÍLIES I LA COORDINACIÓ AMB ELS PROFESSIONALS EXTERNS

La possibilitat d'actuar de manera efectiva en l'entorn extern a l'escola és més difícil, perquè no som una escola de barri: al voltant no hi ha un barri, sinó que les famílies que venen ho fan perquè trien la nostra filosofia pedagògica.

Amb l'organització del camí escolar, i l'organització de les arribades i les sortides de les llançadores de l'escola, contribuïm a facilitar la circulació i vetllar pel bon ambient a les entrades i les sortides; i la col·laboració amb Sant Joan de Déu, o la gimcana de 3r de primària pel barri de Sarrià, i altres iniciatives semblants, ens fan presents a la ciutat. Però ens hi fem presents sobretot a la serra de Collserola, on no només hi anem a fer les activitats de la *forest school*, sinó que contribuïm a mantenir-la neta amb el **voluntariat de la Secundària** i el programa de reciclatge a tots els cursos. El nostre entorn és, sobretot, l'entorn natural, però el nostre compromís per preservar-lo té

un fort component cívic i social. Apostem, en aquest sentit, per la **ciència ciutadana**.

L'entorn dels nostres alumnes fora de l'escola són, tanmateix, en primer terme, les famílies, i els professionals en els quals aquestes confien quan els seus fills o filles tenen problemes mèdics o d'altra mena.

L'escola entén que l'educació dels fills i filles correspon en primer terme a les famílies i, per aquest motiu, estableix com a principi el **respecte escrupolós a l'estil educatiu de cada família**. La funció de l'escola és **col·laborar amb les famílies en l'educació dels seus fills**, i això demana establir i mantenir, fins i tot en els moments de dificultat, una relació de **confiança mútua**.

Hi ha ocasions en què escola i família discrepen sobre alguna cosa. Quan això passa, és molt important arribar a punts d'acord i restablir la confiança quan alguna cosa l'ha feta trontollar. Això és imprescindible pel benestar dels alumnes: quan un nen o nena percep que els pares no estan contents amb l'escola, inevitablement pateix i baixen el seu benestar emocional i el seu rendiment. Família i escola s'han de mostrar com un sol equip davant dels fills i alumnes, pel seu benestar emocional i per resoldre de la millor manera els problemes que puguin aparèixer.

Col·laborar en l'educació del fills de vegades demana discrepar obertament del punt de vista de les famílies. Les famílies no ens han de fer por perquè són els nostres aliats –o millor, som nosaltres, els seus aliats– en la causa comuna que és el benestar de fills i alumnes. Hem de saber explicar el nostre punt de vista sense ofendre, i exposar amb claredat les raons de la nostra posició. Quan anem a una reunió amb una tesi definida –cosa sempre desitjable–, hi hem d'anar oberts a canviar d'opinió si les raons de la família resulten convincents. I fins i tot quan no hi hagi acord, cal preservar sempre la cordialitat. Si la problemàtica exposada sobrepassa les funcions del tutor, aquest ha de convidar la família de manera amable a demanar entrevista amb direcció.

Com a extensió de les famílies, l'escola també està ben disposada a col·laborar amb els professionals externs que atenen un alumne fora de l'escola: metges, psicòlegs i professors particulars. I això inclou una bona coordinació amb els responsables del SIEI i l'EAP, quan es tracta de nens i nenes amb necessitats educatives especials. Com més professionals diferents treballen amb un alumne, més important és la coordinació perquè les accions educatives o terapèutiques d'uns i altres siguin coherents entre si.

C. LA CLAREDAT I LA CONCRECIÓ EN ELS OBJECTIUS

A l'escola un hi va a aprendre coses. L'escola té sentit per als alumnes quan veuen que aprenen, quan experimenten o tenen consciència que aprenen, i poden celebrar el seu propi aprenentatge. Quan senten que aprenen estan contents, i aquest és un dels factors més importants en la promoció i defensa d'un ambient saludable a l'escola, dins i fora de l'aula.

Per aquest motiu, és important que els docents tinguem molt clars els objectius pedagògics de cada classe i per a cada alumne. Hem de saber què volem que aprenguin i disposar d'instruments per mesurar objectivament si

ho han après o no. I això val també per als casos en què cal implementar plans individualitzats de treball.

Més enllà dels objectius estrictament acadèmics, són també importants els objectius metodològics i socials: saber treballar en equip, cooperar, col·laborar, escoltar, fer aportacions amb sentit a la classe, etc.

Pel que fa al plantejament de les classes, i reconeixent que això té un sentit diferent segons les edats dels alumnes, cal explicar als alumnes què farem, què aprendrem, quin són els objectius. **Quan els alumnes entenen què tenen entre mans, això fa que dominin la situació i se sentin segurs.** I això és **garantia de seguretat i benestar** en una **tensió acadèmica ben mesurada i ben entesa.**

7. Fer comunitat, fer escola. Rituals i espais de trobada

7.1. Fonament teòric: algunes anàlisis de Byung-Chul Han

Hem dit més amunt que no hi pot haver respecte genuí –i per tant bona convivència– sense atenció, i hem dit que el respecte i l’atenció són la capacitat de mirar detingudament l’altre, d’aturar-se a considerar-lo, de *mirar per ell* sense sentir-se apressat pel temps.

L’estil de vida de la societat actual no afavoreix aquesta capacitat. El filòsof alemany d’origen sudcoreà Byung-Chul Han, en un assaig titulat *La desaparició dels rituals* [vegeu ANNEX 2], sosté que **dos fenòmens actuals fan molt difícil** aturar-se a mirar i parar **atenció**, és a dir, fan molt difícil el **respecte genuí** fonament de la convivència sana; aquests dos fenòmens són el **narcisisme** i la **dispersió**.

No compartim totes les anàlisis que l’autor fa en el llibre, però la seva consideració de la **noció de ritual** ens ha donat la **clau teòrica per a formular el punt en comú de totes les estratègies** que seguim per a **fer escola** o, per dir-ho d’una altra manera, per a **fer comunitat**. Exposem aquesta noció en tres moments.

A. EL PERILL DEL NARCISISME

Avui dia tendim a pensar que el més important a la vida és la realització personal per a ser feliços. La idea és noble, però té els seus perills si s’exagera. Els infants necessiten punts de referència que els orientin. Si entenem que la realització personal consisteix en què triïn *tots sols* el que més els agrada, que triïn allò que creuen que els farà feliços, provoquem dos efectes:

Primer: en les seves decisions vitals més importants, *els deixem sols*. Els demanem que s’aguantin tots sols dempeus, sense estructures col·lectives sòlides que els acompanyin en les seves decisions.

I segon: els convidem a pensar tot el temps en ells mateixos, en com se senten, en què els agrada, en què voldrien del món, etc. La importància exagerada que avui dia donem a les emocions és un símptoma d’aquest error. Els convidem a centrar *tota* la seva vida en el seu jo, en la seva subjectivitat.

El resultat és un *narcisisme induït* que respon a una concepció errònia de la felicitat. Com més pendent està un d’un mateix, menys pendent està del que no és ell (disminueixen per tant l’atenció i el respecte), i més culpable se sent

de la pròpia frustració o infelicitat (disminueix l'autoestima). *No pot ser feliç qui sent que té l'obligació de ser-ho.*

D'aquesta manera, i de forma paradoxal, quan els convidem a centrar les seves vides en el seu jo, fem que els nostres adolescents siguin extremadament fràgils. A més, com que la realització personal és un *projecte*, per definició està sempre per complir, de manera que, qui creu que la seva felicitat depèn del projecte triat i de la seva realització plena efectiva, viu constantment en un estat de *precarietat, d'ansietat i d'insatisfacció*.

Quan sento que la plenitud que se'm convida a conquerir no està al meu abast, això em pot portar o bé a una **activitat frenètica o compulsiva que no duu enlloc**, o bé al col·lapse, a **una paràlisi i a una apatia abassegadores**. Segons Byung-Chul Han, bona part de les malalties mentals que afecten la joventut actual tenen relació amb aquest fenomen.

B. EL PERILL DE LA DISPERSIÓ EN L'ERA DIGITAL

Un dels problemes de la convivència en la societat actual és que en l'època digital es tendeix a promoure la dispersió, la seriació, la submissió descontrolada en el flux desbocat del temps. Il·lustrem-ho amb tres exemples.

1. Molts dels nostres joves ja no aguanten una pel·lícula seriosa. Les pel·lícules tenen una naturalesa narrativa. En una pel·lícula, una història comença i acaba i, quan acaba, el moment de silenci i contemplació final permet la consideració pausada del *sentit* del que acaba de passar. Els joves actuals tendeixen a preferir més aviat les sèries, la clau de les quals consisteix en què cada capítol deixa un tema obert que t'empeny a consumir el capítol següent: la naturalesa serial et llança constantment cap endavant, sense aturador, de manera que el sentit queda sempre diferit, posposat, pendent del que està per passar. En la *narració* hi ha *un sentit que es fa manifest en el seu acompliment*, mentre que en la *seriació* hi ha una *successió sense fi de fets i situacions que no revelen mai el seu sentit final*. Com passa també en tots els videojocs. La preferència per les sèries és símptoma d'un gust pel moviment sense fi i sense sentit final o, en tot cas, a la recerca d'un sentit que mai no compareix. Però, es pot viure sense sentit?
2. Una cosa semblant passa amb el consum de les notícies en els mòbils. Ja no llegim una anàlisi profunda sobre un tema de principi a fi, sinó que saltem d'una entrada a una altra on consumim amb avidesa –però només parcialment!– una informació plana que ens llença cap a una altra entrada, i així un cop i un altre. Les notícies ja no ens fan pensar: les consumim de tal manera que passem per totes però hi passem de llarg: l'últim fitxatge del barça segueix al naufragi de l'última patera, que segueix a la ruptura sentimental de la Rosalía, que segueix al número de morts en el darrer bombardeig de la guerra d'Ucraïna, que segueix a la calor que farà dilluns que ve, etc. Consumim una notícia i l'oblidem tot seguit en el consum d'una nova notícia que oblidarem tot seguit. En l'era digital és difícil no caure en la dispersió.
3. Darrer exemple. Quan, en un restaurant o a casa, tots els membres de la família manipulen el mòbil, tot i trobar-se físicament al mateix lloc, cadascun d'ells s'absenta i es troba virtualment en una altra banda. Fa uns anys, veure un concurs de la televisió tots junts podia ser un *ritual familiar*,

servia per a *fer família*; ara, almenys quan els fills arriben a l'adolescència, acostuma a passar que cada membre de la família té una pantalla diferent i s'aïlla per consumir les seves preferències al marge dels altres membres de la família. Imbuïts pel narcisisme emocional ambiental, tenen més pes les preferències i les dèries de cadascú que no pas la pertinença a una mateixa família.

