

Vents de pau...

11 de setembre de 2001, diada nacional de Catalunya. Les televisions de tot el món emeten unes imatges terribles, la seqüència de l'atac terrorista contra les Torres Bessones, la població civil de Nova York i contra el Pentàgon. És la primera vegada a la història que un fet d'aquesta naturalesa és transmès en directe i és observat per milions de persones de tot el món. La incredulitat, primer, la impotència després, el pànic més tard, colpegen els observadors i generen tota mena d'interrogants i d'incerteses. El futur trontolla. Aquests fets marcaran en la història l'inici del segle XXI.

No és, però, la primera vegada que accions violentes, tan o més brutals i cruels que aquestes, han colpejat la sensibilitat de milions de persones. El segle XX està farcit de guerres i més guerres. El balanç de persones mortes, lesionades o que han patit les conseqüències de tota mena d'accions bèl·liques o violentes a nivell mundial, regional o local fa estremir. Les seves conseqüències van més enllà dels fets concrets i tenen repercussions de llarga durada. Així, per exemple, simultàniament a l'atac terrorista, a Israel i Palestina es segueix matant i morint, com també passa a moltes zones d'Àfrica i d'Àsia. A Centreamèrica, ben a prop dels Estats Units, i a molts altres llocs del món, milions de persones estan passant fam i algunes d'elles, en especial les més joves, moren a causa d'una violència tan o més terrible que la dels terroristes: no tenir res per menjar.

Els mestres i les mestres de Catalunya, i en especial els que creiem en el poder alliberador i transformador de l'educació, condemnem les accions terroristes de l'11 de setembre i tota mena de violència i de guerra. Considerem que ni el terrorisme ni la violència ni la guerra han solucionat ni solucionaran mai res. Volem que es faci justícia, que es descobreixin els culpables i se'ls jutgi, però no volem una justícia basada en l'ull per l'ull ni que de manera indiscriminada colpegi persones i societats, l'estat de les quals massa sovint ja es prou injust.

Defensem una educació, un ensenyament, que prepari els nens i les nenes, els joves per ser membres d'una societat mundial basada en la democràcia, en el diàleg com a via per a la resolució de conflictes, en la tolerància i el respecte mutu, en un repartiment just i equilibrat de la riquesa. En un món on tothom sigui igual pel que fa als drets fonamentals de les persones i on la diferència cultural, política, religiosa, ideològica no representi cap discriminació ni generi desigualtats ni intoleràncies.

Creiem que educar és educar per la pau com ho creien aquells i aquelles mestres, de qui ens sentim hereus, que van viure i van educar durant la primera o la segona guerra mundial o en la guerra civil espanyola. Creiem que cal seguir educant per la utopia, per un món millor, més just, més democràtic, més tolerant i més solidari, on ningú hagi de morir ni de fam ni a conseqüència de les guerres o del terrorisme. On tothom pugui defensar lliurement les seves idees i les seves creences. On la violència, la guerra, el terror i la venjança, siguin condemnades a l'ostracisme.

És d'esperar que quan aquesta revista sigui a les vostres mans, la situació no s'hagi agreujat més del que ho està quan escrivim aquest editorial. Les accions viscudes darrerament ens han de fer meditar a tots, ens han de fer repensar si l'educació que estan rebent els joves és la que realment necessitaran per viure en un futur on la violència, el terror i la guerra no siguin possibles. Caldrà, doncs, veure com tot això ha d'incidir en la nostra pràctica diària a l'aula.

Presentació del monogràfic

D'uns anys ençà un grup d'escoles amb voluntat de millorar la seva tasca s'agrupen sota el nom d'escoles inclusives/efectives. Es tracta d'un grup d'escoles de Catalunya i també de fora.

Perspectiva Escolar, que des del seu inici aposta clarament per la millora de l'educació i de l'escola, és receptiva als esforços i propostes dels mestres adreçats a aquest fi. Per això ha recollit en aquest monogràfic algunes experiències i reflexions d'unes quantes de les escoles que s'aixopluguen sota el nom d'«escoles efectives/inclusives».

Revisant la bibliografia que els autors posen damunt la taula com a referència, trobem especialment aclaridor del tema el llibre *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*, de Mel Ainscow, David Hopkins, Geoff Soutworth i Mel West, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2001.

En aquesta obra podem trobar els punts que centren i organitzen el contingut d'aquesta proposta educativa. En destaquem els temes següents:

- La reflexió sobre la pràctica amb la implicació del claustre.
- La coordinació de l'equip de professors.

- La formació permanent lligada a les necessitats de la pràctica escolar i el desenvolupament professional del professorat.
- L'impuls de polítiques i un clima que faciliti una autèntica participació.
- I la planificació i seguiment permanent de l'acció educativa

Constatem que sovint es presenten com a propostes noves o alternatives línies de treball pedagògic amplament reconegudes i experimentades per moltes escoles al llarg de la nostra història de renovació escolar. A voltes se'ns fa difícil clarificar quins són els nous o vells punts de vista, atesa la proliferació de noves terminologies que es refereixen a conceptes ja coneguts en molts casos.

Compartim bona part de les idees exposades en els articles que publiquem, però som del parer que no hem de caure en el parany de creure que allò que procedeix del món anglosaxó és idoni per a les nostres escoles. O que tot allò que descobreix, o presenta com a innovador, algun grup de recerca universitari té més "màgia" que el que fem cada dia i que el saber que hem acumulat, com a col·lectiu, durant dècades i dècades.

Difícilment contribuïrem a sumar esforços i avenços per millorar les coses, per anar adaptant l'escola als nous temps, si presentem les noves propostes sense recordar d'on venim i on estem. Altrament ens negarem a nosaltres mateixos i podríem arribar a invalidar o confondre les adquisicions que amb tantes dificultats els mestres han anat integrant en la seva tasca professional.

No obstant i malgrat aquestes consideracions, volem donar a conèixer la línia de treball d'aquestes escoles per les quals suposa un estímul i també un esforç de retrobar vells temes, orientar-ne de nous, reformular-ne d'altres... i que amb il·lusió i entusiasme s'han implicat en una manera de fer escola de qualitat per a la diversitat del seu alumnat, amb la coordinació d'escoles ordinàries i escoles d'educació especial.

4 **Escoles inclusives efectives**

Aquest article té una doble finalitat. La primera, fer una aproximació a aquells supòsits i enfocaments que fan possible que les escoles adquireixin la capacitat de fer front als canvis. La segona, suggerir una sèrie d'implicacions pràctiques que les escoles haurien de tenir present a l'hora de fer propostes de millora.

Un abordatge nou per a la reforma escolar

**Josep Font
i Roura**

CPT L'Estel i
Universitat de Vic

Presentació

Des de la publicació de la LOGSE, el nostre sistema educatiu ha estat en reforma contínua. Una de les raons principals d'aquesta situació és la perspectiva que ha adoptat la reforma en aquest país. La nostra, ha estat una reforma de tot el sistema i promoguda des de l'Administració central (o autonòmica). És a dir, ha estat una reforma sistèmica i essencialment centralitzada. Hem d'entendre que l'aplicació d'una reforma educativa dirigida per l'Administració és una condició necessària però no suficient perquè es produeixin canvis significatius en els centres. Aquests tipus de propostes tenen generalment una influència indirecta sobre les escoles i els mestres i, en aquest sentit, el seu impacte en les organitzacions i pràctiques escolars és relatiu (Slavin, 2001).

Qualsevol intent de renovació pedagògica mostrarà limitacions significatives llevat que millorin, de manera substancial, el mètodes, els materials i les estratègies que utilitzen les escoles i els mestres. Així doncs, ens cal una perspectiva diferent a l'hora d'abordar la reforma educativa i analitzar quins són els components que poden afectar decididament allò que les escoles i els mestres fan. En l'actualitat disposem de models i enfocaments aplicats i validats que proposen

alternatives serioses a les reformes tradicionals (Ainscow i col., 1996; Booth i col., 2000; Slavin i Madden, 2001). El que interessa és una reforma escolar comprensiva que se centri essencialment en l'escola i en tots els components que la defineixen i caracteritzen. Si bé l'objectiu últim és el mateix, és a dir, millorar el rendiment de tots els alumnes, el punt d'incidència se situa en un lloc diferent. En les reformes escolars comprensives (Slavin, 2001), la preocupació no rau exclusivament en la renovació de tot el sistema educatiu, sinó en la consideració de l'escola com la unitat principal del canvi i el punt central a partir del qual desenvolupar millores rellevants. El que es pretén amb aquesta nova visió de la reforma és afectar cada un dels aspectes del funcionament escolar: el currículum, l'ensenyament, l'avaluació, l'organització escolar, l'atenció als alumnes amb dificultats o necessitats especials, la implicació dels pares, etc. A més a més, la formació i el desenvolupament del professorat representen un aspecte més de l'èxit o fracàs de qualsevol renovació.

En el moment present, disposem de coneixements suficients per abordar aquesta difícil tasca de millorar les escoles en períodes de canvi. El que cal, doncs, és analitzar i valorar aquells plantejaments i estratègies que fan possible tractar i conduir el canvi a les escoles. Partim del supòsit que les escoles, la seva cultura i organització, són transcendents per aconseguir millores importants i atendre les necessitats de tots els seus alumnes. Les escoles, des d'aquesta òptica, no són elements passius de les reformes, sinó les protagonistes principals de les seves pròpies innovacions.

Aquest article té una doble finalitat. La primera, fer una aproximació a aquells supòsits i enfocaments que fan possible que les escoles adquireixin la capacitat de fer front als canvis. La segona, suggerir una sèrie d'implícacions pràctiques que les escoles haurien de tenir present a l'hora de fer propostes de millora.

Cap a una nova teoria de la reforma escolar

La preocupació per fer les escoles més efectives ha conduït a la formulació de dues preguntes clau: quines són les activitats de l'escola que beneficien més els alumnes? I com podem aconseguir que les escoles ho facin més bé? Aquestes preguntes fan referència a dos

6 Escoles inclusives efectives

enfocaments de treball diferents que en els últims anys han intentat respondre els interrogants que plantegen les propostes de canvi i millora escolar. La primera pregunta centra el seu interès en els resultats dels alumnes, mentre que la segona es preocupa dels processos de millora de l'escola. L'eficàcia escolar, per una banda, i la millora de l'escola, per l'altra, representen aquestes dues tradicions d'investigació educativa. No és intenció d'aquest article fer una revisió d'aquestes dues perspectives; més aviat intentem partir dels seus supòsits per fer una aproximació comprensiva del que entenem per reforma escolar.

Els objectius de l'eficàcia escolar i de la millora de l'escola solen ser coincidents en alguns aspectes. Tot i així, els seus enfocaments i perspectives particulars els han fet seguir camins diferents (Murillo, 2001).

Des d'una perspectiva aplicada, i especialment d'aquells professionals que volen renovar les seves escoles, tots dos moviments aporten coneixements que poden ser útils. És a dir, un plantejament pràctic de com millorar les escoles pot aprofitar-se dels enfocaments i resultats d'aquestes dues tradicions. Des d'aquest punt de vista, és evident que en els últims anys s'han fet esforços seriosos per unificar aquests dos camps d'investigació educativa. Es fa necessari un canvi de paradigma que condueixi a la concreció d'alternatives sobre la reforma escolar. Aquest canvi de paradigma exigeix l'elaboració de noves teories i models que, per una banda, ajudin a entendre els aspectes implícits en els processos de canvi i, per l'altra, la concreció d'aquelles estratègies que fan possible que les escoles es renovin. Hopkins (1996) fa una aproximació interessant al que es podria anomenar una teoria de desenvolupament de l'escola. Proposa un model comprensiu i aproximatiu sobre aquest tema.

Les escoles que es desenvolupen més bé són aquelles que superen amb èxit els períodes de transformacions. Aquestes escoles aprofiten les oportunitats que ofereixen els canvis per evolucionar. En aquest sentit, el desenvolupament de l'escola és «el procés a través del qual les escoles adapten els canvis externs als objectius interns» (Hopkins, 1996, p. 33). Quan això succeeix, es milloren els resultats dels alumnes, dels mestres i en últim terme afecta la cultura de l'escola i la seva organització. El model que proposa Hopkins (1996) té tres components:



1. Els fets donats
2. La dimensió estratègica.
3. La dimensió de construcció de capacitat.

Els fets donats es refereixen a aquells aspectes que no depenen exclusivament de l'escola i que no es poden modificar amb facilitat i amb poc temps. Dins aquesta dimensió hi ha dos components a valorar: 1) l'impuls extern per al canvi, i 2) l'organització, els valors i els antecedents de l'escola. Tots dos aspectes representen els factors actuals a partir dels quals l'escola ha de treballar i que tant poden afavorir com frenar les possibilitats de renovació.

La dimensió estratègica és la que explica i/o provoca que es donin els canvis desitjats a l'escola. Aquesta dimensió consta de tres components: 1) les prioritats, 2) les estratègies i 3) els resultats. Les prioritats fan referència a aquells aspectes curriculars o d'intervenció educativa que les escoles han identificat i que consideren essencials en el seu procés de canvi. D'altra banda, les estratègies representen

8 Escoles inclusives efectives

aquell conjunt d'accions que l'escola i els mestres fan per tal de dur a terme les prioritats identificades. Els resultats s'han d'entendre des d'una perspectiva àmplia i han d'estar d'acord amb la visió que l'escola té dels processos de canvi i millora de l'escola.

La tercera dimensió és la construcció de la capacitat. Aquesta dimensió té a veure amb un component central de tot procés de canvi. Sembla evident (Ainscow i col., 1996) que qualsevol iniciativa de renovació escolar serà difícil que es mantingui en el temps sense un treball paral·lel sobre les condicions internes, és a dir, aquelles característiques de l'escola (la seva manera de treballar, organitzar-se i relacionar-se) que permeten que funcioni. Una insistència exclusiva en les prioritats de canvi no és suficient perquè aquests canvis es produeixin. El desenvolupament de les escoles es dona quan es tracten de manera conjunta les prioritats de canvi identificades i les condicions internes que els fan possible.

L'acció conjunta sobre aquests diferents components sembla que té efectes demostrables sobre la cultura escolar. La cultura, entesa com el conjunt de coneixements, creences, valors, costums etc., d'un grup (Hargreaves, 1995) és una variable molt sovint oblidada, però que té un paper important en les dinàmiques de canvi de l'escola. En definitiva, la cultura escolar és la que dona suport als processos d'ensenyament-aprenentatge i, en últim terme, a la millora dels resultats dels alumnes.