No cal posar més exemples. Si el respecte i l'atenció demanen *estar present per mirar per*, la manera com l'era digital està transformant les relacions humanes tendeix a fer que estiguem sempre *absents, en un altre lloc, i no veiem res del que ens envolta*. L'**ansietat** que el consum dels productes digitals desperta en els consumidors –com quan algú s'empassa una o més temporades d'una sèrie en un sol dia– ens fa viure en **una constant fugida cap endavant**.

Molt probablement, el **dèficit d'atenció** té avui dia un component social o de civilització, i les escoles hi hem de donar resposta si volem (1) que tots els alumnes se'n surtin acadèmicament i (2) que el respecte i la convivència, i una vida dotada de sentit i, per tant, sana i alegre, siguin possibles.

C. EL REMEI: LA DOMESTICACIÓ DEL TEMPS A TRAVÉS DE RITUALS MOLT SENZILLS

Tot el que acabem d'exposar en els dos punts anteriors potser no sigui la realitat efectiva tal com és exactament ara, però sens dubte descriu bé **una tendència** i assenyala, per tant, uns **perills reals** davant dels quals es troben les generacions més joves.

Byung-Chul Han explica que podem trobar en la vida social mateixa el **remei contra els perills que hem apuntat**, i aquest remei són **els rituals i les formes socials**.

Un **ritual** és una acció simbòlica que significa el **reconeixement mutu** dels que hi participen com a membres d'una mateixa comunitat. Per exemple, quan diem "bon dia" en entrar en una botiga, més que el que diuen les paraules (les podem dir sense pensar en el seu significat), el que importa és que respectem un codi dins el qual dir-les equival a establir un lligam de cordialitat i, d'aquesta manera, de comunitat amb el nostre interlocutor. El mateix passa quan guardem un minut de silenci per recordar algú que ha mort: el gest ritual de guardar silenci fa que tots els presents facin un sol grup en honor del recordat; no calen discursos ni missatges personals per part de ningú, sinó que **el que dona solemnitat al moment és precisament que la subjectivitat de cadascú calla** perquè es pugui **fer present el respecte comú** per la persona recordada.

En els rituals, més enllà del contingut comunicatiu que hi pugui haver en determinades circumstàncies, el rellevant no és la comunicació sinó la pertinença a la comunitat, el **sentir-se com a casa amb els altres**. La primera funció dels rituals és **fer comunitat**.

Però hi ha una segona funció dels rituals. Els rituals **donen una fesomia al temps**, li donen relleu, fan que el temps no sigui un continu monòton sinó

que s'articuli en **espais de temps habitables, carregats de sentit**. Així, per exemple, quan una família té la tradició de fer un arròs amb els avis els diumenges al migdia, aquest ritual fa que els diumenges ja no siguin un dia com els altres sinó un dia de celebració. L'arribada del cap de setmana ja no genera la inquietud de decidir què cal fer, sinó que apareix com un espai de celebració i seguretat.

Saint-Exupéry ho ha formulat molt bé a través de l'exemple de la guineu que explica al petit príncep la importància que vagi a visitar-la a la mateixa hora: així, quan s'apropi el moment, diu, ella ja estarà nerviosa, i aquell moment ja no serà com els altres sinó un moment carregat de sentit [vegeu ANNEX 3]. De la mateixa manera que domesticar un amic fa que el món canviï de significat –per a la guineu, un cop domesticada, tots els camps de blat que ondulen al vent són els cabells del petit príncep–, **domesticar el temps** fa que la nostra presència en el món canviï de significat. I això és el que fan els rituals.

Aquesta és la nostra aposta per convertir l'escola pròpiament en un lloc d'acollida on la convivència sana i el respecte esdevinguin naturals: **reconèixer i expressar la importància de cada moment –i de les coses i els altres– a través de rituals molt senzills en la vida de cada dia**. Els exemples que posem tot seguit ho aclariran.

7.2. Alguns exemples. Començaments, celebracions, cloendes

Un concert de música clàssica no pot començar si el públic no fa silenci, un partit de futbol no pot començar si l'àrbitre no fa sonar el xiulet, uns jocs olímpics no poden començar si el president del comitè olímpic no declara solemnement en una cerimònia pública que els jocs queden inaugurats, etc.

És veritat que ens podem posar a cantar espontàniament en una reunió entre amics, o que el partit a l'hora de pati comença sense més quan l'amo de la pilota la llença a terra i comença a córrer, o que podem fer una cursa amb uns amics sense haver-nos-hi posat d'acord simplement perquè ja estàvem corrent i un ha picat l'altre. Però en tots aquests casos la cosa no és tan seriosa com en els casos del primer paràgraf. Tothom que ha jugat a futbol sap que es pot jugar *en sèrio* o només per divertir-se, amb la paradoxa que normalment *els partits més divertits són els que es juguen en sèrio*.

Les cerimònies o els rituals no sempre són necessaris, però habitualment indiquen que allò que es va a fer té un valor especial, que és important. Per aquest motiu, en la vida escolar **és important començar bé les coses, amb un cert ritual o amb una certa solemnitat**. Cal que sigui així perquè **els participants** –docents i alumnes– **es posin en situació**, canviïn la seva actitud, **facin callar el brogit interior** per **concentrar-se** i poder **gaudir i treure el màxim profit** d'allò que es disposen a fer.

Posem-ne alguns exemples:

A. EL CLAUSTRE I LA FOTOGRAFIA D'INICI DE CURS

Cada 1 de setembre (o el primer dia lectiu de setembre), el nou curs comença a primera hora del matí a la sala d'actes. Hi és convocat tot el personal, docent i no docent. L'equip directiu dona la benvinguda i explica quins són els objectius generals per al present curs. La feina per pensar-los es va fer al juliol sobre les memòries elaborades per tots els mestres i professors. Portar-

los a la concreció per a cada àrea serà feina dels seminaris. Es tracta, en aquest primer claustre, de *posar-se en situació* després de tot el temps de vacances. Acabat l'acte, es fa una foto col·lectiva de tot el personal i es penja a les xarxes, perquè les famílies sàpiguen que ja estem escalfant motors. Després d'una estona de converses informals per retrobar-nos i explicar-nos com ha anat l'estiu, tothom es dirigeix cap al seu despatx a començar la feina. El curs ha començat.

B. L'ACOLLIDA D'UN MESTRE O PROFESSOR NOU

Si hi ha mestres o professors nous, se'n fa la presentació en aquest primer claustre. Naturalment, en l'entrevista de feina ja han rebut una primera informació sobre la manera de ser i de treballar a l'escola, però no és possible transmetre el tarannà d'una escola en una sola entrevista.

Per tal que el nou personal docent se senti ben acollit des del primer moment i tingui recursos per entendre cada cop més l'escola i saber què cal fer i com fer-ho en cada moment del curs, prenem dues mesures:

- a) Li fem lliurament de tots els documents d'organització (calendari de curs, reunions d'avaluació, etc.) i de documents en què s'explica la manera de ser de l'escola, amb el PEC en primer lloc. Als docents de Secundària els lliurem, a més, les *Consignes del docent de Secundària*, document elaborat per tot el claustre de l'etapa [vegeu ANNEX 5].
- b) Nomenem per a cada docent nou un padrí: un mestre o professor veterà que l'acompanyarà i l'assessorarà al llarg de tot el seu primer curs. El padrí és sempre algú de la mateixa etapa educativa i que comparteix despatx o matèria amb el docent nou.

C. LES REUNIONS DE PARES A PRINCIPI DE CURS

El curs no acaba de començar fins que no hem fet les reunions de pares a l'octubre i principis de novembre. Les reunions tenen sempre dues parts, la primera més solemne i la segona més informativa.

En la primera part, que té lloc a la sala d'actes, un membre de l'equip directiu fa una xerrada de contingut pedagògic de caràcter general, per convidar a pensar a les famílies i dotar-los d'instruments per a l'educació de fills. En la segona part, pares i mares van a l'aula dels seus fills amb el tutor, i allà aquest comenta les característiques del curs i explica totes les qüestions organitzatives i pedagògiques pertinents. Les famílies tenen l'ocasió per preguntar tot allò sobre el qual vulguin una informació o un aclariment.

La reunió serveix, sobretot, per tornar a establir i reforçar la confiança mútua entre les famílies i l'escola. *Per a fer una sola comunitat famílies i escola*. Al llarg del curs, la facilitat amb què les famílies poden comunicar amb l'escola a través dels tutors servirà per mantenir-la.

D. LA REBUDA DELS ALUMNES AL NOU CURS

La recepció dels alumnes el primer dia d'escola per començar bé el curs és també molt important.

Els alumnes nous de totes les etapes són convocats abans que comenci el curs, perquè coneguin el seu tutor o tutora i en facin un primer vincle.

El primer dia lectiu, a Secundària tots els alumnes són convocats a primera hora del matí a la sala d'actes. Allà, en una cerimònia curta, el director de Secundària fa un discurs en què dona la benvinguda a tots els alumnes i en què els explica, amb una certa solemnitat, el que s'espera d'ells al llarg del curs. Tot seguit els alumnes són acompanyats pels seus tutors a les aules, on es fa la presentació del curs: se'ls donen els horaris, les claus de la taquilles, els llibres, el material que necessiten, etc. i s'estableix un primer contacte amb el tutor i el seu estil de tutoria. En acabat tornen a casa i les classes comencen a l'endemà.

Els alumnes nous són acollits a l'entrada, i des del primer moment es troben acompanyats i sabent on han d'anar. Ja a la classe, el tutor fa les presentacions pertinents i nomena un padrí per a cadascun d'ells, de manera semblant al que fem amb els docents nous. A l'hora de pati, els professors vigilants prenen especial cura de la manera com aquests s'integren amb els companys. Si algun és molt tímid, o li costa relacionar-se, intervenen en aquests primers dies per ajudar-lo a fer relació amb els companys de classe.

Al Cicle Superior de Primària, la recepció es fa com a Secundària, però a la sala polivalent i no a la sala d'actes. Als dos primers cicles de Primària, els tutors o tutores van a buscar els alumnes al lloc del pati que tenen assignat, els porten a les aules i els fan la presentació de curs. A Infantil hi ha un protocol d'adaptació.

A tot Infantil i al primer cicle de Primària, el dia anterior al començament de les classes es fa una jornada de portes obertes, perquè els nens i les nenes puguin venir a conèixer la seva tutora i els espais de l'escola.

E. LA ROTLLANA DEL BON DIA A INFANTIL

Cada matí, quan els nens i nenes arriben a l'escola, la senyoreta els rep un per un, i, quan ja hi són tots, tots plegats fan la rotllana del bon dia.

La rotllana és un espai simbòlic, una frontera que separa els que són dins dels que són fora. Naturalment, a la classe tots els nens i nenes són dins de la rotllana, formen part del grup, tots són benvinguts i ben acollits per tots els altres. Asseguts en rotllana, tots es veuen els uns als altres i a la senyoreta, i aquest sol fet constitueix ja un gest ritual, un gest simbòlic. Després, la senyoreta els fa cantar i, cantant tots junts, fan grup. O potser explica un conte i, escoltant tots junts, fan grup. O potser els fa parlar per explicar el que han fet al cap de setmana, o la sortida que vam fer tots junts ahir, o el que vam veure a la *forest*, etc. Aquí la senyoreta dona la paraula a tots els nens i nenes, un per un; però, tan important com trobar les paraules per explicar-se davant dels altres, és saber escoltar quan parlen els altres. *Aquesta estona relaxada, sense presses, en què simplement estem tots junts, posa tots els nens i nenes en situació, els fa sentir com a casa i els dona la pau interior i la seguretat per a començar bé el dia.* De vegades simplement fan silenci tots junts per propiciar tot això.

F. L'ENTRADA DELS MATINS A PRIMÀRIA

Quan els nens arriben a l'escola, molts ho fan en un estat d'un cert estrès per les presses amb què inevitablement les famílies han de moure's al matí. Cal, doncs, un cert ritual per esborrar aquesta inquietud, per fer callar el brogit que porten dins a fi de poder entrar tranquils, serens i contents a la primera classe. Aquesta és la funció de l'entrada.

Els nens i nenes de Primària, quan arriben a l'escola a les 8.45h es dirigeixen a una sala polivalent. Les directores de Primària hi fan l'entrada. En aquest primer quart d'hora del dia a l'escola, els nens i nenes canten tots junts, o escolten junts un conte, o parlen de coses que han passat o passaran en el dia a dia escolar, o fan silenci amb els ulls tancats una bona estona, o fan altres exercicis de relaxament inspirats en el *mindfulness*... És un moment en què grans i petits es troben tots junts i viuen de manera sentida la pertinença a la mateixa escola, i és també un moment per a treballar la pau interior que els disposi de la millor manera per començar el dia. Quan acaba la sessió, els tutors i tutores van a buscar els seus alumnes, per tal que durant el trajecte fins a la classe no perdin l'estat d'ànim que han aconseguit conquerir i puguin començar les classes del dia tranquils, concentrats i alegres.

Però no tots els dies són iguals per a tots els cursos. Llevat de Cicle Inicial (1r i 2n), que fa aquesta entrada cada dia, les entrades de Cicle Mitjà i Cicle Superior s'estructuren d'una altra manera:

- A Cicle Mitjà hi ha dos dies que aquest quart d'hora el dediquen a fer pla lector a la seva classe amb el seu tutor. I s'allarga un quart d'hora més per aconseguir la mitja hora de lectura diària individual emmarcada dins el nostre pla lector.
- En el cas de Cicle Superior aquesta mitja hora diària de lectura es fa cada dia de 08.45 a 09.15 amb el professor de l'assignatura que tinguin a primera hora. D'aquesta manera aconseguim començar el dia amb una estona de silenci, tranquil·litat i gaudi de la lectura.

Els divendres és l'únic dia que tots els cursos de Primària es reuneixen per fer l'entrada junts. És aleshores quan s'aprofita per comentar temes que afecten tota l'escola, per repassar normatives de pati, per assajar cançons de les festes que es van celebrant al llarg del curs, però també per explicar algun conte de tant en tant. Aquests moments són més comunicatius i serveixen perquè els grans donin exemple als petits, per aprendre a intervenir en ordre sense trepitjar-se, per saber escoltar l'altre, per saber estar. Però moltes sessions, i especialment aquelles en què es canten cançons o s'escolten contes llegits en veu alta, la força de la sessió és que tots els nens i nenes estan per una cosa que no són ells mateixos, s'obliden de si mateixos i entren en comunitat amb els altres a través de la música o la narració. Fan escola. Els exercicis de relaxament, en fi, són moments preciosos de propiocepció, autocontrol i relaxament per fer callar el soroll interior i trobar-se bé. També aquí el silenci fa sentir-se en grup i fa escola.

G. EL COMENÇAMENT D'UNA CLASSE A SECUNDÀRIA

Quan comença una classe, els alumnes venen de casa, o del pati, o d'una altra classe. L'estona entre classes, mentre no arriba el professor, és un moment en què els alumnes es destensen, parlen, comenten la jugada, es desordenen, juguen, s'inquieten. El que ha passat abans de començar a la classe –a casa, si és primera hora del matí, al pati, si venen del pati, en l'intercanvi de classes, si és el cas– distreu la seva atenció. Quan arriba el professor, internament encara no estan centrats en el que van a fer, sinó que el brogit interior tendeix a dispersar-los.

Per poder començar la classe bé, proposem als alumnes **un exercici que és al mateix temps una mena de ritual**. Quan entra el professor, cada alumne es posa dret davant de la seva taula, calla i espera. No es tracta només d'estar drets: si un alumne, mentre està dret, remena els estris que té damunt la

taula, no està fent bé l'exercici. Es tracta de no fer res, d'aturar el flux intern de pensaments i de fer callar el brogit interior. Es tracta de fer silenci i escoltar el silenci de tots. El professor allarga aquesta estona fins que, per dir-ho així, se sent el silenci.

Amb aquest ritual, s'aconsegueixen d'una manera molt senzilla unes quantes coses:

PRIMERA: No és el professor que posa ordre a base de crits o de precís reiterats per a poder començar la classe, sinó que és cada alumne que ha de ser capaç de governar sobre si mateix. Mentre hi ha soroll, el professor es mira la classe i guarda silenci. Són els alumnes, cada alumne, que han de dominar i fer callar la seva inquietud interna. L'exercici és, així doncs, un moment en l'*educació de la llibertat*.

SEGONA: Quan per fi se sent el silenci, el professor, amb veu baixa, diu "seieu", i els alumnes seuen amb la tranquil·litat que l'exercici col·lectiu els ha proporcionat. El silenci que es fa sentir és terapèutic, neteja la classe d'estrès i permet començar la sessió de manera conscient i concentrada. *L'exigència que vindrà a continuació estarà lliure d'estrès*.

TERCERA: Fer callar el propi interior és fer callar les preocupacions, les emocions, els neguits, les ambicions, el flux de pensaments que ens aclapara; és fer callar la subjectivitat de cadascú per sentir, abraçat per aquest silenci eloqüent, que formo part del grup. Si faig callar el brogit de la meua interioritat és en benefici propi i en benefici del grup, per crear les condicions perquè tots puguem treballar junts amb aprofitament. *L'exercici fa comunitat, fa grup, fa escola*.

I QUARTA: Com que es fa a l'inici de cada classe, l'exercici d'autocontrol i concentració pot esdevenir *hàbit*, i vessar els seus efectes benèfics al llarg de tota la jornada, fins i tot quan, com passa sovint, la classe impartida demana la participació de l'alumnat amb intervencions amb veu alta. Fins i tot quan les classes on els alumnes han de parlar –un debat, una activitat del laboratori de matemàtiques, una pràctica de laboratori, un treball en grup, un seminari de lectura, un projecte, etc.–, a l'escola no hi ha soroll.

Aquests són només alguns exemples. Un munt d'activitats en les diferents etapes al llarg del curs demanen també les seves cerimònies d'inauguració i de cloenda, com l'apadrinament, les Jornades de Pensament i Recerca, els cine fòrums, les xerrades i conferències impartides per experts externs a l'escola, etc. Fins i tot un canvi de tema dins d'una assignatura demana que el professor remarqui la importància del que es farà a continuació amb una certa solemnitat. Així, per exemple, quan en llengua s'introdueix una lectura nova cal seguir tot un protocol per posar en situació als alumnes davant del llibre nou. Els alumnes només donen importància a les coses que els adults els mostrem que tenim per importants. El primer que s'ha de prendre seriosament la lectura a fer –o el tema a explicar– és el professor: de com la introduïm dependrà l'actitud amb què els alumnes s'hi posaran.

Però no sempre es tracta de començar. En algunes ocasions es tracta de **celebrar**. A l'escola tenim moltes festes que trenquen la monotonia del calendari: Santa Cecília (amb el protagonisme de l'Escola de Música), Sant Nicolau, Els pastorets, Les figures del pessebre, el certamen literari de Sant Jordi, els concursos de matemàtiques, la festa de final de curs, el concert de la Secundària Musical, la festa esportiva. Algunes d'aquestes festes serveixen també com a **rituals de cloenda** (del primer trimestre, totes les relacionades amb Nadal, i del curs, la Festa de l'escola i el concert de la

Secundària Musical). A aquestes, hem de sumar la Festa esportiva amb què es clouen les activitats de les extraescolar d'esports.

7.3. Espais de trobada

Junt amb els espais de temps ben preparats amb les estratègies que acabem d'explicar, a l'escola ens dotem igualment d'**espais de trobada** on cultivar la convivència **més enllà dels grups classe**.

A. LA FOREST SCHOOL I ELS BANYS DE BOSC

El primer espai de trobada fora de l'aula és el bosc, allà on anem durant tot Infantil i Primària i fins a 1r d'ESO a fer les sessions de **Forest School**.

La sortida setmanal al bosc és irrenunciable. Plogui, nevi o faci sol, el dia en què un curs té programada la sortida de la *forest* se surt. Perdre la por a les inclemències del temps, estar a disposat a aguantar el fred i la pluja, si és el cas, i fer-ho amb convicció i fins amb una certa alegria, contribueix a la formació del caràcter dels nostres alumnes.

La sortida té sempre un cert ritual: asseguts tots els alumnes de les dues classes del curs al pedrís del pati de les Termòpiles, o al terra de la sortida superior de l'Escola de Música, els mestres acompanyants expliquen què anem a fer.

Per poder constituir-nos en escola el bosc, la professora Begoña Vendrell Simón, llicenciada en biologia i investigadora, va realitzar la formació pertinent per a ser directora i formadora d'una *forest school*, obtenint el títol de *Forest School Leader (Practitioner Level 3)*. Durant cinc anys ha assistit a la majoria de les sessions amb tots els grups de primària i ha format les mestres acompanyants de tots els cursos per saber com cal realitzar les sessions.

Es tracta, primer de tot, de saber llegir la naturalesa, de mirar-la amb atenció i veure-hi coses que la mirada espontània no veu, de conèixer la fauna i la flora de l'entorn, d'adonar-se del cicles naturals i comprendre'ls, i de saber moure's pel bosc amb confiança i sentint-s'hi com a casa.

Però les sessions, que demanen la col·laboració de tres docents, van més enllà de la relació amb l'entorn i de les ciències naturals. Activitats de llengua, de creació artística, però també activitats lúdiques, proporcionen ocasions per a treballar a fons i en un ambient saludable disciplines i competències diverses, a més de cohesionar les classes i els grups.