Com es pot observar, el model proposat per Hopkins intenta recollir les aportacions de l'eficàcia escolar i de la millora de l'escola. En aquest model es para esment en els canvis i resultats dels alumnes, com també en aquells processos interns que els faciliten. Certament, aquest nou enfocament és un pas endavant per comprendre de manera més àmplia com es desenvolupen les escoles i quin és la millor manera d'ajudar-les en aquest procés.

Hem d'entendre que aconseguir canvis significatius en les escoles és el resultat de la interacció d'un conjunt de factors que són complexos i subtils en la seva naturalesa, però que quan es donen creen un entorn i una cultura que afavoreixen l'aprenentatge i el creixement dels alumnes i dels mestres i, en definitiva, el desenvolupament de tota l'escola.

Implicacions pràctiques

Una pregunta raonable és demanar-se què cal fer a les escoles per iniciar processos de millora que condueixin a canvis significatius i permanents. Realment no és fàcil dur a terme modificacions en l'organització de les escoles. En l'actualitat, però, hi ha coneixements i pràctiques suficients (Carbonés i col., 1998; VVAA, 2001) que ens permeten ser relativament optimistes. Donem, a continuació, algunes orientacions bàsiques que poden servir a les escoles en el seu procés de canvi:

1. Tenir present les condicions i la cultura interna de l'escola. És imprescindible que les escoles treballin aquelles condicions que les capaciten per controlar i gestionar el canvi (Ainscow, 1996). Sense aquesta capacitat difícilment es poden impulsar i mantenir en el temps els canvis proposats. El treball sobre les condicions afecta la cultura escolar i, en conseqüència, els processos de millora interns.

2. La implicació i el compromís de tot el claustre. Quan una escola es compromet col·lectivament amb un objectiu d'innovació és més fàcil que s'aconsegueixi que no quan només interessa alguns professors. Aquest compromís ha de ser mesurat i delimitat i és important que es dirigeixi a tasques concretes i realitzables. A més a més, és raonable estendre aquest compromís a tota la comunitat escolar (pares, alumnes, etcètera).

3. La funció de lideratge de la direcció. És imprescindible, en qualsevol proposta de canvi, que hi hagi un lideratge clar per part de la direcció del centre o per algú a qui se li hagi delegat aquesta funció. L'impuls intern, el suport continuat, la presa de decisions davant dels conflictes, són tasques que s'han d'afrontar des d'una perspectiva d'un lideratge ben definit. És recomanable, en molts casos, que aquest lideratge sigui compartit i que funcioni en el centre un equip coordinador de les propostes de millora.

4. La prioritat del treball a l'aula i dels processos d'ensenyament-aprenentatge. Certament no hi ha canvis si no es milloren els resultats de tots els alumnes. Cal impulsar els processos i estratègies que condueixin a una reflexió seriosa sobre la pràctica docent i la seva renovació. El treball col·laboratiu amb parelles de companys ha

10 Escoles inclusives efectives

mostrat el seu èxit en la implantació de reformes significatives dins l'aula.

5. La planificació del procés de millora. Cada escola, si vol progressar realment, necessita definir el seu trajecte de millora. És important que aquest trajecte tingui uns objectius clars, unes estratègies definides, un sistema d'avaluació, com també una temporalització determinada. Una planificació acurada i acordada amb tot el claustre és una garantia per a l'assoliment del trajecte proposat.

Aquests suggeriments, encara que breus i no del tot exhaustius, recullen les orientacions principals que es consideren imprescindibles per a un treball significatiu de renovació a les escoles. Hem de tenir present que millorar els resultats dels alumnes i fer que les escoles siguin més eficaces no és una empresa fàcil. Requereix esforç, temps, dedicació i una dosi important de paciència. Sense perdre mai l'optimisme ni el sentit de compromís i responsabilitat que comporta qualsevol tasca educativa, no hem d'oblidar, com molt bé diuen Stoll i Fink (1999), que el canvi és dolorosament lent.

Referències bibliogràfiques

- AAVV. «Cinco buenas prácticas de mejora de la eficacia». Dins: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 300, 2001, 59-65.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G.; WEST, M. *Creating the conditions for school improvement. A handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers, 1996.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAEKINS, K.; VAUGHAN, M.; SNAW, L. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2000.
- CARBONÉS, J., CASTELLS, M., FONT, J.; ISÀS, R. «Cap a una escola efectiva: Una proposta concreta». Dins: *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 2, núm. 1, 1998, 19-28.
- HARGREAVES, D. H. «School culture, school effectiveness and school improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 6, núm. 1, 1995, 23-46.
- HOPKINS, D. «Towards a theory for school improvement». Dins: J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon i D. Jesson, *Merging Traditions*.

- The future of research on school effectiveness and school improvement* (pàg. 30- 50). London: Cassell, 1996.
- MURILLO, F. J. «Dos caminos convergentes». Dins: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 300, 2001, 48-53.
- SLAVIN, R. E. «Putting the school back in school reform». Dins: *Educational Leadership*, vol. 58, núm. 4, 2001, 22-27.
- SLAVIN, R. E.; MADDEN, N. A. *One million children. Success for all*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2001.
- STOLL, L.; FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro, 1999.

Les autores ens expliquen l'experiència d'una escola inclusiva. Exposen el procés de com atenen els alumnes amb dificultats i quines pautes segueixen per millorar l'ensenyament de tots els alumnes.

L'escola inclusiva: un aprenentatge efectiu per a tots els alumnes

Berta Faro
Montserrat
Vilageliu

CEIP Dr. Fortià
Solà de Torelló

La nostra és una experiència que, iniciada amb l'ànim de trobar solucions pràctiques a l'hora d'atendre els alumnes amb dificultats, ens ha portat a una reflexió molt més extensa que ens ha conduït sense remei i, per sort nostra, a descobrir les vies que, d'una manera progressiva, ens donen pautes per millorar el procés d'ensenyament de tots els alumnes. Per aquest motiu afirmem que la inclusió, per definició, planteja d'entrada un seguit de qüestions que afecten la diversitat de l'alumnat i també el mateix concepte d'ensenyament, com també la funció de l'escola en una societat tan complexa com la nostra. Pensem que la clau està en el fet de la inclusió, perquè atendre els alumnes amb dificultats especials a l'aula fa que no es busquin solucions només per a aquests alumnes concrets i al marge dels altres, sinó per a ells conjuntament amb els altres, és a dir, per a tots, la qual cosa porta a un nou plantejament de les estratègies d'ensenyament-aprenentatge i també d'organització d'escola.

L'escola inclusiva

Entenem que l'escola inclusiva és atendre tots els alumnes sense excepció dins de l'aula. És a dir, que el tutor és responsable de tots els

alumnes. Afrontar aquest repte ens ha demanat un equip docent ben coordinat i amb un elevat grau de cohesió, com també un suport de l'assessor de l'EAP al conjunt del professorat.

Aquest canvi de concepte porta a unes conseqüències evidents: cal introduir canvis metodològics a l'aula i també canvis d'organització en el conjunt de l'escola. L'objectiu és clar: crear condicions per al canvi i la transformació, que han de partir de la mateixa realitat.

L'atenció als alumnes amb dificultats des de l'aula d'EE

Abans, a la nostra escola la mestra d'educació especial atenia els alumnes amb dificultats, individualment, i també amb grups flexibles homogenis. Tot i que en aquell moment no n'érem del tot conscients, ara, després d'haver evolucionat amb la consciència de l'escola inclusiva, podem dir que quan s'atenen els alumnes amb dificultats educatives des d'una aula d'educació especial es donen un seguit de característiques que no predisposen a un aprenentatge eficaç: és quan l'alumne ja ha fracassat en els seus aprenentatges que se li presta suport; l'atenció és individual i es fa fora de l'aula, es menystenen els components socials i la interacció en l'aprenentatge; es presenta confusió a l'hora de seleccionar els alumnes amb NEE i el mestre de l'aula ordinària no es responsabilitza de tots els seus alumnes, sinó només d'una part d'aquests, els que «no tenen dificultats», i en conseqüència el mestre manté unes expectatives molt baixes respecte als alumnes amb NEE; la dedicació horària que es pot oferir individualment és sempre insuficient i l'assessorament de l'EAP és exclusiu per al mestre d'EE. Pensem que és impossible disposar d'hores suficients per establir al centre una coordinació eficaç amb aquesta estructura i l'equip de mestres no pot adoptar mesures organitzatives i metodològiques unificades que afectin el conjunt de l'acció docent.

Estem convençuts que atendre la diversitat és possible, des de la inclusió davant de la integració. Senzillament és pensar diferent, pensar en tot i en tots des del començament, des de la planificació d'activitats i des del disseny de l'escola. No es tracta de corregir, de reforçar... alumnes amb NEE, sinó de crear les condicions necessàries perquè

14 Escoles inclusives efectives

cadascun dels alumnes pugui desenvolupar el propi procés d'aprenentatge.

Finalitats de la nostra escola des de la perspectiva de la inclusió

Es tracta de millorar l'escola com a institució a partir de la incentivació de la dinàmica de col·laboració i reflexió entre el professorat al voltant del concepte d'escola inclusiva, la qual entenem que vol dir preparar l'escola per a tots els alumnes, i que l'atenció als alumnes amb NEE no passa per una atenció individual, sinó per una atenció curricular al conjunt de l'alumnat. Cal, doncs, canviar progressivament el concepte d'integració pel d'inclusió.

El canvi a partir d'uns factors bàsics

Som conscients que els petits canvis generen un procés més gran, per això, des d'un començament cal que el canvi es doni dins les aules, a partir de la pròpia experiència. Sobretot cal trobar la manera d'analitzar la pràctica diària i buscar recursos per millorar-la. Un recurs bàsic és el treball cooperatiu tant amb els mestres com amb els alumnes.

Els principis essencials són: la interdependència positiva (tots som necessaris per a l'èxit); l'aprenentatge com a un fet social i vivencial (les aules com a comunitat educativa); el desenvolupament d'habilitats cooperatives entre els alumnes; la col·laboració entre parelles de mestres (en la planificació conjunta d'estratègies de treball per a l'aula, en la seva pràctica i en la seva avaluació); l'optimització dels recursos humans tant en el professorat com en els alumnes; el desenvolupament de processos interns, com ara la implicació de tots, la negociació, l'autoestima, l'autoavaluació i la retroalimentació.

Uns àmbits prioritaris que ens permeten avançar

1. Col·laboració entre mestres: es tracta de fomentar i facilitar l'intercanvi i la col·laboració entre els mestres, com a eina bàsica de



treball, per tal d'afavorir la millora de l'aprenentatge de tots els alumnes a través de la intervenció conjunta de dos mestres a l'aula, l'intercanvi entre els professors de tots els cicles i la reflexió sobre la pràctica diària. L'objectiu és afavorir una percepció col·lectiva de l'ajuda i el suport mutu, la potenciació de l'autoestima, la millora de la consciència d'equip i el bon clima de relacions i de treball. La planificació entre parelles de mestres d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge i la seva aplicació a l'aula amb la intervenció conjunta de dos mestres simultàniament, com també la seva avaluació, amaga un enriquitment molt valuós, perquè inclou valors humans com el respecte, la responsabilitat, l'autoestima, l'ajut mutu i la valoració dels companys, entre molts d'altres. El mateix procés es dona quan es treballa a partir de l'aplicació d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge basades en les habilitats cooperatives entre els alumnes.

2. Disseny d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge: la finalitat és produir els canvis necessaris en la metodologia i en l'organització de l'aula ordinària per aconseguir atendre i incloure la diversitat dins

les aules, millorar l'aprenentatge i la participació de tots els alumnes.

3. Atenció curricular: podem parlar d'atenció curricular si s'elabora i s'aplica un currículum consensuat, útil a la pràctica diària de les aules, que permeti la inclusió i la participació de tots els alumnes, com també una avaluació efectiva de cara al seu progrés. Perquè sigui possible calen uns objectius comuns i ben definits, una seqüenciació pautada i amb suport material dels continguts, i el desenvolupament de pràctiques procedimentals i funcionals.

4. Organització interna: és essencial crear una dinàmica de treball en equip entre els professors com a eina per aconseguir una línia cohesionada i comuna, i així poder avançar en la consecució de la finalitat del centre de l'aprenentatge significatiu i millora dels aprenentatges de tots els alumnes. No es pot produir un canvi si no hi ha les condicions que calen creades per endavant. La formació d'un grup coordinador format per la directora i la cap d'estudis, dues mestres tutores i l'assessor de l'EAP, és un tret organitzatiu bàsic per dinamitzar el procés de millora. És l'equip responsable de vetllar per l'evolució del centre, entenent que és una tasca conjunta on tothom està implicat.

Els processos de canvi

El desenvolupament de processos interns fa que l'escola, en el seu conjunt, prengui vida, i sigui un tot en el qual el conjunt del professorat aporta experiència i al mateix temps hi aprèn; podem aprendre els uns dels altres, i el que fem cadascun de nosaltres té un valor dins el conjunt.

Aquests processos són prou importants per dedicar-hi una atenció especial:

- Implicació de tot el professorat: la responsabilitat individual, la reflexió, la negociació i el consens. Ens porta a la consciència d'equip.
- Desenvolupament d'habilitats cooperatives: la interdependència positiva, l'ensenyament com a fet social i vivencial i la crítica positiva. Optimitza els recursos humans i afavoreix l'autoestima.
- Autoformació i avaluació interna. Ens porten a la definició d'objectius a curt i a llarg termini.

- Organització interna: d'acord amb els nostres criteris i les necessitats més immediates en cada ocasió. Optimitza els recursos materials.