Una de les activitats realitzades són els **banys de bosc**, dels quals estudis diversos han demostrat que tenen uns efectes terapèutics extraordinaris per a procurar benestar emocional [vegeu ANNEX 7]. Els banys de bosc consisteixen en meditacions guiades i caminades en silenci amb consciència plena (*mindful walking*) entre els arbres. Tenen un efecte reparador i de recuperació de l'equilibri emocional (que resulten molt benèfics, també, amb tots els nens i nenes d'educació especial). De fet, algunes tècniques de *mindfulness* les apliquem, sense posar-hi el nom, en molts dels rituals de començaments dels quals hem parlat en l'apartat anterior.

Des del primer moment en què vam endegar les sessions de *forest*, vam poder comprovar que, a més dels avantatges acadèmics que té implementar un format diferent d'aprenentatge, **a tota la Primària s'ha rebaixat l'estrès i**

la tensió. Els nens i nenes troben, en aquest espai de trobada amb ells mateixos, amb els altres i la naturalesa, un lloc de descompressió que els permet treballar amb seguretat i concentració durant tota la setmana.

B. LA SECUNDÀRIA MUSICAL

La **Secundària Musical** és un projecte que oferim a tots els alumnes de Secundària, però que fan només els que s'hi apunten. Un cop a la setmana, i dins l'horari lectiu, com una matèria més, els alumnes que s'hi apunten es reuneixen per a **fer música junts**. Són músics de tota l'ESO i, per tant, d'edats diferents. En aquesta hora, hi ha sessions que es treballen per instruments: els pianos amb els pianos, les bateries amb les bateries, els violins amb els violins, les veus amb les veus, etc. En altres sessions, els alumnes s'ajunten per grups combos. I hi ha ocasions en què tots els músics assagen junts. Tot això es fa amb professors de l'Escola de Música, i el projecte consisteix en muntar 8 o 9 peces i gravar-les a final de curs en un CD.

Com acabem de dir, l'edat mai no és un criteri per a fer els grups, de manera que la primera cosa interessant del projecte és que alumnes d'edats diferents fan música junts i, d'aquesta manera, estableixen amistats intergeneracionals a través de la música.

En segon lloc, el projecte es beneficia del fet que el llenguatge musical és diferent que la llengua parlada. És un llenguatge universal que, als qui el practiquen junts, els fa sentir-se membres d'una mateixa banda, d'una mateixa orquestra, d'un mateix grup. La música fa comunitat i fa escola de manera natural.

En tercer lloc, l'estudi d'un instrument –inclosa la veu– afavoreix el benestar emocional i la concentració, de manera que té efectes positius fins i tot en el rendiment acadèmic dels alumnes.

En fi, el fet de comptar amb una orquestra formada per un nombre important d'alumnes de tots els cursos permet que la Secundària musical i els seus músics estiguin presents en molts actes de celebració al llarg del curs. Sempre participen en les figures del pessebre, els pastorets, les Jornades de Pensament i Recerca, la festa final de curs, etc. De fet, en la darrera setmana de curs, la Secundària Musical presenta el treball fet durant tot el curs en un gran concert, que fa tres vegades: una, davant tots els nens i nenes de Primària, la segona, davant tots els companys de Secundària, i la tercera i última, davant totes les famílies a la festa final de curs. És un dels rituals més assenyalats de cloenda del curs.

C. L'APADRINAMENT I LES LLIÇONS DELS GRANS

Aprendre a llegir és un dels moments màgics de l'aprenentatge a l'escola, i el trajecte complet de la Primària consisteix, precisament, en passar d'**aprendre a llegir** entre 1r i 3r de primària a **aprendre llegint** de 3r a 6è de Primària. És de les coses més boniques i més importants que passen a l'escola i, precisament per això, a l'escola tenim la tradició que els alumnes de 6è, que són els més grans de la Primària, apadrinin els nens i nenes de 2n per ajudar-los a llegir un cop a la setmana al llarg de tot el curs. És el projecte d'**apadrinament**.

A cada nen i nena de 2n li assignem un o dos padrins de 6è. El gran es preocupa d'ensenyar-lo a llegir, comentar les lectures, recomanar-li llibres,

fer-lo gaudir de l'aventura de llegir. El projecte té la seva cerimònia inaugural i la seva cerimònia de cloenda. Cada any sense excepció, les abraçades espontànies que grans i petits es fan en la cerimònia de cloenda ens parla de la qualitat humana del projecte, sempre molt emocionant. Amb tot, no es tracta només de fer-se amics: els grans entenen bé i compleixen seriosament la seva responsabilitat d'ajudar els petits a millorar la seva lectura en les sessions d'apadrinament, que tenen lloc a la biblioteca.

Amb la mateixa filosofia pedagògica, i a través de les professores d'anglès i de ciències dels més grans, a l'escola organitzem sessions en què **alumnes dels cursos superiors d'ESO i Batxillerat baixen a les classes de Primària** a explicar alguna cosa en **anglès** o a fer algun **experiment** que permeti entendre alguna noció científica que els nens i nenes estiguin estudiant. L'exemple dels grans serveix per posar davant dels alumnes un bon model que els anima a voler arribar a ser capaços de fer el mateix. Pel que fa als grans, és de les activitats que els agrada més de fer, poder mostrar als més petits el que han après.

D. EL TEATRE DE 4T DE PRIMÀRIA

A 4t de Primària tots els alumnes fan, en grups reduïts, sessions de teatre amb la professora Vanessa Sala Roquet. La intenció no és muntar un obra de teatre, sinó treballar la percepció i el domini del propi cos, l'expressivitat, l'autocontrol, la **propiocepció**. Exercicis de respiració, de moviment del cos, d'improvisació, d'expressió d'idees i d'emocions, proporcionen als alumnes els mateixos efectes benèfics que els banys de bosc dels quals hem parlat més amunt. Els qui pateixen ansietat o hiperactivitat, troben un espai per a asserenar-se i trobar una certa pau interior.

E. ELS CINE FÒRUMS

En l'apartat 7.1. hem explicat que als nostres adolescents cada cop els costa més seguir fins al final una narració i que, per aquest motiu, tendeixen a preferir les sèries sobre les pel·lícules. De fet, quan ho preguntem, constatem que n'hi ha ben pocs que continuïn anant al cinema.

Un dels objectius de l'escola és proporcionar als nostres alumnes tots els recursos per a poder introduir-se en la gran tradició dels **clàssics** i gaudir-ne, en literatura però també en totes les altres arts. En general, això ho podem fer en distintes matèries del currículum, però no n'hi ha cap que tingui com a tema propi el cinema. I per això vam decidir realitzar el **Projecte de Cine Fòrums** per a tota l'ESO, projecte que es coordina des de les tutories.

Seguint un criteri anàleg al que seguim per triar les lectures de l'escola, no es tracta de triar pel·lícules comercials que es puguin veure sense més, sinó que es tracta d'entrenar els alumnes a seguir amb atenció i interpretar pel·lícules amb un cert grau de profunditat, que convidin a la reflexió.

En cada curs de l'ESO, fem un total de tres cine fòrums a l'any, un per trimestre. Els professors que dirigeixen la sessió preparen un material per ser treballat en grup després d'haver vist la pel·lícula. El dia del fòrum, es dedica tot el matí a aquesta activitat. En primer lloc hi ha la presentació. Cal avisar els alumnes de la durada de la pel·lícula i demanar-los que s'oblidïn del rellotge mentre la veuen, i cal fer una presentació de la pel·lícula que orienti la mirada dels alumnes per tal que hi puguin entrar sense problemes. Tot seguit veiem la pel·lícula tots junts. En acabat, donem mitja hora d'esbarjo. Quan es torna a la classe, cal presentar la sessió de treball amb un certa

solemnitat per recuperar el to reflexiu que demana la tasca a fer. Per grups, els alumnes comenten la pel·lícula seguint el guió lliurat pels professors. Segons com sigui el qüestionari, es dona més o menys temps. Acabat el temps, s'obre el torn de debat en què cada grup nomena un representant per compartir en la primera ronda la seva interpretació del film. La sessió acaba amb un balanç a càrrec dels professors.

Entre les preguntes mai no surt "t'ha agradat?". Si a un alumne no li agrada Tolstoi, probablement significa que no està prou madur per llegir-lo: no proporciona cap informació de la lectura feta. Semblantment, si a un alumne no li agrada *La nit del caçador* (una de les pel·lícules passades a 3r d'ESO), com és probable que passi en molts casos, segurament parla més de la seva immaduresa per gaudir d'aquesta pel·lícula que no de la qualitat de la pel·lícula.

En canvi, sí que és rellevant aquesta altra pregunta: "Després del fòrum fet, i un cop ja tens més claus per entendre el que has vist, has canviat la teva opinió sobre la pel·lícula?". Un tant per cent elevat d'alumnes sol respondre que sí, i que els agradaria tornar-la a veure per entendre-la millor.

I aquest és precisament l'objectiu de l'activitat: vèncer la resistència inicial a veure un cert tipus de cinema, i formar bons espectadors, espectadors pacients i reflexius.

Ja que, com diu Lluís Duch (*vegeu ANNEX 6*), l'ésser humà és un animal narratiu, entrenar els alumnes a seguir narracions difícils –tant en cinema com en teatre i literatura en general– és, a més, un moment important de la seva formació íntegra.

F. LES REUNIONS DE PRIMÀRIA, DE TUTORS I DE SEMINARIS

No només els alumnes, també els docents necessitem espais de trobada per a *fer escola*, per reflexionar sobre el projecte compartit i aportar-hi constantment millores. No cal entrar en detalls de les dinàmiques de cadascun d'aquests tipus de reunions, però diguem simplement que a l'escola ens reunim setmanalment en una hora fixa en l'horari: tot el claustre de Primària (o per cicles segons les setmanes), els tutors d'ESO i Batxillerat i els principals seminaris. A més, al setembre hi ha reunions de començament de curs i al juny de cloenda.

Podríem haver parlat encara del treball de racons a Infantil, o dels Projectes a Infantil i Primària, o de la rotllana dels contes, o dels patis dirigits de Primària, o de les colònies i les sortides culturals a tots els cursos, etc., però com a il·lustració de la filosofia pedagògica per a la convivència que presideix la nostra manera de treballar, amb el que hem dit n'hi ha prou.

8. Quatre apunts sobre la coeducació

Més enllà de tots els principis i estratègies de caràcter general que ja hem comentat, el tema de la coeducació demana quatre observacions específiques:

PRIMERA: sobre el tema del **llenguatge inclusiu**, l'escola comparteix els arguments en contra que la filòloga feminista **Maria Carme Junyent** ha presentat en nombrosos articles [*vegeu ANNEX 4*]. Les fórmules inclusives embruten la llengua, generen ambigüitats, són molt difícils de mantenir al llarg de tot un discurs fins i tot per part d'aquells que intenten fer-ho, i, a més, no resolen el problema de la discriminació per raó de gènere. En particular, trobem inadequat l'ús de termes abstractes

("professorat", "alumnat", "personal de secretaria", etc.), perquè despersonalitzen: no és el professorat, el responsable d'atendre els alumnes –una entitat abstracta no pot tenir responsabilitats!–, sinó els mestres i professors, cada mestre i cada professor o professora. Amb tot, conscients de la disparitat de sensibilitats en relació a aquest tema, a la pràctica som flexibles i donem llibertat a mestres i docents perquè parlin de la manera com se sentin més còmodes.

SEGONA: Pel que fa a la **visibilitat de les dones científiques**, a part de la iniciativa del seminari de matemàtiques d'incloure moltes dones matemàtiques en l'activitat del *Matemàtic del mes*, a l'escola tenim la gran sort de comptar entre els nostres docents amb professores que són grans científiques i, doncs, que fan de **referents reals** per a tots els nostres alumnes, els nois i les noies. La professora Cecília Calvo Pesce és doctora en didàctica de les matemàtiques i un referent internacional en aquest camp; la professora Begoña Vendrell Simón és membre d'equips d'investigació, està a punt de doctorar-se i, tot i ser professora de batxillerat, com a responsable de la *forest school* assisteix personalment a sessions de la *forest* en tots els cursos de Primària, de manera que tots els alumnes de Primària la tenen com a referent; la professora Violeta Saló Rocamora, graduada en biologia, imparteix classes de ciències naturals a partir de 1r d'ESO. Aquestes tres científiques, amb el respecte ben merescut que tenen de tots els seus companys de l'escola, són l'exemple viu del fet que les ciències no tenen gènere o, si es vol dir d'una altra manera, que nens i nenes són igualment aptes per a la investigació científica.

TERCERA: fins fa vint-i-cinc anys, les **bates de l'escola** (els alumnes en porten fins a 6è de primària) eren de dos colors, blau per als nens, rosa per a les nenes. Per corregir les predeterminacions de rol que l'atribució de colors pot comportar, vam introduir un tercer color, el groc –en total hi ha, per tant, **tres colors**–, i els alumnes i les seves famílies tenen llibertat per triar color. Moltes nenes trien el blau, i força nens i nenes trien el groc; rarament –però també hi ha algun cas– un nen tria el rosa. Així doncs, **el color de la bata és optatiu** i l'opcionalitat **no binària**.

I QUARTA: L'experiència de més de 65 anys ens ha mostrat que en les primeres edats les **nenes amb altes capacitats** tenen una capacitat molt més gran d'adaptació que els nens amb altes capacitats. Aquests segons sovint són disruptius i, per aquest motiu, es fan més visibles que les nenes amb altes capacitats. Correm el perill, doncs, d'atendre només els nens amb altes capacitats, i no les nenes. Per no caure-hi, i en defensa de la coeducació, a l'escola fem un esforç per detectar també les nenes amb altes capacitats i fer-los un pla individualitzat de treball encara que no presentin problemes d'adaptació i sembli que estan bé a la classe. El **club de lectura** (CLUB DICKENS) i el **club de robòtica i matemàtica** (CLUB SOPHIE GERMAIN), pensats per a alumnes amb altes capacitats, sempre acullen nens i nenes. És un esforç conscient per no discriminar les nenes pel simple fet que no són problemàtiques.

Podem afegir, a tall informatiu, que:

- a) El personal no docent està format per 6 dones i 3 homes.
- b) A Infantil i Primària la major part dels mestres són dones; hi ha només 4 homes, tots a Primària.
- c) A Secundària, amb petites variacions que es poden produir d'un curs a un altre per baixes de maternitat o altres incidències, l'equitat és perfecta: la meitat dels docents són dones.
- d) Pel que fa a l'equip directiu, 3 membre són dones i 2 són homes (un dels quals, director general).
- e) El comitè d'empresa està format per 4 homes i 2 dones.
- f) En fi, la Fundació Sant Gregori, propietària de l'escola, està presidida per una dona i en total (comptant la president) hi ha 3 dones i 4 homes.

9. L'escola com a espai lliure de pantalles (excepte quan calen)

En l'apartat 7.1.B. hem exposat els perills que té l'ús descontrolat de pantalles digitals. Estudis recents realitzats per al OCDE demostren que l'ús excessiu de dispositius incideix negativament en el rendiment escolar. Els experts assenyalen també que poden tenir efectes nocius en la socialització i en la salut mental. Cal, doncs, que la **digitalització de l'escola** sigui **conscient i equilibrada**. Naturalment, treballem perquè tots els alumnes surtin de l'escola amb una formació digital completa, però introduïm la tecnologia només quan el seu ús millora el rendiment o la formació dels alumnes. Per a conèixer la nostra posició en relació a l'aspecte acadèmic, consulteu el nostre *Pla estratègic digital*.

Pel que fa als aspectes convencionals i de salut, defensem que l'escola és i ha de ser lloc de socialització, i que l'ús de les pantalles són una interferència per a aquesta, i per aquest motiu **prohibim l'ús dels mòbils i dels rellotges intel·ligents a l'escola**, fins i tot a l'hora d'esbarjo.

10. Quan cal sancionar: les normes d'organització i funcionament del centre (NOFC) i els i protocols

Per als casos en què un alumne comet una falta, la seva tipificació i les sancions corresponents estan contemplades en les *Normes d'Organització i Funcionament del Centre*.

Davant els casos greus, l'escola fa seus els protocols previstos pel Departament d'Educació com a eines que permeten definir i controlar tots els processos relacionats amb els diferents àmbits de convivència. Es troben tots en l'enllaç següent: <https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/>.

11. Conclusió: L'escola com a estructura d'acollida i socialització

Així com hi ha necessitats del cos, tals com l'aliment, la salut, l'aixopluc o el vestit, hi ha també necessitats de la psiqué, com la seguretat, l'equilibri, el reconeixement o l'arrelament. Cap ésser humà no es pot procurar tot sol totes aquestes coses, sinó que necessita **estructures d'acollida** –l'expressió és de l'antropòleg Lluís Duch [vegeu ANNEX 6]– que els les proporcioni. La primera estructura d'acollida de la nostra societat és la família; la segona, l'escola.

La vida humana està sotmesa a fets i circumstàncies que un no pot controlar i sobre els quals no és possible una previsió enraonada i infal·lible. **Preparar els nostres alumnes per a la vida** és dotar-los d'instruments per a fer front a la contingència a la qual hauran d'enfrontar-se inevitablement. Els **valors** explicats com a horitzó de la nostra tasca educativa (vegeu apartat 4), i **la domesticació del temps a través de totes les estratègies explicades** (vegeu els apartats 6 i 7 especialment) pretenen proporcionar als nostres alumnes **un encaix lliure i responsable en la societat** de la qual formaran part, però també **recursos en l'art de viure** per donar sentit a la seva trajectòria vital fins i tot quan les coses no els vagin bé.

L'Escola Galí Bellesguard assumeix conscientment el seu paper d'estructura d'acollida. Els diferents llenguatges que treballem: el raonament lògic, l'expressió artística, la música, el símbol, el gest ritual, l'expressivitat corporal, les fórmules de cordialitat i de participació, etc. ens obren a un plantejament polifònic o poliglota [vegeu ANNEX 6] que contribueix a la formació de la llibertat d'esperit en el sentit

explicat més amunt [*vegeu apartat 4*]. Des d'aquesta mateixa amplitud de mires inherent a la llibertat d'esperit, fem la nostra tasca oberts a reajustar les estratègies consolidades quan l'experiència ens mostri que convé fer-ho.

La reflexió constant, a través de la memòria realitzada cada final de curs a partir de les memòries de tots el mestres i professors, ens farà introduir novetats o millorar les formes de fer ja vigents sense perdre mai el nord de la nostra tasca.

ANNEX 1:

CONSIDERACIONS SOBRE EL *BULLYING* DE L'EXPERTA NORA RODRÍGUEZ

Lliçó rebuda per tot el claustre el mes de novembre de 2018 (apunts presos per Xavier Ibáñez Puig)

I

El *bullying* no ha de ser pensat com una acció que uns individus, els assetjadors, fan sobre un altre, la víctima, sinó que ha de ser pensat com *la patologia d'un grup*. No és una cosa que passa a uns individus, sinó una cosa que passa a un grup, i com a tal ha de ser previnguda i, arribat el cas, tractada.

Hi ha una topologia en el grup quan es coven o es donen situacions de *bullying*. Podem distingir tres llocs simbòlics, amb dinàmiques que poden fer que un mateix individu es trobi ara en un lloc i després en un altre, o fins i tot al mateix temps en dos llocs. Aquests tres «*topoi*» són:

- d) Els que molesten.
- e) Les víctimes.
- f) Els qui s'ho miren i callen .

En aquestes situacions ningú no és immune: els qui contemplen escenes de violència, sense ser-ne les víctimes directes, queden tan danyats com les víctimes directes. El motiu és que el seu silenci els fa alhora víctimes i còmplices: per un mecanisme de supervivència, callen i consenten que sigui un altre el maltractat, perquè mentre maltracten l'altre jo no soc el maltractat. D'aquesta manera, al mateix temps que són víctimes en tant que atemorits, són còmplices en tant que consentidors. El dany psicològic està servit.

Hi ha situacions de *bullying* quan el nivell d'estrès d'un grup és alt. L'estrès és una cosa objectiva, que no és provocada per l'assetjador ni per la víctima sinó que pertany a la vida mateixa i a les situacions d'exigències i de reptes. Un bon docent és el que té lideratge i, amb el seu lideratge, fa que en el grup classe es treballi sense estrès. Els docents tenim per tant una greu responsabilitat: no només quan ja ha aparegut el *bullying*, sinó sobretot en la seva prevenció.

Repetim-ho: el problema no són els nois! La pregunta clau que ens hem de fer com a docents és: com puc controlar jo el nivell d'estrès a l'aula?

II

El que anomenem «*bullying*» té cinc fases:

- 1) Provocació mútua.
- 2) Consciència.
- 3) Culpabilització.
- 4) Esforç per agradar.
- 5) Reacció.

Fase 1: la provocació mútua pot venir de lluny, fins i tot de tota la Primària. Normalment la víctima també ha jugat un paper de provocació respecte l'assetjador. El moment crític ve quan un dels dos que provoquen passa a tenir el paper de víctima, i aquest paper és el grup –no l'assetjador– qui li dona. En el regne animal s'ha observat que hi ha situacions en què la mare dona les cries al depredador per salvar-

se. El grup actua de manera similar: davant els alumnes de natural més dominants o agressius, el grup s'avé al fet que aquell que s'hi havia enfrontat passi a ser la seva víctima, perquè així no soc jo el qui rebo.

Notem que forma part de la prevenció ensenyar als alumnes, en la fase 1, a no respondre a la provocació amb provocacions. És bo respondre, però sense donar peu a noves provocacions: davant d'un insult, arronsar-se d'espatlles i dir «i a mi què?!» és la millor resposta. (En català diem «dos no es barallen si un no vol»).

Notem també que és el grup que posa la víctima en el paper de víctima. Cal donar també recursos al grup per no caure en això.