Com entenem la inclusió

Partint del canvi experimentat a la nostra escola, podem dir, en referir-nos al fet d'atendre la diversitat dins l'aula ordinària, que: s'atén l'alumne des del currículum, buscant quin és l'òptim per a cadascun; el mestre manté unes expectatives més altes respecte a tots els seus alumnes; l'alumne amb dificultats rep l'ajut i el suport no sols del seu propi mestre, sinó també dels companys; es dona aprenentatge social i si, a més a més, s'incorporen tècniques de treball cooperatiu a les aules, es produeix interdependència positiva entre els alumnes, per tant s'afavoreix la responsabilitat, hi ha models i motivació; l'entorn físic dona més seguretat a l'alumne; si s'afavoreix l'autoestima i l'èxit, l'alumne és més receptiu; si es fa una bona seqüenciació dels aprenentatges, si s'avança amb ajuts i recursos materials i humans durant el procés, s'obté un percentatge d'èxit elevat i es presta l'ajut abans que l'alumne fracassi; l'equip docent busca noves estratègies d'ensenyament que faciliten un aprenentatge més significatiu; el psicopedagog s'integra dins l'equip docent i assessora directament els tutors i els equips de cicle, i també forma part de l'equip planificador del centre davant les poques hores que una aula d'educació especial pot oferir al conjunt de l'escola; amb una bona estructura organitzativa de centre, es dona un gran potencial d'hores dels mestres que permeten la col·laboració de dos mestres dins l'aula i també en el temps de planificació.

Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes

Cada vegada més, els problemes socials repercuteixen sobre les aules, sigui per desestructuracions familiars, qüestions laborals, ètniques... I al mateix temps, cada vegada els currículums són més amplis, arriben noves tecnologies, eixos transversals, especialitats... Fàcilment els mestres patim sobrecàrrega i aïllament.

Per a nosaltres, l'alternativa és l'autoformació i el treball col·la-

18 Escoles inclusives efectives

borador. Que els mestres no facin front tots sols a les noves exigències quan, precisament, la diversitat i la creativitat dels membres del claustre sumats són un bagatge molt valuós, perquè el mestre aïllat no sap el valor i l'eficàcia d'allò que fa. Es valorarà sempre i quan ho pugui compartir. I si fa o no fa, el mateix es pot traslladar respecte als alumnes.

Per tot el que hem experimentat estem convençuts que la inclusió ens porta cap a una escola més efectiva, perquè ens obliga a prendre decisions i a experimentar canvis, perquè ens ajuda a descobrir aquells elements vivencials de l'ensenyament que ens mantenen actius i curiosos, que ens ajuden a afrontar els problemes amb l'ànim de millorar i progressar, sempre pensant que tots podem aportar quelcom que pot ser vàlid per als altres.

Treballar plegats implica compartir espais i activitats i fomentar la relació entre alumnes amb capacitats diferents, però sobretot implica la relació entre dos claustres amb personalitats diverses i entre dues escoles que tenen el seu propi tarannà i el seu propi estil.

Col·laboració entre una escola ordinària i una escola d'educació especial.

Un pas cap a la inclusió

CEIP Lanaspà-Giralt / EEE Crespínell

Aquest projecte planteja la cooperació entre dues escoles (una escola ordinària i una escola especial) en les etapes d'educació infantil (de tres a sis anys) i primària (de sis a dotze anys).

Aquesta experiència va començar el curs 1988-89 i els primers protagonistes en varen ser els alumnes més petits de totes dues escoles, els quals jugaven junts a l'esbarjo del matí. A partir d'aquest primer contacte, vàrem anar introduint més activitats i més alumnes d'altres edats, fins arribar al moment actual en el qual fem plegats un munt d'activitats i hi estan implicats tots els alumnes.

La nostra col·laboració inclou des de compartir algunes àrees del currículum general (àrea d'educació artística. visual i plàstica i música, temes de l'àrea del coneixement del medi natural i social, alguns aspectes d'educació física, activitats de l'àrea de llenguatge, etc.) fins a compartir totes aquelles activitats que formen part del curs escolar (excursions, colònies, la setmana cultural, sortides pedagògiques, festes, esbarjo i menjador...).

**Mariona
Torredemer
Taló**

Directora de l'escola
d'educació especial
Crespínell
(Terrassa)

20 Escoles inclusives efectives

Aquesta col·laboració ens ha permès de reflexionar conjuntament sobre quin és el nostre posicionament respecte a l'atenció a la diversitat.

Pensem que l'atenció a la diversitat passa necessàriament per un model escolar inclusiu, «una escola per a tots», i això implica una sèrie de canvis organitzatius i metodològics per aconseguir que *tots* els alumnes tinguin accés a l'aprenentatge siguin quines siguin les seves necessitats i capacitats.

Treballar conjuntament és encetar la reflexió sobre com millorar la pràctica educativa i com desenvolupar les capacitats de l'escola perquè pugui donar resposta a tots els alumnes, incloent-hi també els alumnes amb discapacitats.

Un enfocament global permet pensar com podem utilitzar tots els recursos de l'escola per respondre a tots els alumnes des d'una perspectiva inclusiva.

Treballar plegats és, sens dubte, un repte important. Implica compartir espais i activitats i fomentar la relació entre alumnes amb capacitats diferents, però sobretot implica la relació entre dos claustres amb personalitats diverses i entre dues escoles que tenen el seu propi tarannà i el seu propi estil.

Factors que han facilitat el treball conjunt

En primer lloc, un dels factors imprescindibles per dur a terme projectes d'aquest tipus és posar en joc una gran dosi d'*optimisme*. Aquesta afirmació podria semblar una frivolidat, però després de dotze cursos de treball conjunt estem en condicions de dir seriosament que cal ser realistes, però sempre molt positius. Cal tenir molta confiança i no deixar-se aclaparar per les dificultats. En aquest sentit, és molt valuós que les persones que tenen la responsabilitat de la gestió i la direcció siguin capaços de transmetre a la resta de companys i companyes l'entusiasme dels avantatges del treball en comú.

El lideratge il·lusionat dels equips directius (contagiar als mestres actituds positives, facilitar canvis organitzatius i recursos organitzatius...) esdevé un suport inestimable. Creure en les capacitats dels



mestres, creure en les capacitats d'aprenentatge de tots els alumnes, creure en definitiva en els alumnes i en els recursos de l'escola, és la millor garantia per aconseguir un resultat reeixit.

Cal, però, organitzar-se de manera eficaç i no sobrecarregar els equips de mestres amb reunions excessives. És important determinar el calendari de trobades conjuntes per a la programació, ajust i avaluació de les diferents àrees i activitats compartides. Aquestes reunions han de ser operatives i eficaces i els acords han de ser escrupolosament enregistrats. Des d'un plantejament inclusiu, la participació dels pares i les mares ha de considerar-se un element important en la presa de decisions.

En aquest sentit, és interessant organitzar xerrades amb exhibició de vídeos d'activitats compartides (organitzar xerrades per a les famílies en les quals siguin els pares i les mares els qui expliquin a les famílies que s'incorporen per primera vegada als centres quins són els avantatges de la col·laboració).

22 Escoles inclusives efectives

És indispensable que tots els elements que formen part de la comunitat educativa estiguin informats del projecte. Ens referim també al personal de serveis generals (cuiners, bidells, etc.), perquè l'aportació d'aquest personal és molt valuosa. Parlar d'escola inclusiva és fer referència a una manera d'entendre l'escola que va més enllà dels aspectes curriculars.

Un element eficaç i que considerem una contribució important per facilitar la bona entesa de les escoles és la participació d'una persona externa als centres, paper que creiem que fóra convenient que assumís un membre de l'EAP de la zona.

Un altre aspecte que, segons la nostra opinió, ha facilitat el nostre treball conjunt ha estat la proximitat física d'ambdues escoles. Estar a prop no és una condició primordial, però és una condició que afavoreix l'assiduitat del contacte i un reductor de la despesa econòmica que implica el trasllat de professors i alumnes.

Alguns aspectes referents a l'organització

Els consells escolars aproven el pla anual, on consten els objectius generals i específics del projecte i les activitats compartides per a cada curs.

Al començament del curs escolar, en les setmanes previstes per a la planificació, els mestres programen conjuntament i es fixa el calendari d'activitats i de reunions de programació i avaluació durant el curs. Els mestres seleccionen les unitats didàctiques, donen prioritat als continguts i consensuen materials i metodologia.

Els alumnes de l'escola ordinària i els alumnes de l'escola especial es relacionen i comparteixen activitats amb els seus «paral·lels» de la mateixa edat en la majoria d'activitats. En d'altres, els agrupaments es fan per cicles.

Per il·lustrar aquesta qüestió ens referirem concretament als tallers de l'àrea d'educació artística i plàstica que es fan amb una periodicitat setmanal. Els nens i les nenes d'un mateix cicle de les dues escoles es barregen i es formen quatre grups (de quinze/vint alumnes

aproximadament) que treballen en un mateix taller sota la tutela, orientació i responsabilitat de dos professionals (un de cada centre). Aquest model organitzatiu (la barreja d'alumnes i mestres) és el mateix en les activitats compartides per aules paral·leles.

Les tasques de programació, planificació i avaluació la fan conjuntament mestres de totes dues escoles. Un recurs que hem incorporat no fa gaire per a l'avaluació és l'enregistrament en vídeo per analitzar quins són els factors que afavoreixen o dificulten el treball cooperatiu.

Algunes conclusions

- La col·laboració entre els nostres dos centres ha estat essencial per a la construcció d'un plantejament educatiu complet.
- Treballar conjuntament ha fet possible posar en comú els objectius educatius.
- Aquest projecte beneficia tots els components de la comunitat educativa d'ambdues escoles (alumnes, famílies i professionals).
- Estem convençuts que establir aquest vincle ha permès que aprofitéssim la riquesa de la diversitat de professors i alumnes.
- Els mestres hem emprat noves formes de treball, entre nosaltres i amb els alumnes (treball per parelles, treball cooperatiu...). Aquests canvis han tingut una incidència important en el procés d'ensenyament aprenentatge.
- Establir aquest nexa ha fet possible que poguéssim fer més rendibles els recursos personals i materials dels centres.
- Aquesta experiència, i d'altres similars, han obert un camí en el marc legislatiu del nostre país, i l'Administració ha donat empara legal a la col·laboració entre centres, mitjançant el Decret 299/97 de novembre, sobre l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials.
- Vincular-nos ha permès que iniciéssim amb més seguretat i optimisme una experiència de col·laboració amb un institut d'educació secundària amb el qual cooperem des de fa quatre cursos.

En definitiva, tots els que participem en aquest projecte (alumnes, pares i mares i professionals) tenim l'oportunitat de conèixer diferents formes d'aprendre, de comunicar, de desplaçar-se, de ser, de sentir...

És una manera inestimable d'entendre que tots som diferents i que la diversitat no és un obstacle, sinó que constitueix una font de riquesa. És una manera de construir el camí cap a una societat més inclusiva i més respectuosa amb la diferència.

Bibliografia

- AINSCOW, M. *Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la Unesco para la Formación*. París: UNESCO, 1994.
- APPS. *Els centres d'educació especial a Catalunya: una proposta de planificació*. Barcelona: APPS, 1994.
- ARNAIZ, P. *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 1996, vol. 27
- BROWN, L. *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Ediciones Milán. Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, 1989.
- CASTELLS, M.; FONT, J. «L'Estel: un centre obert a les escoles a la comarca d'Osona». Dins: *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS, 1997.
- CIRERA, I.; JORBA, A.; LECIÑENA, M.; TORREDEMÉR, M. «Atención a la diversidad». Dins: DD.AA, *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó, 1998.
- CIRERA, I.; LECIÑENA, M.; TORREDEMÉR, M. «Nexes entre un centre d'educació especial (Escola Crespínell) i un centre ordinari (CEIP Lanaspá)». Dins: *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS, 1997.
- CHIVA, C.; MOYANO, M. «Experiència escola Esclat-escola Itaca: compartir activitats amb nens amb paràlisi cerebral». Dins: *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS, 1997.
- ETXABE, E. «Una experiencia de colaboración centro de educación especial-centro ordinario». Dins: *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS, 1997
- FONT, J. «El nou model de definició, classificació i sistemes de suport del retard mental». *Suports*, vol 1, núm. 1, 1997.
- FONT, J., CASTELLS, M., CARBONÉS, J. «El apoyo a la integración desde un centro de educación especial». Dins: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 45, 1995.
- GARCÍA PASTOR, C. *La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EEUU (REI)*. Siglo Cero, 1996, vol. 27.

- GINÉ, C. «Tendencias actuales y futuras en la educación especial. Nuevos retos para los profesionales». Dins: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 45, 1995.
- GINÉ, C. i altres. *Educació especial: noves perspectives*. Barcelona: Laia, 1989.
- GINÉ, C.; FONT, J. *Evaluación de centros de educación especial*. Siglo Cero, 1996, vol. 27.
- HEGARTY, S. *Cómo puede ayudar la educación especial*. Barcelona: Paidós, 1993..
- HEGARTY, S. «Special schools: new directions, new visions». Dins: *IV Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS, 1997.
- HEGARTY, S. *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas*. París: UNESCO, 1994.
- JAMES, F. «The development of role effective support services». Dins: *IV Jornades d'Educació Especial*. Barcelona: APPS, 1997.
- LUCKASSON, R. i col. *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza, 1992.
- MAGDALENO, L.; FILGUEIRAS, M. J. «Valoració del procés d'integració de nens i adolescents amb deficiències auditives i psíquiques». Dins: *IV Jornades Tècniques d'educació Especial*. Barcelona: APPS, 1997.
- ORTIZ, M. *De las necesidades educativas especiales a la inclusión*. Siglo Cero, 1996, vol. 27.
- SAILOR, W. «Les noves escoles comunitàries». Dins: *VI Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down*, 1995.
- VERDUGO, M. A. «Calidad de vida y educación especial. Aportaciones de la nueva definición de retraso mental de la Asociación Americana sobre retraso mental». Dins: *Aula de Innovación Educativa*, núm. 45, 1995.

Aquest article se situa plenament dins de la perspectiva d'intentar esbrinar quins són els components que fan possible que les escoles canviïn i millorin en temps difícils. Així doncs, l'article té dos objectius. En primer lloc, exposar un model d'escolarització efectiva elaborat a la comarca d'Osona. En segon lloc, valorar la seva aplicació en dues escoles i comentar el resultats obtinguts.

Cap a la millora de l'eficàcia de l'escola

Jaume

Carbonés

Montse Castells

Josep Font

Robert Isas

CPT l'Estel
EAP d'Osona i
Universitat de Vic

Presentació

És evident que les escoles estan vivint uns moments històrics de fortes transformacions. La confluència d'una sèrie de factors (educatius, polítics, culturals i socials) ha provocat l'aparició d'una sèrie de fenòmens complexos als quals l'escola s'ha d'enfrontar. En la pràctica, l'augment de la diversitat de l'alumnat que les escoles han d'atendre ha esdevingut un dels fets més característics de l'educació actual.