La situació es fa crítica quan la víctima es descontrola: quan la situació la sobrepassa i ja no regeix sobre si mateixa.

Fase 2: Quan la víctima s'adona que el grup la posa en el paper de víctima i, per tant, d'exclusió. Presa de consciència.

Fase 3: Quan la víctima es comença a preguntar «per què a mi?», és a dir, quan comença a pensar què ha fet ella malament. És la fase de culpabilització: alguna cosa hauré fet, o alguna cosa em passa, perquè em tractin així.

Observació 1: mai dels mais no s'ha de fer un cara a cara entre la víctima i l'assetjador. Això sempre empitjora la situació. Quan els papers ja s'han assignat, ja és massa tard. Només a la fase 1 un vis-a-vis pot tenir alguna utilitat. Quan un dels dos ja és víctima, només pot agreujar el maltractament.

Observació 2: en aquesta fase, la víctima necessita suport psicològic professional. Corre el perill de patir un canvi de personalitat. Per tant, ha de rebre ajuda necessàriament.

Fase 4: Quan la víctima s'esforça a fer coses per agradar als altres, en la creença que si s'esforça els altres l'acceptaran. Tots els esforços espasmòdics són condemnats al fracàs: el grup l'acusarà de cínic, fals, hipòcrita, mentider, llepa, etc.

Fase 5: el desgast interior se somatitza: cefalea, baixes defenses, problemes gàstrics, insomni... Pot haver fins i tot una involució: incontinència, por a sortir de casa, etc. El cervell es modifica, hi ha un canvi de personalitat. En casos extrems, pot portar al suïcidi o a l'assassinat massiu.

ANNEX 2:

BYUNG-CHUL HAN SOBRE ELS RITUALS

Fragments del seu llibre La desaparició dels rituals

Els rituals com a font de comunitat i d'estabilitat

"Els rituals són accions simbòliques. Transmeten i representen aquells valors i aquells ordres que mantenen cohesionada una comunitat. Generen una *comunitat sense comunicació*, mentre que el que avui predomina és una *comunicació sense comunitat*. Dels rituals és constitutiva la percepció simbòlica. El símbol [...] significava originalment un signe de reconeixement o una contrasenya entre gent hospitalària. Un dels hostes trenca una tauleta d'argila, es queda amb una meitat i en lliura l'altra a l'altre en senyal d'hospitalitat. D'aquesta manera, el símbol serveix per a reconèixer-se [...]."

"Com que és una forma de reconeixement, la percepció simbòlica percep el que dura. D'aquesta manera el món és alliberat de la contingència, del que és efímer, i se'l dota de permanència. El món pateix avui dia una forta mancança del simbòlic. Les dades i les informacions no tenen cap força simbòlica, i per aquesta raó no permeten cap reconeixement. En el buit simbòlic es perden les imatges i les metàfores generadores de sentit i fundadores de comunitat que donen estabilitat a la vida. L'experiència de la duració disminueix. I augmenta radicalment l'efímer, la contingència [...]."

El caràcter desestabilitzador, patològic, del domini del virtual

"Les coses són pols estàtics que estableixen la vida. Aquesta mateixa funció la compleixen els rituals. Donen estabilitat a la vida perquè *es repeteixen*, perquè *no canvien*. Fan que la vida sigui *duradora*. La pressió actual pe a produir priva les coses de durabilitat. Destruïx intencionadament la durada per a produir més i obligar a consumir més. *Descansar* en alguna cosa, *entretenir-s'hi*, pressuposa tanmateix coses que *duren*. No és possible *estar per alguna cosa, parar-se a prestar-hi atenció*, si ens limiten a gastar i a consumir coses. I aquesta mateixa pressió de produir desestabilitza la vida perquè elimina *el que dura que hi ha en ella*. D'aquesta manera s'elimina la plenitud o la durabilitat de la vida, per més que es prolongui."

"L'*smartphone* no és una cosa [...]. Està mancat precisament de la permanència que dona estabilitat a la vida. I tampoc no és especialment durador. Es distingeix de coses tals com la taula que tinc en la seva identitat davant meu. Els seus continguts mediàtics, que acaparen contínuament la nostra atenció, són qualsevol cosa menys estables. La seva alternança trepidant no permet *entretenir-se* en ells. L'ansietat o el desassosseg inherent a l'aparell el converteix en un trasto. A més, ens fa addictes i ens força a tornar-hi constantment, mentre que d'una cosa no hauríem de sentir que ens pressiona."

"Són les formes rituals les que, com la cortesia, fan possible no només un bell tracte entre persones, sinó també un ús pulcre i respectuós amb les coses. En el marc del ritual les coses no es consumeixen ni es gasten, sinó que s'usen. Per aquest motiu poden arribar a ser *antigues*. Per contra, sota la pressió per produir, ens comportem amb les coses, i fins i tot amb el món, consumint-los en comptes d'usant-los. Al mateix temps que les coses i el món *ens desgasten*. Un consum sense escrúpols fa que ens trobem rodejats d'un esvaïment que desestabilitza la vida. Las pràctiques rituals s'encarreguen que tinguem un tracte pulcre i sintonitzem bé no només amb les altres persones, sinó també amb les coses [...]."

El ritual, el narcisisme i les emocions

“Avui no només consumim coses, també consumim les emocions amb que les coses se’ns presenten. No podem consumir indefinidament coses, però sí emocions. Així és com s’obre un nou camp de consum que és infinit. Vestir les mercaderies d’emocions i –estretament relacionat amb això– la seva estatització responen a la pressió per produir. La seva funció és incrementar el consum i la producció. D’aquesta manera l’econòmic colonitza l’estètic.”

“Les emocions són més efímeres que les coses. Per aquest motiu no donen estabilitat a la vida. A més, quan consumim emocions no estem remesos a les coses, sinó només a nosaltres mateixos. Es recerca l’autenticitat emocional. Així és com el consum de l’emoció intensifica la referència narcisista a un mateix. A causa d’això, *cada cop és perd més la referència al món*, que les coses ens haurien de proporcionar [...].”

“La desaparició dels símbols remet a l’atomització progressiva de la societat. Al mateix temps, la societat es torna narcisista. El procés narcisista d’interiorització desenvolupa una animadversió cap a les formes. Les formes objectives són rebutjades a favor dels estats emocionals subjectius. Els rituals queden fora de la interioritat narcisista. La libido del jo no pot acoblar-se a ells. Qui es lliura als rituals ha d’oblidar-se de si mateix. Els rituals generen una distància respecte d’un mateix, fan que un es transcendeixi a si mateix [per trobar amb els altres o entre les coses com a casa].”

ANNEX 3:

SAINT-EXUPÉRY SOBRE ELS RITUALS

***El petit príncep* Capítol XXI (domesticar els amics és crear lligams; domesticar el temps és trencar-ne la monotonia)**

Aleshores va ser quan va aparèixer la guineu.

- Bon dia —va dir la guineu.
- Bon dia —va respondre educadament el petit príncep, que es va girar, però no va veure res.
- Sóc aquí —va dir la veu—, sota la pomera...
- Qui ets? —va dir el petit príncep—. Ets molt bonica...
- Sóc una guineu —va dir la guineu.
- Vine a jugar amb mi —li va proposar el petit príncep—. Estic tan trist...
- No puc jugar amb tu —va dir la guineu—. No estic domesticada.
- Ah!, perdona —va fer el petit príncep. Però després va reflexionar, va afegir:
- Què vol dir "domesticar"?
- Tu no ets d'aquí —va dir la guineu—, què busques?
- Busco els homes —va dir el petit príncep—. Què vol dir "domesticar"?
- Els homes —va dir la guineu—, tenen escopetes i cacen. És molt empipador. També crien gallines. És l'única cosa interessant que fan. Busques gallines?
- No —va dir el petit príncep—. Busco amics. Què vol dir "domesticar"?
- És una cosa massa oblidada —va dir la guineu—. Vol dir "crear lligams"...
- Crear lligams?
- És clar —va dir la guineu—. Per mi, de moment només ets un nen igual que cent mil altres nens. I no et necessito. I tu tampoc no em necessites. Per tu només sóc una guineu igual que cent mil altres guineus. Però, si em domestiques, ens necessitarem l'un a l'altre. Per mi seràs únic al món. Per tu, jo seré única al món...
- Ja ho començo a entendre —va dir el petit príncep—. Hi ha una flor... em penso que m'ha domesticat...
- Pot ser —va dir la guineu—. A la Terra s'hi veuen tota mena de coses...
- Oh!, no és pas a la Terra —va dir el petit príncep. La guineu va semblar molt intrigada:
- En un altre planeta?
- Sí.
- Hi ha caçadors, en aquest planeta?
- No. - És interessant això! I gallines?
- No.
- No hi ha res perfecte —va sospirar la guineu. Però la guineu va tornar a la seva idea:
- Duc una vida monòtona. Caço gallines, els homes em cacen. Totes les gallines s'assemblen, i tots els homes s'assemblen. Per això m'avorreixo una mica. Però, si em domestiques, la meua vida serà com si li toqués el sol. Coneixeré un soroll de passos que serà diferent de tots els altres. Els altres passos em fan amagar sota terra. El teu em cridarà fora del cau, com una música. I a més, mira! Veus, allà baix, els camps de blat? Jo no menjo pa. Per mi el blat és inútil. Els camps de blat no em recorden res. I això és ben trist! Però tu tens els cabells de color d'or. Aleshores serà meravellós quan m'hauràs domesticat! El blat, que és daurat, em farà pensar en tu. I m'agradarà el soroll del vent entre el blat... La guineu va callar i va mirar una bona estona el petit príncep: - Si us plau... domestica'm! —va dir.
- D'acord —va respondre el petit príncep—, però no tinc gaire temps. Tinc amics per descobrir i moltes coses per conèixer.