A totes aquestes circumstàncies canviants, cal afegir-hi la pressió social a què les escoles estan sotmeses i, especialment, les exigències de reforma externa. Es demana a les escoles que assumeixin progressivament noves funcions i responsabilitats diferents.

Aquest conjunt de fenòmens pot tenir, i té, moltes repercussions (positives i negatives) en el funcionament de les escoles. No obstant això, i a pesar de les situacions diverses en què es troben les escoles, hi ha un element que constitueix el punt central de preocupació: com podem educar millor tots els alumnes i aconseguir desenvolupar al màxim el seu potencial? És a dir, una de les inquietuds principals del sistema educatiu actual és educar *tots* els alumnes en el marc d'una escola comprensiva i inclusiva.

Certament, ens cal progressar cap a escoles en què les seves organitzacions i les seves pràctiques siguin sensibles i estiguin pensades per educar tots els alumnes, siguin quines siguin les seves circumstàncies personals. Això implica un esforç important i seriós de canvi i millora. Tots sabem, però, que renovar les escoles no és una tasca senzilla. No obstant això, en el moment actual, disposem d'enfocaments que, des de perspectives diferents, intenten millorar les escoles i fer-les més eficaces (Ainscow, 1991; Carbonés i col., 1998; Clark, Dyson i Millward, 1995; Reynolds i altres, 1997; Slavin i Madden, 2001; Stainback i Stainback, 1999). Així doncs, el que interessa és conèixer aquelles característiques que fan possible que les escoles canviïn i mantinguin les seves millores en el transcurs del temps. L'objectiu, doncs, és incrementar els resultats dels alumnes, com també la capacitat de les escoles de gestionar i controlar el canvi. Sabem que aquest objectiu és assolible i disposem de models i enfocaments per aconseguir-lo (Murillo, 2001, Ainscow i col., 1996).

Aquest article se situa plenament dins aquesta perspectiva, és a dir, d'intentar esbrinar quins són els components que fan possible que les escoles canviïn i millorin en temps difícils. Així doncs, l'article té dos objectius. En primer lloc, exposar un model d'escolarització efectiva elaborat a la comarca d'Osona. En segon lloc, valorar la seva aplicació en dues escoles i comentar el resultats obtinguts.

El Projecte d'Escolarització Efectiva a la comarca d'Osona: context i finalitats

En els últims anys, l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) d'Osona i el Centre de Pedagogia Terapèutica l'Estel (i més concretament l'Equip de Suport a l'Escolarització-ESE) han dut a terme una tasca de suport a les escoles ordinàries per a la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials. De l'experiència acumulada en aquests serveis es dedueix que les ajudes específiques i individuals que es dirigeixen a les necessitats dels alumnes amb dificultats s'han de replantejar en la direcció de convertir-se en un recurs educatiu per a tota l'escola. Aquesta reflexió es va concretar el curs 1994/1995 amb l'elaboració del *Projecte d'Escolarització Efectiva per a la Comarca d'Osona*, que va ser assumit per ambdós serveis.

Aquest projecte recull les orientacions que internacionalment es proposen per a l'acceptació de línies compromeses amb el repte d'una escolarització real per a tots els alumnes i, en particular, per als més necessitats (UNESCO, 1994). També s'hi concreta allò que estableix la LOGSE i la normativa que la desplega en matèria d'integració i tractament de la diversitat.

La finalitat principal del projecte d'escolarització efectiva és proporcionar un marc de referència conceptual, com també el conjunt de components que les escoles haurien de tenir presents i adoptar per garantir un ensenyament efectiu. A més, intenta proposar un nou enfocament de treball i coordinació dels serveis educatius i de suport en relació amb els alumnes amb necessitats educatives especials i amb les escoles i mestres ordinaris.

El projecte d'escolarització efectiva: propostes de treball

Fer una proposta d'escolarització efectiva requereix posar en conjunció el coneixement que tenim sobre les escoles i l'ensenyament efectiu i la realitat educativa d'allà on s'aplicarà. Tot procés d'innovació i reforma educativa exigeix definir els components que afectaran de manera significativa la millora dels centres i el progrés de tots els alumnes.

En aquests moments, pensem que hi ha un conjunt d'actuacions a fer en àmbits diferents i que, globalment, poden facilitar un enfocament més efectiu del nostre ensenyament. Des d'aquesta perspectiva, el nostre projecte d'escolarització efectiva concreta un conjunt de fases progressives a través de les quals s'articulen, d'una manera àgil i comprensiva, els diversos components que faciliten el canvi i la millora de les escoles.

En primer lloc, cal exposar que el projecte d'escolarització efectiva que estem aplicant a la comarca d'Osona vol aconseguir els objectius següents:

1. Capacitar les escoles i tots els serveis educatius i de suport per respondre de manera efectiva a les necessitats diverses dels alumnes en les situacions escolars ordinàries.



2. Proposar enfocaments organitzatius i educatius que promoguin un ensenyament i un aprenentatge més efectius, eficients i significatius per a tots els alumnes.
3. Desenvolupar estructures organitzatives de treball i de formació que facilitin i impulsin el suport mutu i la cooperació entre els professors, els alumnes i els pares.

En el projecte d'escolarització efectiva que presentem, per a la consecució d'aquests objectius es compta amb tres vertebradors fonamentals:

1. Les condicions per a la millora de l'escola.
2. Les prioritats de canvi escolar.
3. La definició del trajecte de millora.

Pensem que qualsevol proposta de renovació, ja sigui interna o externa, tindrà èxit només en el grau en què les escoles creïn les condicions dins les quals els canvis i la innovació puguin desenvolupar-se.

D'aquesta manera, les condicions per a la millora de l'escola responen al primer component del nostre projecte d'escolarització efectiva. Les **condicions** internes d'una escola fan referència a aquelles característiques internes (la seva manera de treballar, d'organitzar-se, de relacionar-se...) que permeten que funcioni. Sense una atenció adequada a aquestes condicions, qualsevol proposta de canvi es veurà abocada al fracàs. La nostra proposta d'escolarització efectiva s'estructura al voltant de sis condicions (AINSCOW, 1996) que poden aconseguir la implicació de tots els professionals i alhora revisar aspectes del funcionament i organització escolars. Aquestes condicions són: *indagació i reflexió, planificació col·laborativa, implicació, desenvolupament del professorat, coordinació i lideratge*.

Paral·lelament al treball de les condicions, les escoles han de centrar-se en les **prioritats de canvi**. Aquest és el segon component central del projecte. S'entenen les prioritats de canvi com aquelles innovacions curriculars o de qualsevol altre tipus que es proposen per tal de millorar els resultats dels alumnes. En general, aquestes prioritats han de centrar-se a l'aula. En el nostre projecte, les agrupem en quatre àmbits fonamentals: 1) àmbit escola, 2) àmbit aula, 3) àmbit del mestre i la formació i 4) àmbit dels pares i la comunitat.

En l'àmbit *escolar*, i per tal que els centres estableixin les seves prioritats, s'intenta que els claustres defineixin les seves finalitats en relació amb l'escolarització de tots els alumnes i que això quedi reflectit en els documents interns del centre. Al mateix temps, es procura que hi hagi una definició clara i específica dels diferents components del currículum, per tal de fer-lo més sensible a la diversitat de l'alumnat.

Respecte a l'*aula*, entesa aquesta com el context bàsic on es donen els processos d'ensenyament i aprenentatge, s'ha de donar prioritat a les intervencions relacionades amb els apartats següents: 1) les condicions de millora de l'aula: *relacions autèntiques, límits i expectatives, planificació per a l'ensenyament, repertori d'ensenyament, relacions pedagògiques i reflexió sobre l'ensenyament* (Hopkins i col., 1997); 2) les estratègies de canvi: *avaluació dels alumnes, planificació de l'ensenyament, estratègies educatives, avaluació continuada del progrés, i estratègies d'organització i conducció de l'aula*.

La millora de les condicions internes de l'escola i la prioritització dels aspectes que l'afavoriran comporten que els centres defineixin el seu *trajecte* particular i com el desenvoluparan. Aquest, doncs, és el tercer component del projecte. Una de les maneres que tenim d'aconseguir que les escoles es comprometin globalment i progressivament en els processos d'innovació és l'elaboració d'aquest trajecte. Hi ha un conjunt de fases que defineixen el trajecte a seguir. Aquestes fases són: on som ara, on voldríem anar, com ho podem aconseguir, què cal fer.

Les escoles participants en el nostre projecte d'escolarització efectiva intenten donar resposta a cada una d'aquestes fases. Això els permet de construir col·lectivament i en relació amb la visió que tenen del seu treball, un itinerari a seguir per tal d'aconseguir els canvis que han considerat prioritaris. En definitiva, és un projecte de present i de futur de les millores que vol dur a terme l'escola.

Aplicació de l'experiència i valoració dels resultats

L'experiència d'escolarització efectiva s'ha dut a terme en dues escoles de la comarca d'Osona, l'una (l'escola Era de Dalt) des dels curs 1995-96, l'altra (l'escola Vedruna de Tona) des del curs 1997-98. En una de les escoles s'ha dut a terme una avaluació qualitativa dels seus resultats. Aquesta avaluació tenia els objectius següents:

1. Avaluar l'impacte (en termes de canvi i millora) que les activitats i estratègies realitzades dins el marc del Projecte d'Escolarització Efectiva ha tingut a l'escola.
2. Analitzar els factors/processos que han influït positivament i negativament en els canvis i millores aconseguits.
3. Proposar mesures de millora tant per a l'escola com per al projecte.

Els resultats han estat molt satisfactoris en tots els àmbits avaluats. Concretament, el projecte ha tingut un impacte positiu en els aspectes següents: en les condicions internes, en l'organització del treball, en les pràctiques a l'aula i en l'acció del suport extern.

En relació amb els factors i processos que han influït positivament, podem destacar: la participació del mestre d'educació especial, el

treball en parelles entre els mestres, la satisfacció personal i l'acord del claustre. Els aspectes que més han dificultat han estat: el temps per dur a terme les activitats o la manca de temps disponible, la dificultat d'elaboració dels materials i el treball d'aspectes poc lligats a la pràctica.

Finalment, podem exposar les millores que s'extreuen de l'avaluació: treballar amb l'acord del claustre, tenir present els ritmes i necessitats de cada escola, fer propostes de treball molt lligades a l'aula, evitar un treball excessivament teòric, potenciar al màxim les relacions de suport entre el professorat i promoure la presència d'un equip de coordinació intern.

El projecte d'escolarització efectiva a la comarca d'Osona és un fet i una realitat. Ha generat un interès i unes noves perspectives a les escoles i als serveis de la zona. Pensem que és un enfocament seriós i vàlid per fer front als reptes que les escoles tenen a l'hora de respondre a la diversitat de necessitats que presenten els alumnes. En el moment present, ens calen estratègies i sistemes per produir millores en els resultats de tots els alumnes i que, al mateix temps, augmentin la capacitat de les escoles per abordar i controlar als canvis. El projecte d'escolarització efectiva és un exemple concret de com fer-ho.

Bibliografia

- AINSCOW, M. *Effective Schools for all*. London: David Fulton Publishers, 1991.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G.; WEST, M. *Creating the conditions for school improvement. A handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers, 1996.
- CARBONÉS, J.; CADSTELLS, M.; FONT, J. ; ISÀS, R. «Cap a una escola efectiva: Una proposta concreta». *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 2, núm. 1, 1998, 19-28.
- CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers, 1995.
- HOPKINS, D.; WEST, M.; AINSCOW, M.; HARRIS, A.; BERESFORD, J. *Creating the conditions for classroom improvement*. London: David Fulton Publishers, 1997.

- MURILLO, F. J. «Un modelo que combina aciertos». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 300, 2001, 54-58.
- REYNOLDS, D.; BOLLEN, R.; CREEMERS, B.; HOPKINS, D.; STOLL, L.; LAGERWEIJ, N. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 1997.
- SLAVIN, R. E.; MADDEN, N. A. *Success for All. Research and reform in elementary education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999..
- UNESCO. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO, 1994.



Bibliografia complementària*

Biblioteca Rosa Sensat **Articles publicats a la revista *Perspectiva Escolar***

- CALZADA ISERN, Teresa Eulàlia. *L'Escola pública avui*. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 201 (gener 1996), p. 10-17
- MESTRES, Joan. «La inspecció com a factor de qualitat en el sistema educatiu. Perspectives i problemàtiques d'avui». En: *Perspectiva escolar*, núm. 192 (febrer 1995), p. 2-9
- RAMOS GARCIA, Josep. *Què demanen els pares al sistema educatiu?*. En: *Perspectiva escolar*, núm. 192 (febrer 1995), p. 10-15

Llibres i revistes

- AGUERRONDO, Inés. «¿Es posible impartir educación de calidad con menores costos?». En: *Perspectivas*, nº 102 (junio 1997), p. 335-348
- AINSCOW, Mel. *Desarrollo de las escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001 (Educacion hoy: estudios)
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: Muralla, 2000
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis, 1999 (Síntesis educación; Didáctica y organización escolar; 2)
- Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Centro de Public. del MEC, 1995

* Selecció de documents que podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat.

- «La calidad educativa». En: *Kikiriki*, nº 47 (diciembre 1997/febrero 1998), p. 11-20
- «La calidad integral en educación: reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad que integre valores y equidad educativa». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 23 (2000), p. 215-231
- «Calidad y eficacia: un debate pendiente» [Monogràfic]. En: *Cuadernos de pedagogía*, nº 246 (abril 1996), p. 51-77
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCES, Alan. *Més enllà de la qualitat: perspectives postmodernes*. Barcelona: Rosa Sensat, 1999 (Temes d'Infància; 34)
- DAVIS, Gary A.; THOMAS, Margaret A. *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla, 1992 (Aula abierta)
- DOHERTY, Geoffrey D. *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid: La Muralla, 1997 (Aula abierta)
- Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*. Paris: OCDE, 1997
- «¿Equidad en la educación?». En: *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 23 (mayo/agosto 2000), p. 9-186
- «Equidad y calidad en educación» [Monogràfic]. En: *Revista de Educación*, nº 319 (mayo/agosto 1999), p. 7-113
- «Escoles efectives» [Monogràfic]. En: *Suports*, núm. 1 (primavera 1998), p. 4-37
- Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. David Reynolds (coaut.). Madrid: Santillana, 1997 (Aula XXI/Santillana; 65)
- «Evaluación de centros e indicadores de calidad de la enseñanza» [Monogràfic]. En: *Infancia y aprendizaje*, nº 85 (1999), p. 3-73
- Evaluación y gestión de la calidad educativa: un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe, 2000
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: MCEP, 1997 (Ideología, Pensamiento y Educación; 4)
- Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy; Estudios)
- HARGREAVES, Andy. *Four perspectives on classroom assessment reform*. Barcelona: APAC, 1999 (APAC monographs; 3)
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996 (Pedagogía)
- «Indicadores para el sistema educativo: ¿sirven para medir la calidad?». En: *Boletín del Ilustre Colegio Oficial (...)*, nº 108 (octubre 1999), p. 2-7
- MARCHESI, Álvaro. *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000
- Measuring the quality of schools*. Paris: OCDE, 1995
- «Mejora de la eficacia escolar» [Monogràfic]. En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 300 (marzo 2001), p. 47-75

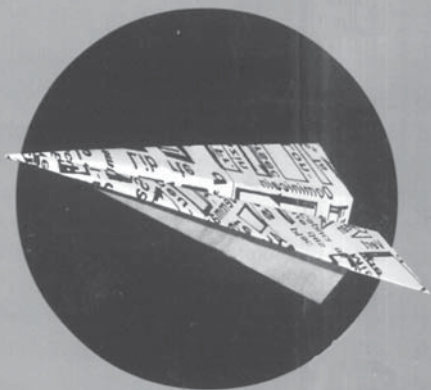
- La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos.* Madrid: CIDE, 2001
El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.
Barcelona: Paidós, 1998 (Paidós educador; 125)
- REY, Roberto; SANTAMARÍA, Juana María. *Transformar la educación en un contrato de calidad.* Barcelona: Cisspraxis, 2000 (Gestión de calidad) (Monografías Escuela Española)
- SANTOS GUERRA, Miguel Angel. «¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?: Las trampas de calidad». En: *Aula de innovación educativa*, nº 68 (enero 1998), p. 81-83
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy: estudios)
- STOLL, Louis; FINK, D. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro, 1999 (Repensar la educación)

Adreça web

Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME)

<http://www.mec.es/cide/rieme>


Investigadors d'Àmerica Llatina, Espanya i Portugal van crear la RIEME amb l'objectiu genèric d'ajudar a optimitzar els nivells de qualitat i equitat dels sistemes educatius d'Iberoamèrica. En aquesta pàgina, a més d'informació sobre la xarxa, es pot trobar bibliografia, documents complets d'articles sobre el tema i diferents enllaços amb centres d'investigació, associacions, revistes, bases de dades, etc.



FÒRUM L'ESCOLA I LA CIUTAT

10, 11 i 12 D'ABRIL DE 2002
DRASSANES REIALS DE BARCELONA

Ajuntament  de Barcelona
Institut d'Educació

Diputació  Barcelona
xarxa de municipis
Àrea d'Educació

CONTACTEU AMB:

Secretaria Tècnica del Fòrum de l'Escola i la Ciutat

OSL Serveis Culturals
Duc de la Victòria, 6, pral. 1a
08002 Barcelona
Tel.: 93 301 00 60
Fax: 93 301 73 88
escolaciutat@retemail.es

ORGANITZA:

Institut Municipal d'Educació de Barcelona Consell de Coordinació Pedagògica

Pl. d'Espanya, 5
08014 Barcelona
Tel.: 93 402 36 63
Fax: 93 402 36 60
imebatencio@mail.bcn.es
www.bcn.es/imeb

**Visiteu el nostre web:
www.bcn.es/escolaciutat**

La música ens pot ajudar a comunicar-nos, a expressar els nostres sentiments, a treure enfora el que sentim, alhora que en gaudim i experimentem sentiments provocats per un ambient musical determinat. L'edat de tres a cinc anys és un bon moment per fer adonar els nens que, a través de la música, poden experimentar sensacions internes i comunicar-les als altres.

Reflexions sobre l'ensenyament de la música als infants

Marta Estruch i Brichs

Professora de l'Escola Municipal de Música Josep Aymerich de La Garriga

Música com a conjunt de coneixements apresos, o música com a part integrant de l'ésser humà?

Aquesta pregunta ens pot servir molt bé per fer una reflexió sobre l'ensenyament musical i, sobretot, l'ensenyament dels nens petits.

Com creiem nosaltres, els professors-mestres de música, que s'ha d'enfocar l'educació musical o, encara més, què és per a nosaltres la música? El que sembla clar és que la música no són només uns coneixements apresos, hi ha d'haver «sentiment». Però jo vaig encara més enllà: la música ha de ser una part de tu mateix, ha de ser un *llenguatge personal* que et permeti una *comunicació* molt més directa que cap altre llenguatge i també molt més



afectiva que et permeti *expressar* tota la part de *sentiment-emoció* que portem dins.

Quin és el nostre paper dins d'aquest procés que ha de seguir l'alumne per aconseguir expressar-se a través de la música? Podem començar amb nens de tres a cinc anys, perquè a aquesta edat són capaços de treure amb molta facilitat els seus sentiments, però són uns sentiments «descontrolats», s'han de canalitzar (i compte, dic canalitzar, no transformar ni canviar). Aquí és on entra el paper del músic-professor, perquè hem de ser capaços d'ajudar a conduir el sentiment-emoció del nen i que aprengui a expressar-se a través d'un instrument com pot ser la veu o un altre instrument que li sigui fàcil de manipular.

El nen és capaç de fer-ho si l'ajudem a través d'un procés d'aprenentatge, del nostre exemple i de la nostra fe en el que fem.

Treure l'expressivitat

Primer de tot hi ha d'haver una bona comunicació entre el professor i el nen: hem de potenciar el desig de comunicar-nos. I, segons l'edat, el professor ha de conèixer i entrar en el propi «estil» de comunicació: ens hem de poder entendre.

El nen ha d'associar la classe de música amb *comunicació* (verbal, en un principi, per arribar més endins després) i *relaxació* perquè més endavant pugui venir el «deixar-se anar» per poder treure l'expressivitat.

De mica en mica, el professor ha de crear una situació en la qual pugui comunicar l'estat personal interior. Els nens imiten no l'estat personal, sinó la manera de comunicar el que cadascú vol. Han de tenir, però, mitjans, «eines» per poder-ho fer. Aquestes eines o coneixements previs han de ser els coneixements mínims necessaris, ja que no es tracta tant de buscar el resultat musical com una bona expressió. El nen no ha d'estar preocupat per «com ho fa», sinó que s'ha d'escoltar, gaudir amb el que fa i comprovar si el resultat és el que ell pretenia.

Esquema de possibilitats de treball en el conjunt instrumental

A tall d'exemple, us voldria suggerir una proposta de treball basada en els instruments de percussió, uns instruments que els nens poden utilitzar gairebé des del primer dia de classe i que no requereixen gaires explicacions teòriques. No hem d'oblidar, però, els altres apartats com ara: moviment, veu, cançó, ritme, etc., en els quals també hi hauríem de treballar amb la mateixa base expressiva.

Amb els instruments de percussió, tant de so determinat com indeterminat, s'hi poden treballar dues coses bàsiques en la música: l'expressivitat i la disciplina musical, entenent aquesta última com a «saber entrar i callar a temps» i seguir el gest de direcció.

Com començar a treballar-ho? Com he dit abans, els nens ja entenen, encara que

de vegades d'una manera inconscient, que la música els serveix per expressar-se i normalment utilitzen la veu (cançó), encara que de vegades també fan servir qualsevol cosa que tinguin a mà. Quantes vegades hem vist un nen fent picar objectes «per veure com sonen»! Hem de tenir present que el nostre treball ha de ser molt pas a pas i basant-nos sempre en la imitació del professor. Aquí en tenim alguns exemples:

- Utilitzem els instruments per *crear un ambient*. Prèviament haurem treballat els diferents caràcters recitant dites o frases fetes que els nens han d'imitar: enfadats, tristos, rient, plorant, amb vergonya... Hem d'ajudar-nos amb el moviment del cos i l'expressió de la cara, hem de ser del tot entenedors. Després (en una altra sessió, si es vol) podem «presentar» els instruments de percussió que utilitzarem: hem de saber com es diuen, de quin material són fets i sobretot quines possibilitats sonores podem treure de cada un, experimentem lliurement amb ells.

Un cop els coneixem del tot, pot venir el treball més expressiu. El professor reflecteix el seu estat d'ànim amb moviments del cos i amb l'expressió de la cara (sense paraules); els nens han de poder captar de quin estat d'ànim o estat emocional es tracta; llavors, el professor escull un instrument de tots els que hi ha exposats i el toca: ha de ser breu i clar, només per confirmar el que els nens ja pensaven (més fort, més flux, sons més seguits, més separats...), i llavors surten d'un en un a fer-ho ells. S'ha de vigilar quin instrument

s'escull i que s'avingui amb l'estat d'ànim que reflectim corporalment.

- Podem buscar-hi un «motiu», si és el sant o l'aniversari d'un nen, cada un li regala «un trosset de música». Procurar sempre fer-ho nosaltres primer i que el que fem sigui entenedor per a ells.

- Podem fer «converses», primer entre professor i alumne i després entre ells, millor per parelles i escoltant el que diu l'altre, encara que, segons com va el diàleg, podem «parlar» tots dos alhora.

- També es pot fer el que potser seria el contrari del que hem dit abans: musicar una lletra. Dic el contrari perquè en aquest cas, «l'estat d'ànim» ens el donaria el text i nosaltres només seríem els intèrprets. Es pot començar amb dites, endevinalles, petits poemes, buscant una lògica i començar repetint esquemes: un principi i un final clars, uns instruments que omplin espais buits de lletra, per exemple després d'una coma, o també els podem crear nosaltres procurant que s'avinguin amb l'entonació verbal del text, i uns altres instruments que reforcin les paraules que es diuen. Cal procurar sempre que sigui un treball molt participatiu; hem de triar entre tots (nens i professor) els instruments que ens semblin més adequats al text que estem musicant i, fins i tot, ens podem demanar per què n'hem triat un i no un altre (no farem sonar igual uns cròtals que un plat de bateria).

- A l'hora de tocar tot sencer el que hem fet, és molt important el treball de

disciplina musical. Entre tots recitem el text, però el professor el «dirigeix». Prèviament hem d'haver treballat el gest de direcció: començar, la durada i parar. Es pot haver treballat amb la veu (fent un sol so, dient «a», per exemple) i/o amb instruments. Un bon treball, el donen els contes: escollim un conte que tots coneguem, triem els instruments que s'avenen més amb cada personatge, el professor va recitant el conte i, amb el gest de direcció, va guiant la intervenció de cada personatge-instrument.

En tot aquest treball hi ha d'haver el màxim de respecte dels uns pels altres. Tots tenim el nostre propi món intern i extern, tots som diferents; d'aquí ve que la comunicació pugui ser tan enriquidora. Hem de potenciar el fet d'escoltar-nos i intentar comprendre'ns, tant amb la paraula com amb la música.

Un dels objectius finals de la recerca duta a terme per l'autor és trobar punts de contacte entre la plàstica tradicional desenvolupada a l'aula i el llenguatge audiovisual que, alhora, comporta la introducció de les noves tecnologies a l'ensenyament. L'article mostra treballs fets pels alumnes que exemplifiquen aquesta idea.

Bases per treballar la imatge en moviment a l'aula

Jordi Biendicho Vidal

L'article que ara estàs llegint és el fruit del treball que vaig dur a terme durant els últims anys en l'ensenyament secundari. De totes maneres, crec que moltes de les propostes que es presenten a continuació (alguns dels treballs fets a l'aula i que serviran d'exemple) es poden desenvolupar en altres nivells educatius introduint-hi les adaptacions pertinents. Un dels objectius finals de la recerca és trobar punts de contacte entre la plàstica tradicional que es fa a l'aula i el llenguatge audiovisual que, alhora, comporta la introducció de les noves tecnologies a l'ensenyament. S'ha de mirar cap al futur sense oblidar el passat. Mai no s'ha d'arraconar el llenguatge gràficoplàstic perquè té una potencialitat immensurable. El que hem d'intentar és d'utilitzar-lo d'acord amb el nous mitjans tècnics, els quals no deixen de ser simples instruments electrònics disposats a ajudar el creador, en aquest cas l'alumne.

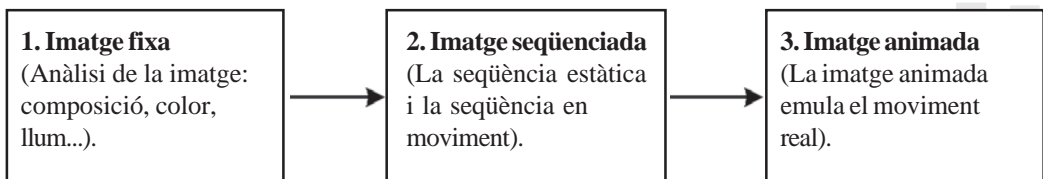
La tècnica cinematogràfica/videogràfica/infogràfica que fa possible d'una manera clara aquesta relació és l'animació. Però abans d'utilitzar aquesta tècnica, l'alumne ha de recórrer un camí preparatori on la imatge sense moviment real és fonamental per entendre i desenvolupar després el que és la tècnica de l'animació.

Una de les idees primeres que fonamenta aquest treball és la meua predisposició i formació en la imatge audiovisual. Un eix transversal que sovint l'Administració presenta com una eina que pot utilitzar tothom, però que al capdavall és poc

usada pel desconeixement dels professionals mateixos, els quals tenen un cert respecte a una tecnologia que no acaben de controlar (cosa que em sembla natural); això mateix sovint produeix l'efecte contrari, és a dir, s'utilitza el treball audiovisual únicament en el seu aspecte tecnològic, cosa que tampoc no és correcta. La investigació treballa el llenguatge audiovisual des de l'àrea de visual i plàstica, encara que també és aprofitable des d'una altra àrea que utilitzi la tecnologia o el llenguatge audiovisual.

La manera de presentar de forma sintètica i pràctica la meua investigació serà mitjançant la mostra d'alguns dels treballs fets a l'aula.