- Només es coneixen les coses que es domestiquen —va dir la guineu—. Els homes ja no tenen temps de conèixer res. Compren coses fetes als comerciants. Però com que no hi ha comerciants d'amics, els homes ja no tenen amics. Si vols un amic, domestica'm!
- Què s'ha de fer? —va dir el petit príncep.
- S'ha de ser molt pacient —va respondre la guineu. Per començar t'asseuràs una mica lluny de mi, així, a l'herba. Jo et miraré de reüll i tu no diràs res. El llenguatge és una font de malentesos. Però cada dia et podràs asseure una mica més a prop... L'endemà el petit príncep va tornar.
- Hauria valgut més que tornessis a la mateixa hora —va dir la guineu—. Si véns, per exemple, a les quatre de la tarda, des de les tres ja començaré a ser feliç. A mida que anirà passant l'hora, cada cop em sentiré més feliç. A les quatre, ja m'agitaré i m'inquietaré; descobriré el preu de la felicitat! Però si vens a qualsevol hora, no sabré mai quan m'he de preparar el cor... **Calen ritus.**
- **Què és un ritu?** —va dir el petit príncep.
- També és una cosa massa oblidada —va dir la guineu—. **És el que fa que un dia sigui diferent dels altres dies, una hora, de les altres hores.** Hi ha un ritu, per exemple, entre els meus caçadors. El dijous ballen amb les noies del poble. Per això el dijous és un dia meravellós! Me'n vaig a passejar fins a la vinya. Si els caçadors ballessin quan volguessin, tots els dies s'assemblarien i jo no tindria mai vacances. Així doncs, el petit príncep va domesticar la guineu. I quan es va acostar l'hora d'anar-se'n:
- Ai! —va dir la guineu— ... Ara ploraré.
- És culpa teva —va dir el petit príncep—, jo no et volia cap mal, però tu has demanat que et domesticqués...
- És clar que sí —va dir la guineu.
- Però ara ploraràs! —va dir el petit príncep.
- És clar que sí —va dir la guineu.
- Així no hi surts guanyant res! - Hi surto guanyant —va dir la guineu—, pel color del blat. Després va afegir:
- Torna a veure les roses. Entendràs que la teva és única al món. Després vine a dir-me adéu i et regalaré un secret. El petit príncep va anar a veure les roses.
- No us assembleu gens a la meva rosa, encara no sou res —els va dir—. No us ha domesticat ningú i no heu domesticat ningú. Sou com era la meva guineu. Només era una guineu igual que cent mil d'altres. Però ens hem fet amics i ara és única al món. I les roses estaven incòmodes. - Sou boniques, però esteu buides —va continuar dient—. No es pot morir per vosaltres. És clar, un vianant qualsevol es pensaria que la seva rosa és com vosaltres. Però ella sola és més important que totes vosaltres juntes, perquè és la que he regat. Perquè es la que he posat sota la campana. Perquè és la que protegit amb el paravent. Perquè li he matat les erugues (menys dues o tres per les papallones). Perquè és la que escoltat queixar-se, o presumir, o fins i tot de vegades callar. Perquè és la meva rosa. I va tornar amb la guineu:
- Adéu —li va dir...
- Adéu —va dir la guineu—. Aquí tens el meu secret. És molt senzill: només s'hi veu bé amb el cor. L'essencial és invisible als ulls.
- L'essencial és invisible als ulls —va repetir el petit príncep, per recordar-se'n.
- És el temps que has perdut amb la rosa, que la fa tan important.
- És el temps que he perdut amb la rosa... —va fer el petit príncep, per recordar-se'n.
- Els homes han oblidat aquesta veritat —va dir la guineu—. Tu no l'has oblidat. Et fas responsable per sempre d'allò que has domesticat. Ets responsable de la teva rosa...
- Soc responsable de la meva rosa... —va repetir el petit príncep, per recordar-se'n.

ANNEX 4:

CARME JUNYENT SOBRE EL LLENGUATGE INCLUSIU

ENTREVISTA FETA PER JÚLIA RAMON A LA FILÒLOGA CARME JUNYENT AL DIA EL MÓN DEL 27 D'OCTUBRE DE 2021

(<https://www.isabadell.cat/cultura/llobres/entrevista-car-me-junyent/>)

CARME JUNYENT, LINGÜISTA: "EL LLENGUATGE INCLUSIU ENCARA DISCRIMINA MÉS A LES DONES"

El llenguatge inclusiu parteix de la base que "el masculí genèric invisibilitza les dones i les persones no binàries reconeixent únicament l'home i el seu paper en la societat", tal com apunta una guia pràctica sobre aquest tema elaborada per una Associació de Menors Trans* i publicada al web de la Generalitat. No obstant això, la lingüista Maria Carme Junyent contradiu aquesta teoria en el seu llibre *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou!*, que ha generat una gran polèmica. Aquest dimecres a la tarda, Junyent l'ha presentat a la Llar del Llibre, però abans ha debatut sobre aquest tema amb aquest digital.

Maria Carme Junyent és una lingüista i escriptora que està en contra del llenguatge inclusiu. El seu últim llibre ha aixecat polèmica a les xarxes socials perquè els defensors d'aquesta tècnica asseguruen que és una eina per no discriminar a ningú. Ella, com a lingüista i feminista, nega que el desdoblament o el femení plural siguin necessaris per visibilitzar a les dones i afegeix que en moltes ocasions pot generar confusió.

Per què, des del punt de vista lingüístic, no cal utilitzar el desdoblament per apel·lar a un grup mixt?

Perquè el gènere no marcat, que li han posat l'etiqueta de masculí, ja inclou el femení. Hi ha dos gèneres: el marcat i el no marcat. El masculí és el gènere no marcat i aquest pot fer les dues funcions: o bé inclou el marcat o bé no en diu res. En el cas del singular i el plural, per exemple, el singular és el no marcat i el plural és el marcat. De manera que la pluralitat també està inclosa en el singular. Tu pots dir 'el gos és un animal domèstic' i estàs dient exactament el mateix que si dius 'els gossos són animals domèstics'. Això és el que passa amb el gènere: quan tu dius 'els sabadellencs estan de festa', les sabadellenques també hi estan incloses.

Per tant, apel·lar a un grup heterogeni, però on predominen les dones, amb el masculí plural no és sexista?

Això no té res a veure amb el sexisme. És una característica de la llengua.

Jo normalment faig servir el masculí plural quan m'adreço a la classe, encara que a vegades només hi hagi noies. És una manera de no connotar.

Quan tu remarques que hi ha dones, les marques d'alguna manera. Els desdoblements a la llengua hi són per fer èmfasi, però si es fan sistemàticament perden aquest valor. Per exemple, un cas que em trobo sovint: deien que la revista *Cavall fort* era per a nois i noies. En aquest cas, sí que és correcte perquè va sortir en un moment on hi havia revistes per a nois i revistes per a noies. Volien remarcar que era per a tots. Els desdoblements serveixen per remarcar, no per utilitzar-lo sistemàticament.

Una de les autores que col·labora en el seu darrer llibre, Raquel Casanoves, afirma que el llenguatge pot ser discriminatiu. Si el llenguatge inclusiu no és una solució, quina hauria de ser l'estratègia per no discriminar a certs col·lectius?

Els lingüistes no diem com ha de parlar la gent. Una de les crítiques que em fan d'aquest llibre és que no proposo què hem de fer per no discriminar. No seré jo qui us ho digui! Va sortir un article de la Marina Subirats, per exemple, criticant el llibre perquè no feia cap proposta. Ella és sociòloga, li diu a la gent com s'ha de comportar? No. Ella estudia com es comporta la gent; doncs els lingüistes, també. Si els diem com han de parlar, la nostra feina perd sentit.

Clar que podem discriminar a les dones amb el llenguatge, i de moltes maneres! Però això no vol dir que el gènere sigui un element per fer-ho. Són les persones les que no han de discriminar.

I què en pensa d'optar per substantius genèrics que serveixin per a tots dos sexes? Per exemple: ciutadania en lloc de ciutadans i ciutadanes, criatures en lloc de nens i nenes o professorat en lloc de professors i professores.

Això no serveix de res; però, a part, en aquest cas també treu responsabilitat. Volien canviar el codi civil i deien que en lloc de dir 'el masover' dirien 'la masoveria'. Molt bé, estem parlant de lleis: si la masoveria defrauda a Hisenda, qui és el responsable? A part que despersonalitzen, no són la solució.

Jo, per exemple, em trobo que a l'aula tinc una norma que diu 'les classes es fan en català i els treballs es poden fer en qualsevol llengua que entengui el professorat'. Ho sento però no. En aquesta casa [la UB, on és professora] hi ha professors que entenen moltes llengües que jo no entenc.

Però amb aquesta norma qualsevol alumne que em faci l'examen en turc em pot dir que li he d'acceptar perquè la norma diu això: 'qualsevol llengua que entengui el professorat i hi ha una professora de turc a la facultat'.

Per què creu que hi va haver aquest punt d'inflexió amb el llenguatge inclusiu ara fa uns anys?

Perquè van treure tota l'artilleria de correctors i de mestres. Ho van imposar. Al llibre hi ha una correctora que explica que la van canviar de feina perquè no volia seguir aquestes normes. Hi va haver una pressió brutal per escriure d'aquesta manera. Són directrius explícites. L'Estatut de Catalunya està escrit així, amb llenguatge inclusiu.

Li preocupa la tendència a l'alça del femení plural i del desdoblament lingüístic?

Això va començar als anys 70, però durant molts anys vaig pensar que era una cosa de quatre. Va ser amb el tripartit que es va imposar per llei i aleshores ho van seguir les universitats i tot això.

A mi el que em preocupa és que ens imposin el llenguatge inclusiu. Si la gent vol parlar així, que ho faci. És el seu problema. Però no puc compartir de cap manera aquest intent de canviar la llengua des de dalt. Això és totalitari i propi de dictadura.

Té la sensació que el desdoblament lingüístic s'utilitza més en el llenguatge escrit que en l'oral?

Crec que la diferència no és tant entre oral i escrit, sinó en qui l'utilitza. Els polítics

ho fan; la gent de l'ensenyament, també; però la gent de carrer no parla d'aquesta manera, seria absurd.

En la coberta d'aquesta última obra ha abreviat el seu paper d'editora (ed.), però en el llibre que va publicar l'any 2013 (*Visibilitzar o marcar: repensar el gènere en la llengua catalana*) es va etiquetar d'editor en lloc d'editora. Amb quina finalitat?

Això va ser purament propagandístic, per provocar (riu). Em van enviar la coberta i normalment posen editor abreviat, com el d'ara, però allà posaven editora. Aleshores els vaig dir 'escolteu, ja que poseu la paraula sencera, per què no poseu editor i així ja tindrem la polèmica des de la coberta?'

En definitiva, quina importància té que jo sigui un home o una dona? El que importa és la feina que faig. Va ser per això, per enviar un missatge ja des de la coberta.

Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou! recull 70 articles publicats per lingüístiques que també estan en contra del llenguatge inclusiu. Una d'elles, Alba Milà, equipara el llenguatge inclusiu a una "cortina de fum" per tapar que "no s'està fent res per a la igualtat". Hi està d'acord?

Estem totalment d'acord i, de fet, està demostrat. Jo crec que si això servís d'alguna cosa, amb 40 anys ja s'hauria notat algun canvi. I si hi ha hagut algun canvi, és negatiu.

Ara que això de 'nens i nenes' s'ha implementat a les escoles, les nenes s'autoexclouen. Les nenes no se senten al·ludides quan es parla de nens. Si a mi de petita em deien que 'una pel·lícula o un joc era per a nens', jo hi anava. Ara no. Quan ara a una nena li diuen que 'una cosa és de nens', es pensen que no és per elles.

Per tant, a sobre encara ens discrimina més.

ANNEX 5:

LES CONSIGNES DEL DOCENT DE L'ESCOLA GALÍ BELLESGUARD

(treball fet amb tot el claustre de Secundària)

1

EL RESPECTE

Parlar sempre amb l'alumne com si els pares estiguessin al davant escoltant.