Per dur a terme aquest objectiu, el que cal fer és centrar-se en l'esquema que detallarem a continuació (els tres apartats tenen entitat pròpia, però de vegades és fàcil que un treball estigui a mig camí de dos apartats):



1. La imatge fixa

Entenem com a imatge fixa aquells treballs on *no* està clarament desenvolupat el concepte d'imatge seqüenciada. Es tractaria, per exemple, d'un treball gràfic on es mostra una imatge estàtica (per exemple, el dibuix d'una natura morta). En aquest exercici es treballa fonamentalment la composició, la llum, el color... Després veurem, però, que alguns d'aquests aspectes també es poden treballar des de l'apartat 2 referent a la seqüència. Per il·lustrar aquest apartat de la investigació es mostren uns treballs que han fet alumnes de tercer d'ESO durant aquest curs.

En aquests treballs, l'alumne no coneix d'antuvi el llenguatge publicitari en profunditat. El professor fa una petita explicació sobre el llenguatge retòric i connotat de la publicitat gràfica. A l'alumne, se l'alliçona a l'aula amb uns quants exemples extrets de revistes. Es tracta, com més tard veurem, d'utilitzar la *capacitat intuïtiva* de l'alumne per crear missatges publicitaris i d'altres.



Estudi del color a partir d'un anunci publicitari

Primer, el professor explica a l'aula els diferents valors connotats o simbòlics del color. Després, l'alumne busca diversos anuncis gràfics en revistes i apunta i analitza quins són els colors que hi apareixen. Més tard, escull un anunci i el copia, però canviant-li els colors. Escriu quins són els nous colors escollits i si això ha canviat substancialment la imatge.

En aquest cas, l'alumne primer fa una descripció de l'anunci original: predomini del color verd en el fons, color que relacionarem amb la natura, la frescor i la vitalitat. Després l'alumne ha optat per canviar el color de l'envàs per reforçar aquesta idea de frescor.



Creació d'un missatge publicitari original prenent com a referent l'art clàssic grec

Es tracta de mostrar als alumnes l'art grec mitjançant la utilització de diapositives; més tard, se'ls en fa dibuixar una. La diapositiva es converteix en referent del natural. Després s'expliquen les característiques de l'art clàssic grec i es fa una llista de valors connotats de l'art clàssic, per exemple: bellesa, naturalisme, fortalesa, erotisme... A partir d'aquests valors escrits a la pissarra, l'alumne ha de crear un anunci publicitari gràfic d'un producte actual, real o inventat que utilitzi com a referent un motiu de l'art grec clàssic.

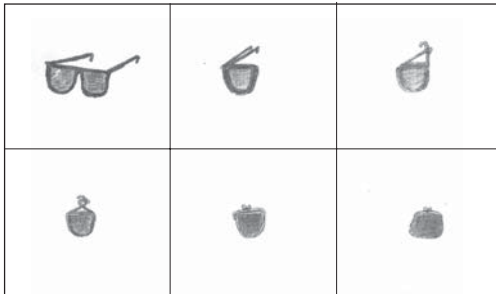
2. La seqüència

Per iniciar l'alumne en qualsevol projecte audiovisual, hem d'establir unes bases per tal que aquest projecte no es converteixi simplement en el recull d'unes tècniques molt espectaculars, però sense cap base, amb la qual cosa es perd la finalitat d'una educació per arribar a un coneixement profund i creatiu. Sense la coneixença profunda del llenguatge audiovisual, tot el que queda és efímer i insubstancial. Com una mena de focs artificials que un cop acabats no permeten a l'alumne arribar a projectar pel seu compte.

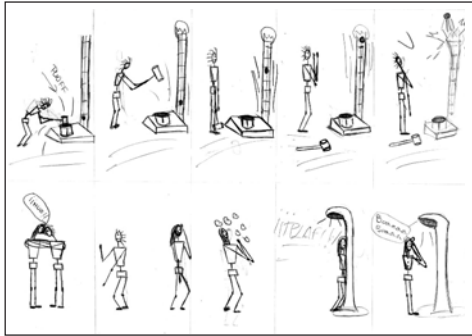
Com a tal, la seqüència sempre comporta un camí i una transformació d'un inici cap a un final. Aquesta evolució, però, se'ns presenta materialitzada en la seqüència com a quelcom compacte. El desenvolupament plàstic d'aquesta idea vindria a reforçar el caire projectual de tot treball visual, sigui aquest part d'un programa educatiu o professional. També serviria perquè l'alumne adquirís consciència de la capacitat que té per modificar i alterar les coses per tal d'arribar a extreure'n conclusions pròpies. Es pot partir de la hipòtesi que l'estudi i el desenvolupament de la seqüència portarà l'alumne a adquirir consciència que no hi ha una solució vàlida a la majoria de problemes visuals, sinó que el desenvolupament del llenguatge seqüencial ens donarà la possibilitat de trobar noves solucions a vells problemes. Aquesta premissa és un dels fonaments del pensament creatiu.

2.1

Hi hauria un grup d'exercicis, en els quals l'alumne treballa sobre un suport bidimensional per tal de dibuixar diferents tipus de seqüències gràfiques. Normalment, la seqüència gràfica comporta implícitament la introducció del concepte narratiu, mentre que el temps s'introdueix normalment com un factor més dins la seqüència. Hi ha un començament (introducció), succeeix alguna cosa (nus) que comporta uns canvis fins arribar a un final (desenllaç). Tot i que en les seqüències gràfiques de 4 a 8 dibuixos el desenvolupament de quelcom sol ser senzill, és una manera que l'alumne adquireixi un hàbit narratiu força estructurat i lògic. Aquests treballs es poden aplicar de 1r d'ESO a 4t.



Seqüències on un objecte modifica el seu aspecte per arribar a un altre: hi ha treballs a partir de formes geomètriques, objectes quotidians, objectes de la natura que evolucionen cap a d'altres d'artificials, etcètera.



Treballs on adquireix rellevància el subjecte: es crea una història molt breu en què el subjecte canvia la seva posició en l'espai i en el temps. En aquest treball s'estudien alhora l'anatomia humana i el concepte de seqüència.

2.2

Hi hauria un segon grup d'exercicis que desenvoluparien pròpiament el concepte d'història o narració amb imatges. Aquest conjunt de treballs estaria a prop del llenguatge del còmic i del cinema. Els treballs que es mostren a continuació es basen en la tècnica de la fotonovel·la. En aquests exercicis, l'alumne ha de desenvolupar una història complexa i coherent a partir de les imatges que va trobant en les revistes. Primer, serà l'atzar el que provocarà l'inici d'una història. La conjunció de diverses imatges amb les quals es pot crear un nexa narratiu fa que l'alumne acabi buscant finalment les imatges necessàries per acabar de lligar la seva història. Aquests treballs han estat desenvolupats per alumnes de 1r d'ESO.



En aquest treball l'alumne fa una fotonovel·la a partir d'imatges d'una revista de cine. Els fragments són de diverses pel·lícules antigues que l'alumne entrellaça per treure una història del tot original.

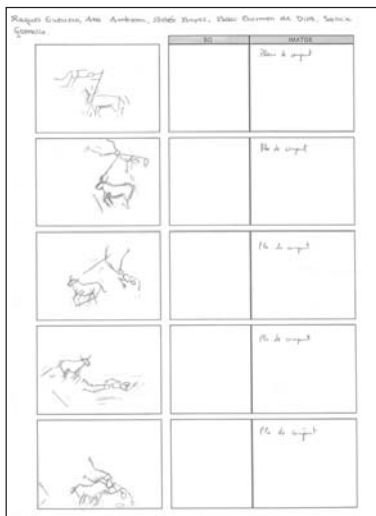


En aquest cas, l'alumne ha muntat una foto-novel·la a partir d'un material gràfic més dispers, de diverses revistes amb diferents formats. El punt més important és que, tot i la disparitat d'imatges, en surti una història coherent.

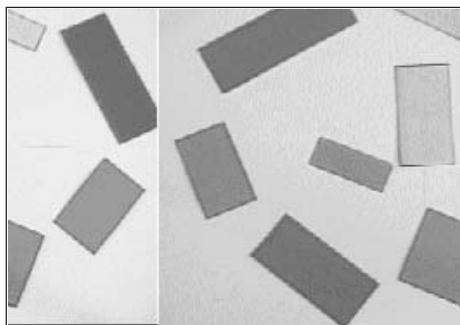
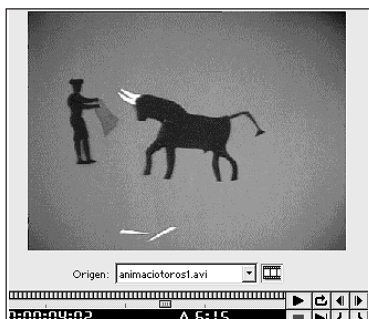
3. La imatge animada

En aquest apartat dedicat a la imatge en moviment, l'alumne crea un projecte audiovisual senzill, mitjançant la utilització d'una tecnologia específica. El fet de tractar-se d'imatge animada no vol dir que solament es pugui realitzar amb vídeo o ordinador, sinó que la construcció, per exemple, de joguines òptiques representaria la creació d'un projecte d'imatge animada.

Aquí es mostra com a exemple un treball fet en grup per alumnes de 4t d'ESO. El treball audiovisual consisteix a desenvolupar una petita història basada en l'obra gràfica d'un pintor famós. En aquest cas es va donar l'oportunitat als alumnes d'elegir entre l'obra pictòrica de Goya, Picasso i Mondrian. En els dos primers casos, es tractava d'obra amb temàtica taurina. Els alumnes havien de fer primer un *story-board* de la seva animació i després desenvolupar les figures i els fons amb retalls de cartolina. L'animació amb retalls plans de cartolina és molt senzilla de fer i és de gran efectivitat visual. Un cop fet això es van enregistrar les animacions amb una càmera de vídeo 8, connectada a l'ordinador provist de placa capturadora i programa Adobe Premiere (Projecte Argo). La càmera subministra les imatges a l'ordinador que mitjançant el programa Premiere pot capturar *frame per frame* amb un control total de l'animació. (Vegeu les imatges de la pàgina següent.)



Story board fet pels alumnes per planificar l'animació sobre tauromàquia. Alumnes en el moment de l'enregistrament del vídeo sobre Mondrian.



Aquestes il·lustracions mostren les imatges finals de l'animació vista en la pantalla de l'ordinador. La Tauromàquia és una versió lliure de l'obra que Picasso va fer en aiguaforts.

Nota:

Els treballs que mostra l'article són obra dels alumnes:
Laia Martín, Merce Serrano, Daniel Baelo, Aitor Cotan i Eila Perales, alumnes de 4 d'ESO, curs 1999-2000.
Tots ells, alumnes d'ESO a la SES Sant Salvador de Tarragona.

novetat

El adolescente marginal, escuela y trabajo

Escola Xavó-Xaví



Basilio González Muñoz, director
José Ramón Domingo Fernández, Enric
Etxebarria Boix, Juan Carlos Moraza Rodríguez,
Gloria Rojo Céspedes, Antonio Torres González
Mª Teresa Codina Mir, coordinadora

136 pàg. PVP: 1.975 PTA (11,87 euros)

L'adolescent marginal, malgrat el seu rebuig, necessita l'escola més que qualsevol altre per formar-se i per arribar a integrar-se a la societat. Necessita, això sí, que aquesta escola cregui en les possibilitats de tots i de cadascun dels alumnes i que es proposi donar resposta als seus interessos d'avui, amb una visió de futur.

Compartim amb els adolescents marginals i el seu entorn el criteri que l'escola és vàlida quan ajuda a obrir-se camí. A nosaltres, mestres de secundària, ens toca facilitar a aquests adolescents la manera d'aconseguir-ho.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.rosasensat.org>

FUNDACIÓN
M^{ra} Francisca de
ROVIRALTA

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

En aquest article trobarem la proposta d'un crèdit de síntesi per treballar la comarca en un institut que té un alumnat procedent de moltes poblacions petites i properes, en una comarca que experimenta canvis importants: de creixement, de composició social, d'activitat cultural, etc.

Proposta didàctica de crèdit de síntesi

La Comarca, pas a pas

*IES Joan Guinjoan i Gispert
de Riudoms (Baix Camp)**

Introducció

La creació dels crèdits de síntesi dins el marc de la reforma educativa va fer plantejar al centre, en el curs 1996/97, la idea de fer un projecte interdisciplinari, global, estructurat i progressiu.

El centre és un IES de nova creació (entrà en funcionament durant el curs esmentat), situat al municipi de Riudoms, que atén alumnes de fins a tretze pobles, el mateix Riudoms, Montbrió del Camp, Vinyols i els Arcs, les Borges, Alforja, Riudecols, Riudecanyes, Botarell, Maspujols, l'Aleixar, l'Argentera, Duesaigües i l'Arbolí, situats bàsicament en la zona sud del Baix Camp, en una zona rural propera a una gran ciutat com és Reus, en la qual mai hi havia hagut un centre públic d'ensenyaments secundaris, circumstància que va determinar també la línia a seguir

* L'equip de mestres que ha redactat l'article està format per: Josep Lluís Alzamora Julve, Ramon M. Borràs Duart, Esteve Folch Medico, Glòria Fusté Constantí, M. Pilar López Bastida, Marc Martínez Alemany, Òscar Morcillo Giner, M. Carme Moreno Ariño, Marcel·lí Pinyana Edo, Jesús Tàpia Ruiz i Conxita Valls Escoda.

dins de la planificació dels crèdits de síntesi.

A l'hora d'establir aquest projecte, es van tenir en compte i van influir tots els aspectes abans esmentats i també el fet que calia «integrar» en la vida social, cultural, acadèmica... del centre alumnes procedents d'aquests tretze pobles diferents amb escoles de primària diferents, amb tradicions i costums propis.

El projecte

El projecte de crèdits de síntesi de l'IES Joan Guinjoan intenta complir els aspectes abans assenyalats mitjançant els quatre crèdits a realitzar al llarg de l'ESO en els quals, seguint les teories cognitivistes, l'alumne passa de l'estudi de la realitat més propera, els pobles del seu entorn, a la cada cop més allunyada, la comarca i la seva capital, la zona costanera i finalment la gran ciutat capital de Catalunya. Aquests quatre crèdits de síntesi són:

- «La comarca, pas a pas», a 1r d'ESO.
- «Reus, capital del Baix Camp», a 2n d'ESO.
- «La Mediterrània, font de vida i cultura», a 3r d'ESO.
- «Barcelona, la ciutat», a 4t d'ESO.

Dins d'aquest marc general, el primer crèdit «La comarca, pas a pas» és el que introdueix l'alumne en la forma de treball i d'organització d'aquest tipus d'activitat.

La comarca, pas a pas

Planificació del crèdit

«La comarca, pas a pas», primer crèdit de la sèrie, marca la línia de treball que es durà a terme en el transcurs dels quatre anys següents. Aquesta línia de treball parteix de la utilització com a eixos fonamentals de l'activitat, de dues sortides de camp centrades essencialment en les àrees de ciències socials i ciències naturals en les quals els alumnes recullen les informacions bàsiques a partir de les quals posteriorment elaboraran tot el treball del crèdit en totes les seves àrees.

L'activitat comença distribuint els alumnes, uns 150 per nivell cada any, en grups de treball de cinc alumnes redistribuïts sense respectar els grups-classe establerts al llarg del curs i formats per alumnes de rendiments i comportaments heterogenis. Normalment es treballa estudiant cinc localitats, de manera que uns sis grups de treball (uns 30 alumnes) visiten cada una de les comarques.

En l'actualitat, estan elaborats els crèdits referits a set dels tretze pobles d'influència del centre, que són Riudoms, Montbrió del Camp, Riudecanyes, les Borges, Alforja, Riudecols i Riudecanyes, que es van alternant cada any a l'hora de fer el crèdit de síntesi. Hi ha el projecte d'anar elaborant també els dossiers de les altres localitats.

Un cop formats els grups, s'assigna un professor tutor per cada tres grups (uns

quinze alumnes) i es reuneixen els grups que treballen un mateix poble en un mateix espai físic amb els dos professors que en són tutors.

Llavors es comença, dins l'aula, un seguit d'activitats que generen un intercanvi d'informació entre els alumnes dels diferents pobles. Així un reduït nombre d'alumnes, uns tres per cada poble a estudiar, van a les classes on es troben els seus companys que hauran de treballar concretament el seu poble d'origen i els expliquen els aspectes més notables de la seva localitat i també els contesten les preguntes que els puguin fer. També aquests mateixos alumnes porten publicitat sobre el seu poble i en alguns casos llibres sobre aspectes locals, opuscles turístics, etc. Amb aquesta activitat, els grups que han d'anar a visitar i estudiar una localitat determinada, la qual en molts casos no coneixien o la coneixien molt superficialment tot i la proximitat geogràfica al seu domicili, tenen d'antuvi una idea directa sobre aquella població al mateix temps que els alumnes originaris d'aquests pobles s'han d'esforçar per explicar als companys el millor de la seva localitat, cosa que els fa sentir cofois i més integrats als seus orígens i alhora respectuosos amb els companys de les altres localitats.

Durant tot aquest procés, el professor o la professora actua només com a mitjançer entre els uns i els altres.

També durant aquest període els alumnes elaboren murals sobre els seus pobles d'origen, els quals són exposats als pas-

sadissos de l'institut a fi d'oferir una panoràmica general de les localitats que seran objecte d'estudi.

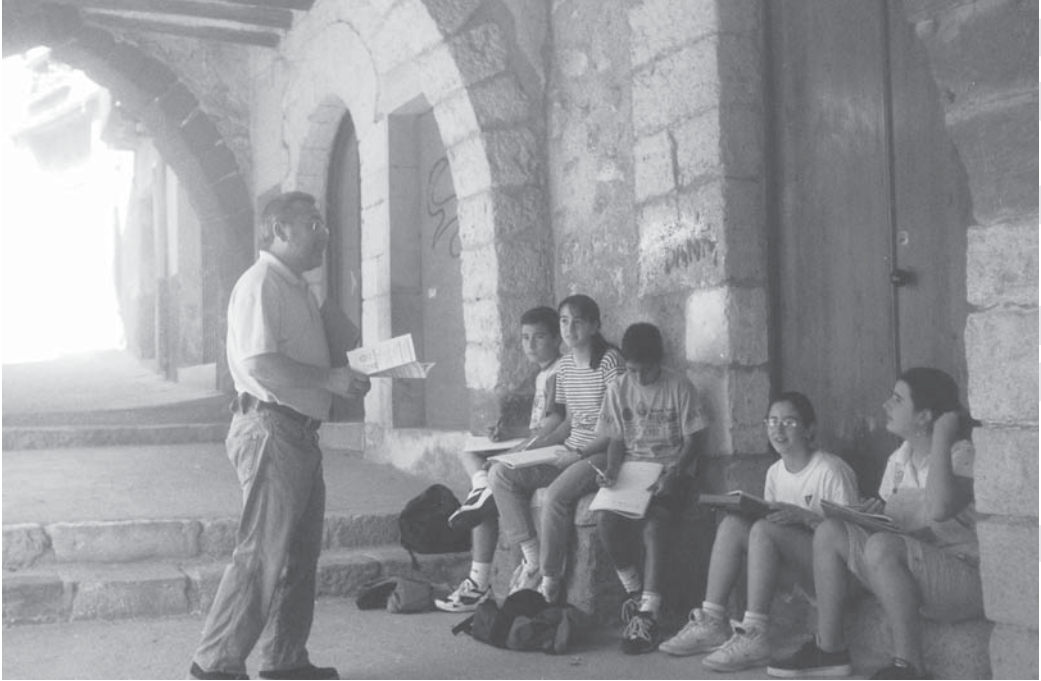
Després es donen als alumnes les indicacions generals de treball i comportament i es prepara la primera sortida de camp, que és la «descoberta de la localitat».

Posteriorment, els alumnes es traslladen als diferents pobles, on visiten la cooperativa i l'ajuntament. Cal dir que el grup que visita l'ajuntament no visita la cooperativa per motius de temps.

A més, els grups de treball fan altres activitats en el poble com, utilitzant plànols, localitzar diferents punts, orientar-se, resoldre problemes matemàtics a partir d'elements dels pobles (càlcul de les dimensions de la plaça, de la superfície d'una portalada característica...), tecnològics, estudis lingüístics, entrevistes a diversos personatges del poble, els quals des del seu àmbit professional, social o artístic aportin als alumnes informacions interessants de cara al coneixement històric, social, cultural, artístic, etc., de la localitat.

Totes les informacions recollides seran treballades i elaborades a classe els dies següents, amb l'ajuda i coordinació dels professors tutors. L'intercanvi d'experiències entre els alumnes resulta fonamental a l'hora d'assolir els objectius fixats.

Posteriorment, al centre es preparen les activitats de la segona sortida, és a dir, el



El professor dóna instruccions a un grup de treball.

dia de camp o «descoberta de l'entorn natural de la localitat».

Aquesta segona sortida es fa en un paratge singular de l'entorn del poble amb l'objectiu d'estudiar aspectes del paisatge d'aquella localitat, incidint en aspectes com la vegetació mediterrània, el clima, la fauna, les plantes colonitzadores, el relleu, els aspectes ecològics... La informació que es recull durant aquest dia de camp és també elaborada i treballada posteriorment a l'aula.

Un cop acabades les activitats, els alumnes presenten el dossier de treball degudament omplert junt amb materials

complementaris que han anat elaborant (mostres de roques i minerals, mostres de fulles de diferents arbres i arbustos, murals d'informació «turística» sobre el poble...) i exposen oralment el seu treball i les seves experiències i vivències. Aquests elements formen el nucli bàsic de la valoració de les activitats dels alumnes.

Principals aspectes de treball del crèdit

Amb l'objectiu d'estudiar d'una manera dinàmica i vital la realitat d'un poble de les seves rodalies que no és el seu, els alumnes treballen al llarg del crèdit aspectes com les

54 Ciències socials

institucions locals (ajuntament, cooperativa, escola, biblioteca...), les persones amb una incidència específica a la vida del poble (entrevistes a l'alcalde, el bibliotecari, el rector, un pagès...), dins l'àrea de ciències socials i llengua catalana, mesures i càlculs de diferents elements del poble, la superfície de la plaça; la grandària dels bancs en l'àrea de matemàtiques; orientació, càlcul de distàncies i ús de plànols en tecnologia, i l'ambient natural, amb els éssers vius, la seva interacció amb el medi, la seva identificació i el paisatge dins el clima mediterrani en ciències naturals.



Descobrint el poble a partir dels edificis més emblemàtics.

Les cançons populars i les festes, costums i tradicions de cada poble relacionades amb el fet musical entren en l'àrea de música, i en forma d'auca dins l'àrea de llengua castellana. En l'àrea de llengua anglesa, la confecció d'un pòster de promoció turística del poble en aquest idioma, i en el camp de l'educació física, el rendiment motor a l'hora de fer els recorreguts pel poble i per la ruta de natura.

Valoració de l'experiència

La valoració global de l'activitat d'aquest crèdit (quatre anys), durant els quals han passat per aquesta activitat una mitjana d'uns 600 alumnes, és força positiva, ja que ens ha permès d'aglutinar dins del centre alumnes de pobles propers, però moltes vegades poc coneguts pels seus veïns en les seves característiques, i formar així una idea més general de territorialitat dins l'alumnat.

Aquest objectiu s'assoleix de manera doble, ja que, per una banda, els alumnes han de reflexionar sobre el seu poble, del qual han d'explicar als companys les característiques i els trets més específics, cosa que els motiva i els ajuda a sentir-se més integrats en la seva pròpia realitat i, per una altra, amb l'estudi del poble dels companys s'adonen de les diferències, però també de les semblances que integren la riquesa, de la diversitat, però també de la unitat general de la nostra comarca, i finalment de tot el nostre país.

No cal dir que aquests elements per-

meten també, en l'aspecte pràctic, suavitzar tots aquells «aspectes conflictius» que sempre acostuma a haver-hi entre pobles propers i a crear dins del centre un ambient de treball i col·laboració que valorem molt positivament i que s'evidencia entre altres coses pel fet que, a mesura que els alumnes van avançant en els seus estudis, sorgeixen més grups de treball integrats per alumnes procedents de diferents pobles.

D'altra banda, també cal dir que les activitats han demostrat ser factibles i motivadores per als alumnes, la majoria

dels quals és la primera vegada que fan «treballs de camp» sols i en una localitat que no és la seva, fet que els permet d'adquirir més autonomia i uns hàbits i tècniques de treball que podran utilitzar en els crèdits següents. Tot això ha estat possible també gràcies a l'entusiasme i col·laboració que moltes persones i institucions, de manera altruïsta i engrescada, han aportat tant al projecte com a les seves diverses realitzacions. Per això és de justícia agrair als ajuntaments, cooperatives, parròquies, biblioteques públiques, alcaldes, artistes locals, pagesos i mestres la seva col·laboració.

R 
S E N
S A T

Nous Grups de treball per al 2001-2002

- **La matemàtica manipulativa a parvulari.** Coordina: Lluís Segarra. Trobada informativa dimarts 18 de setembre a les 20 h. Es definirà el projecte de treball pel curs i el calendari.
- **La matemàtica manipulativa a primària.** A càrrec de M. Antònia Canals. Les sessions seran les mateixes dates del curs-seminari de primària. Codi: 51204. Horari de 19.30 a 21 h.
- **Adults.** Coordinació: SAÓ. Primera trobada informativa per definir el projecte de treball i el calendari: dimecres 26 de set. a les 17 h.
- **El tractament a l'escola amb infants amb sordesa.** Coordinació: Prof. Begonya Torres
- **Literatura infantil i juvenil**
Coordinació: J. Francesc Delgado
- **La filosofia 3-18 a l'escola.** Coordinació: professorat de l'IREF
- **La diversitat a l'aula de primària des de l'aula d'educació especial.** Coordinació: Marisa Leciñena

Per més informació sobre aquests grups o d'altres que funcionen regularment, truqueu a Anna Pigui-llem, coordinadora de Grups de Treball.

Tel.: 934 817 373.

novetat

Menjar

Judit Falk, ed., Mària Majoros;
Anna Tardos



Col·lecció Temes d'Infància, 39
48 pàg. PVP: 925 PTA (5,56 euros)

En aquest llibre, les autores estableixen un diàleg amb les famílies, un diàleg senzill i profund en el qual es tracten les seves preocupacions sobre una necessitat bàsica, el menjar. Al seu entorn es desgranen els principis bàsics de la pedagogia de Lóczy, que tant positivament ha influït la nostra realitat.

Des de l'any 1974 en què van conèixer Lóczy, la seva pedagogia ha influït en les autores, molt especialment en la seva pràctica, en el seu treball amb els infants a les escoles bressol i també en la seva reflexió.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35
08032 Barcelona
Tel: 933 472 511
Fax: 934 569 506
E-mail: prologo@ctv.es

«Gosem proposar que, si es manté aquesta tendència a configurar l'escola a través de la normativa, de les prescripcions, se centri l'atenció en allò que tenim de valuós les persones i els pobles, abans de posar l'èmfasi en les diferències.»

L'himne

Jaume Cela
Juli Palou

Els darrers dies del curs passat va sortir a la llum pública la llista de cançons que la Conselleria d'Ensenyament ha preparat per tal que siguin apreses a les escoles. Aquesta llista té un caràcter orientatiu, exceptuant *Els Segadors*, que té un caràcter prescriptiu.

En realitat, aquest tema té molt poca rellevància per a les escoles, però es veu que preocupa en altres esferes, de manera que la inclusió de l'himne en el currículum escolar s'ha convertit en una qüestió recurrent a la premsa i als mitjans de comunicació. Molts comentaristes –els mestres no, és clar– hi han dit la seva amb arguments variats. Uns defensen la bondat de la mesura i ho justifiquen afirmant que a la majoria de països d'Europa o als Estats Units aquest aprenentatge forma part del currículum sense que ningú en faci motiu de batalla. No ens sembla un argument

gaire convincent apel·lar a la majoria, a allò de si els altres ho fan nosaltres també podem fer-ho; en qualsevol cas podríem, per aquest camí, proposar d'altres mesures que prenen els països veïns que probablement ens satisfarien més que aquesta. Podríem parlar, per exemple, de l'assistència que tenen els primers cursos en un país com Andorra o del nombre de professionals de què disposen alguns països nòrdics per atendre la diversitat d'alumnes als cursos més alts.

Els arguments d'aquells que s'hi oposen tampoc no ens semblen res de l'altre món. Sincerament, trobem força tronat allò de sortir a aquestes alçades amb la història que quan era petit em van fer aprendre, si us plau per força, un himne. Ho trobem tronat i exagerat, entre altres raons perquè tenim el convenciment que l'objectiu final d'aquells que tenen capacitat de decisió en aquests temes no té les mateixes arrels que els governs dictatorials que ens han precedit. Ras i curt, estem convençuts que la nostra consellera no pretén que cada matí ens concentrem als patis de les escoles i cantem amb decisió el *bon cop de falç*.