2

CONTRA ELS PREJUDICIS

No etiquetar mai el noi o la noia, no sentenciar-lo; en cas de falta, posar el marcador a zero, restablir plenament la confiança, un cop complerta la sanció.

3

LA BONA SEVERITAT

Evitar la compassió.

4

LA CONFIANÇA

Confiar per principi en les possibilitats de millora de tots els alumnes; transmetre confiança.

5

L'AUTORITAT

Dominar la matèria, estudiar i concretar què estem demanant als alumnes; ser professionals i inconformistes en relació a la nostra matèria.

6

L'ENTUSIASME

Ser models d'aprenents d'allò que ensenyem; estimar la nostra matèria i posar-ho de manifest.

7

LA VERACITAT

Ser models d'honestetat intel·lectual; creure'ns el que diem i el que fem; dir les coses de veritat, servir la veritat.

8

LA HIGIENE MENTAL

Ser pacients i astuts a l'hora de començar i d'acabar una classe; posar ordre sense crits.

9

LA CORESPONSABILITAT

Entendre's amb els pares, col·laborar amb ells i fer que ells col·laborin amb nosaltres.

10

ELS TANCAMENTS I ELS RECOMENÇAMENTS

Tancar bé els temes; refer sempre el fil de comunicació i la cordialitat en la relació, tant amb els alumnes com amb les famílies i els companys.

11

LA TASCA COL·LEGIADA

Treballar en equip; gestionar bé la informació; comunicar els problemes als directors, quan cal; no voler fer sempre les coses tot sols.

12

EL COMPROMÍS DE L'EDUCADOR

Intervenir, veure les coses, assumir la responsabilitat; prendre's seriosament la feina de cada dia.

13

LA REFLEXIÓ PRUDENT

Ser reflexius sobre el sentit de les normes; ser fermes i alhora flexibles en la seva aplicació.

14

ELS RITUALS I LES FORMES

Respectar els rituals i les formes.

15

EL BON TO I LA CORDIALITAT

Tractar els altres i les coses amb proximitat, formalitat i alegria.

ANNEX 6

LLUÍS DUCH I LES ESTRUCTURES D'ACOLLIDA

Ressenya del seu llibre *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona: Paidós, 1997) a càrrec de Joan-Carles Mèlich (UAB)

Ens trobem davant una obra important. Pels que ens dediquem a la filosofia de l'educació serà sens dubte i a partir d'ara un punt de referència obligat. El seu autor, Lluís Duch, un dels antropòlegs més importants en aquest país, és sobradament conegut en l'àmbit de la seva especialitat, la fenomenologia de la religió o, més exactament, l'antropologia de la religió. Ara, l'autor es proposa com a objectiu aplicar les tesis bàsiques del seu mètode antropològic a l'anàlisi del fenomen educatiu i, més concretament, a l'estudi de les crisis de les transmissions en la societat moderna. Lluís Duch ja havia argumentat en altres llibres seus que **la crisi del món modern era fonamentalment una crisi pedagògica**. Què significa això? Vol dir que la crisi afecta fonamentalment les institucions encarregades de transmetre l'univers simbòlic a partir del qual l'ésser humà haurà de fer front al món.

L'ésser humà apareix caracteritzat en l'obra de Lluís Duch com un ens fràgil, ambigu, indefinit, amb **necessitat d'acolliment**. També aquí l'autor recull plantejaments anteriors, però fent un èmfasi especial en la qüestió de les **estructures d'acollida**. Però, què és una estructura d'acollida? Lluís Duch afirma que les estructures d'acollida constitueixen el marc a l'interior del qual l'ésser humà pot posar en pràctica aquelles teodicees pràctiques que tenen la virtut d'instaurar, enmig de la provisionalitat i novetat de la vida quotidiana, diverses **pràctiques de dominació de la contingència**. Si les institucions i les estructures d'acollida entren en crisi no es pot fer front al «drama de la contingència». La relació, doncs, entre l'ésser humà (*Mensch*), l'educació i la contingència és la clau hermenèutica del llibre que ens ocupa. **L'ésser humà és contingent perquè viu en situacions que no pot controlar i sobre les quals no pot expressar res de definitiu**. La vida, el sofriment, la mort... tenen a veure amb allò que hi ha d'indisponible en l'existència humana, són expressions de la contingència. Ara bé, com es pot entendre el fenomen educatiu des d'aquest punt de vista? En la resposta a aquesta pregunta rau l'originalitat —al meu entendre— del llibre de Duch.

L'educació és la transmissió d'un món simbòlic que fa possible la dominació de la contingència. Dit en altres paraules, l'educació és una teodicea pràctica. Sovint l'existència humana ens duu a atzucacs, però ningú pot superar aquest camí que no té sortida. Cal buscar i trobar el sentit. Una teodicea pràctica consisteix a **cercar aquella paraula que faci possible encarar-se amb la contingència**. Però, com i on es pot trobar la Paraula si aquesta es troba en l'Exili? On queda la Paraula després de l'Holocaust? On es pot cercar la Paraula en la Modernitat?

Gran part de la crisi de l'home contemporani rau en la crisi de la tradició i de la memòria. Però no es pot confondre la defensa de la importància de la tradició amb una apologia del passat i del retorn al passat. Només hi ha tradició autèntica si hi ha re-creació en el present. Una tradició centrada en el passat és una tradició perversa o àdhuc perversa. Però **per tal de viure i d'actualitzar la tradició resulta fonamental la narració**. **L'ésser humà és un animal narratiu**, capaç d'explicar històries, contes, mites. L'ésser humà és un animal que té Logos, però no en el sentit de Raó sinó en el de Paraula.

La Paraula humana, tanmateix, no és única. Lluís Duch insisteix en què som éssers políglotes i polifònics. La polifonia és inherent a la condició humana. Aquesta

afirmació té, ara més que mai, profundes conseqüències en filosofia i antropologia de l'educació. La pedagogia contemporània viu en un monolingüisme, i tot monolingüisme és, ens agradi o no, una forma de totalitarisme. Només si ens exercitem en el poliglòtisme podrem evitar les inevitables i fatals correspondències entre els discursos monològics (monocèntrics) i les praxis monolítiques.

La segona part del llibre comença estudiant la qüestió de l'ésser humà com a aprenent. **Aprendre a expressar i expressar-se no s'ha de reduir mai, segons Duch, a una mena de competència tècnica que ens permeti triomfar professionalment en la vida.** El triomf personal pot ésser important, però no pas suficient. Aprendre un llenguatge implica una lluita per tal que la paraula polifacètica retorni del seu exili. Cal evitar, sigui com sigui, la unidimensionalitat. En aquest sentit, el llibre de Lluís Duch és una esplèndida mostra de la tasca pedagògica fonamental: la lluita contra qualsevol forma de totalitarisme, entenent per totalitarisme la reducció de l'Altre al Mateix, de la Diferència a la Identitat. Una pedagogia humana —l'única possible— ha de partir del polifacetisme de la Paraula. Una educació que només contempli una dimensió del llenguatge, sigui el concepte, sigui el símbol, és molt més a prop de l'adoctrinament que de l'educació. En tot reduccionisme hi ha una malaltia. L'educació des de la modernitat és en crisi, ara només cal esperar —com assenyala Duch amb paraules de Max Horkheimer— que finalment ni el mal ni la mort tinguin la darrera paraula.

ANNEX 7:

ELS EFECTES TERAPÈUTICS DELS BANYS DE BOSC

Notícia publicada pel Parc Taulí – Hospital Universitari

ENLLAÇ: <https://www.tauli.cat/actualitat/noticia/2023/07/un-estudi-mostra-l'impacte-dels-banys-de-bosc-en-la-salut-emocional-de-persones-amb-malestar-emocional/>

Un estudi mostra l'impacte dels banys de bosc en la salut emocional de persones amb malestar emocional

7 de juliol 2023

Investigadors de l'Atenció Primària del Parc Taulí i del Grup d'Investigació en Estrès i Salut (GIES) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), conjuntament amb tècnics del Parc Natural de Sant Llorenç del Munt i l'Obac han presentat els resultats preliminars d'un estudi emmarcat en el projecte NAT (Teràpies d'Activitat a la Natura), sobre l'efecte dels banys de bosc en la salut emocional de persones amb símptomes subclínic d'ansietat i depressió.

L'estudi es va efectuar durant els mesos de febrer a juny de 2023, amb un grup de 46 persones de 18 a 75 anys amb simptomatologia lleu d'ansietat i/o depressió. Es van fer dos grups de manera aleatòria i amb un disseny creuat, on la persona participant era part del grup d'intervenció i control. La intervenció va consistir en dues sessions de pràctica guiada de banys de bosc al Parc Natural de Sant Llorenç del Munt i l'Obac amb meditacions guiades i caminades en silenci amb consciència plena (*mindful walking*) entre els arbres en una ruta circular de 4km i 2 hores de durada, sense gaire desnivell.

Les persones que hi van participar van haver d'emplenar formularis d'avaluació abans i després de cada sessió, durant les 24 hores posteriors; així com abans i després del conjunt del programa. Les avaluacions de control s'efectuaven en el context quotidià de la persona, en absència de cap intervenció en el moment de l'avaluació.

Durant l'estudi es van fer valoracions clíniques de benestar emocional, atenció plena de cos-ment, d'afectivitat positiva-negativa, d'estrès, de suport social, fatiga i capacitat funcional.

Els resultats preliminars d'aquest estudi són mostren un impacte immediat del bany bosc amb una reducció de l'estrès, l'ansietat i l'afectivitat negativa i un augment de la plena consciència dels pensaments, emocions i sensacions corporals; així com l'experimentació d'emocions agradables (alegria, orgull, entusiasme, energia...) i augment de la interacció amb les altres persones i percepció dels reptes de la vida d'una manera adaptativa.

Aquest estudi és la continuació de dos anteriors del GIES de la UAB, centrats en els efectes psicològics dels banys de bosc i en la comparació entre banys de bosc i senderisme d'intensitat baixa-mitjana. Aquestes experiències pilot s'emmarquen en el disseny del futur Pla estratègic de Salut, Benestar i Natura de la Gerència de Serveis d'Espais Naturals.

Aquest assaig clínic té una possible continuïtat amb la finalitat d'estudiar la durada dels efectes de la pràctica de banys de bosc, per determinar si els beneficis tenen

impacte en la vida diària i si la repetició d'aquesta activitat pot produir efectes acumulatius.

Banys de bosc

La pràctica de banys de bosc és una modalitat terapèutica a l'aire lliure amb proves que suggereixen efectes positius en el benestar psicològic i la salut general de les persones.

Els seus beneficis s'han estudiat principalment en països asiàtics, i ara s'està fent una recerca per a avaluar si els beneficis són també generalitzables a altres regions europeu-mediterrànies.