Potser cal buscar en altres esferes les

raons que mouen els fils. En unes declaracions recents, el president Pujol afirmava que, a parer seu, l'únic que els podien retreure és que no haguessin pres abans la mesura. Aquestes paraules poden ser aclaridores, ja que ens fan entendre que hi ha accions concretes que poden ajudar a alleugerir els remordiments convergents pel pacte amb els populars. Sembla que darrere de tot s'hi amagui el missatge següent: mireu si en som, de nacionalistes, que ara farem que nens i nenes aprenguin de memòria el nostre himne nacional. Certament és trist constatar com massa sovint l'escola esdevé l'escenari involuntari de les picabarelles polítiques.

Però tornem on érem. Aquest debat, tal com es planteja, no té gaire interès per als mestres, per la senzilla raó que la qüestió de l'himne no té cap relació amb els problemes reals que en aquests moments tenen els centres educatius. D'altra banda, cal deixar constància que a moltes escoles des de fa anys, i sense fer soroll, s'ensenya la lletra i el sentit que té el nostre himne nacional. Notem que al costat de la prescripció de l'himne es recomana que s'ensenyi el *Sol Solet*, per exemple, i que el curs passat es va prescriure en quin mo-

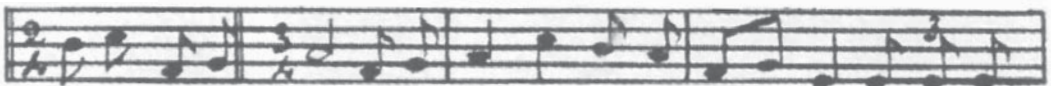


ment calia començar l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura i quan s'havia d'introduir la llengua castellana. Una de dues: o bé les altes instàncies estan profundament convençudes que la majoria de mestres som uns ineptes, o enyoren la vida de l'aula. Proposem solucions per a les dues possibles situacions. Per a la primera, recordar que la hipotètica ineptitud dels mestres no es resol a cop de decret, sinó amb formació, autonomia, confiança i desburocratització. Per a la segona, l'únic que podem aconsellar és un retorn a l'escola, on amb tota probabilitat se'ls rebrà amb els braços oberts i on podran copsar de primera mà quins són els problemes reals d'avui.

No ens enganyem, allò que realment es troba en joc en aquests moments és la veritable autonomia dels centres. El debat sobre l'himne, o sobre qualsevol contingut, que no tingui com a teló de fons aquesta perspectiva és un debat en el buit, que no aixecarà cap altra cosa que no sigui la faramalla estilística dels quatre que sempre opinen en aquest petit país. Parlar d'autonomia de centres ens porta a situar en un lloc rellevant el paper que en aquests moments haurien de tenir els equips de

mestres, paper rellevant pel que fa a les decisions curriculars i pel que fa a la capacitat de participar amb veu pròpia en el debat educatiu.

És evident que algú, portat encara per la innocència i la bona fe, pugui replicar apel·lant al dret que té la societat a fer que algunes qüestions fonamentals siguin apreses amb caràcter obligatori per tots els nens i per totes les nenes. Respectem l'opinió. Fins i tot l'acatem. Ara bé, en aquest cas gosem proposar que, si es manté aquesta tendència a configurar l'escola a través de la normativa, de les prescripcions, se centri l'atenció en allò que tenim de valuós les persones i els pobles, abans de posar l'èmfasi en les diferències. Amb unes altres paraules, ens agradaria poder explicar que Catalunya és i ha estat una terra d'acollida, d'entesa, de diàleg, abans que ensenyar a cantar que tenim la falç a punt per als superbs; ens agradaria, també, provocar la reflexió sobre els motius que ens han fet perdre aquella il·lusió amb què l'any 1975 o 1976 molts de nosaltres vam aprendre de manera espontània, en un context significatiu, la lletra del nostre himne, i contrastar aquest fet amb la voluntat de fer-lo aprendre per decret.



Els valors formen una part important del bagatge cultural i es transmeten en espais i en moments carregats de significats i de símbols. No es poden transmetre valors en entorns on allò que prima és l'eficiència. Ens referim a entorns on les persones només tenen un paper merament funcional.

De l'educació a la cultura de la pau

*M. Carme Boqué*¹

Mestra, pedagoga i postgraduada en mediació i resolució de conflictes.

Introducció

En els darrers temps, sembla que educar-se significa acumular sabers que, posteriorment, convertirem en moneda de canvi en un món on el treball es caracteritza per la superespecialització. Aquest tipus d'educació no es defineix com un dret inalienable de les persones, sinó com un servei més. L'educació en el transcurs de l'existència, de la qual tant s'ha parlat, no pren necessàriament una orientació humanista, de creixement personal, tan sols és un producte que se'ns ofereix per complementar la nostra formació de base plena de buits i de mancances.

Així doncs, l'educació és, en part, una pràctica necessària per adaptar-se i formar part d'un món complex, sempre canviant i ple de reptes, un món format per entorns cada cop més artificials amb un horitzó

1. Membre d'Arreglem-ho! Grup de Treball en Mediació i Transformació de Conflictes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
mboque@pie.xtec.es

tecnològic que podria ser inaccessible, i de fet ho és, per a la majoria de persones –no en va es parla d'«info-rics» i d'«info-pobres». L'educació per a la tècnica i la globalització, a més, prescindeix de continguts ètics, socials, espirituals, culturals o filosòfics, simplement perquè es desconeix el seu preu al mercat.

La vida «en productivitat» no ens deixa temps per a la formació integral. Vivim força inconscientment en un discurs encadenat que fa, més o menys, així: «ara no tinc temps, disculpa'm faig tard, estic molt ocupat/da, truca'm al mòbil, ja ens veurem», discurs que, fins i tot, sona «glamurós», però que ens impedeix construir la pròpia identitat i ens priva de plantar arrels. És clar que, ben mirat, situar-se en un espai i en un temps farcits d'experiències virtuals tampoc no acaba de tenir sentit. Sembla que la societat de la informació i de la comunicació ha oblidat un detall: la persona humana. Deia l'escriptor Antonio Gala en una entrevista: «la tecnologia avança tan de pressa que un dia haurà de tornar per recollir-nos».

Hem volgut fer aquesta introducció, si es vol un pèl apocalíptica, per tal que ens fem una idea de com d'important, complexa i desafiant alhora és la contribució que des de l'educació podem i hem de fer a la cultura de pau, entesa no com el punt final a les desgràcies que tot acte violent implica, sinó com un camí que es comença i, per sort, no s'acaba.

Què és educar en el segle XXI?

Són moltes i molt significades les veus que apunten, novament, cap a la recerca del sentit d'educar en franca oposició a pedagogies que podríem qualificar de normalitzadores, amnèsiques, rigoristes, adoctrinadores, insensibles o, el que és el mateix, cosificadores. Quan diem cosificadores, volem remarcar que la distància entre una persona i un objecte és incommensurable i fer palès que la imperfecció de l'ésser humà és infinitament més perfecta que la més precisa de les màquines. Les persones som subjectes en clara, franca i directa contraposició a objectes i no som, sota cap concepte, utilitzables.

Apel·larem, doncs, a la potenciació de les dimensions personals de l'ésser humà i dels interrogants fundacionals del coneixement que, arbitràriament, hem compartimentat en àrees. Una educació exigent no pot renunciar al qüestionament savi que replanteja i reinterpreta, una vegada i una altra, els fonaments dels coneixements culturalment acumulats, més encara quan la proximitat d'altres tradicions evidencien la fal·làcia d'una veritat única.

Es parla d'una pedagogia amb rostre (Feixas et al., 1998); s'indica que l'educació és la porta de la cultura (Bruner, 1998), per tant, també ho serà d'una cultura de pau; es recorre al mite de Frankenstein per insistir, encara, que educar no és fabricar (Meirieu, 1998); es recupera la consigna de lluitar contra la barbàrie (Adorno, 1973); es desvetlla la consciència crítica,

esperançada i transformadora de profundes desigualtats socials (Freire, 1997); se subratlla, en definitiva, el valor d'educar (Savater, 1997); i tot plegat en un intent d'anar més enllà del que, ara per ara, entenem per qualitat (Dahlberg, Moss i Pence, 1999), ja que ens limitem a avaluar allò que és pragmàtic: el nivell de matemàtiques, el rendiment en llengua..., quan s'ha recalcat tantes i tantes vegades que les persones que van contribuir a l'extermini del poble jueu en l'Alemanya nazi eren persones altament qualificades.

Així doncs, resumint, podem partir d'una concepció pragmàtica de l'educació o d'una concepció humanista. En el primer cas, les aportacions a la cultura de la pau s'entendrien des de la suposada tranquil·litat que es crea quan els uns no s'enfronten amb els altres, quan els territoris estan ben delimitats, les fronteres són clares i tothom va a la seva evitant topar amb l'alteritat. Aquesta mena de pau, al nostre parer, és la que només es trobaria als cementiris.

En el segon cas, es partiria de la interdependència dels uns amb els altres, naturalment generadora de friccions i de conflictes, però també gratificant, enriquidora i plena de sentit. Com deia el filòsof Antonio Marina, tinguem la pell blanca, negra o groga, els éssers humans estem lluitant des del principi de la nostra existència per sortir de les caverne i això ens fa més iguals que no diferents, ens uneix més que no ens separa. Per tant, caldrà construir comunitats basades en relacions no al·lèrgiques als altres (Mèlich,

1997) que permetin obrir-se al diàleg, compartir un univers simbòlic i formar, en definitiva, comunitats ètiques i no tan sols associacions, basades en... S'ha arribat a definir la família com un grup de persones reunides al voltant d'un frigorífic (o de la pantalla d'un televisor).

Tanmateix, construir una comunitat no és tan senzill: aquí el gran repte es produeix quan dues cultures diferents xoquen en allò que és sagrat per a l'una i aberrant per a l'altra, en els seus valors més profunds. Com s'ho han de fer aquestes cultures per convida l'una al costat de l'altra sense que es produeixi un trencament constant i violent? Com es pot fer possible la pluralitat? Ho podem tolerar tot? Com podem evitar la disgregació del teixit social?

L'educació en valors: una redundància

Si volem respondre a aquestes qüestions des de l'àmbit educatiu, o almenys intentar-ho, haurem de parlar forçosament d'educació en valors. Els valors formen una part important del bagatge cultural i es transmeten en espais i en moments carregats de significats i de símbols. No es poden transmetre valors en entorns on allò que prima és l'eficiència. Ens referim a entorns on les persones només tenen un paper merament funcional.

Comparem una botiga de barri o de poble amb un gran centre comercial. En les superfícies comercials, tot hi està automatitzat: les portes se'ns obren soles, tenim

carros a la nostra disposició, els productes estan a la vista, els preus són clars, una cinta transporta la compra cap a la caixa on el lector del codi de barres i la calculadora fan la resta. És possible que sortim sense haver intercanviat una sola paraula amb ningú, potser ni ens hi hem fixat si hi havia algú, només hem anat per feina. Amb això no volem dir que no s'hauria d'anar a les grans superfícies, únicament remarcar que són espais funcionals.

A la botiga del barri, haurem de saludar en entrar, preguntar qui és l'últim, participar ni que sigui en un bocí de la conversa...; recordem que, no fa pas gaire, així que entrava un home, totes les dones li cedien el torn. Que un home anés a comprar era indicatiu d'una pena o d'una desgràcia: o estava sol o tenia la dona malalta, per tant se li havia d'evitar la vergonya escurçant-li la presència en un entorn pejorativament femení. Aquesta circumstància, per exemple, movia a reflexionar, a desenvolupar sentiments d'acord o d'injustícia que, en cap cas, no ens deixaven indiferents. La no indiferència és el primer pas cap a la construcció d'un univers personal de valors que han de ser permanentment repensats i compartits en entorns humanitzats, on l'intercanvi cara a cara sigui possible i desitjat.

El professor Santos Guerra (2000) diu que «educar en valors» és una redundància, perquè... és possible educar sense valors? Seria educació? L'educació en valors, això no obstant, ha estat desprestigiada en el transcurs de les darreres dècades, ja que a causa de la seva història

s'ha associat amb dictadura, coerció, imposició, «moralina», opressió... i així, potser amb la millor de les intencions, hem fet més difícil a unes quantes generacions la tasca de reflexionar, de decidir i d'innovar personalment i socialment.

La necessitat d'educar persones capaces de viure i conviure en pau amb altres resulta tan evident com imperiosa. L'obsessió de posseir ha proporcionat veracitat a la dita popular de «tant tens, tant vals», però no ha dut felicitat a la immensa majoria d'éssers humans, als uns perquè no tenen res, als altres perquè han de pagar un preu excessivament alt: han de deixar d'ésser per poder *tenir*. La fredor amb què una persona es distancia de la que té just a la vora (veí, company de feina, família...) la torna progressivament ignorant.² La mirada selectiva ens ajuda a tancar els ulls envers les injustícies i ens fa arribar a altes cotes d'indiferència.

La formació del pensament crític fonamentat en una anàlisi profunda i ben documentada de la realitat –no en lectures ràpides, superficials, en contínua evaporació– esdevindrà un dels pilars per a l'alliberament personal i col·lectiu de persones compromeses en la transformació de l'entorn, persones capaces d'actuar quan

2. Francesco Tonucci (1997), pedagog compromès en la humanització de les ciutats, assenyalava l'actual contradicció pedagògica entre els ensenyaments pràctics que rep un infant sobre com ha d'actuar davant dels altres (no obrir mai la porta a un desconegut, per exemple) i la pretensió d'una educació intercultural (creure que l'altre és portador de valors i de riquesa humana).

la seva consciència així els ho demana. Segurament que el sentiment d'impotència és un dels escuts al darrera dels quals trobaríem parapetades tantes i tantes persones que no fan, o no fem, res davant de la injustícia. Sentir-se artífex de la història i líder del projecte personal de vida demana responsabilitat i compromís amb un mateix i els altres, acceptació de mancances i límits i lluita no violentament activa per a la superació de les adversitats.

En l'educació per a la pau, mitjans i fins van íntimament units: no és possible bastir una cultura de pau usant la força. S'ha diferenciat entre pau positiva i pau negativa (Galtung, 1985) per tal d'assenyalar que la simple absència de guerra no equival a l'autèntica pau, a la pau que s'experimenta quan tothom gaudeix de la possibilitat de desenvolupar al màxim les seves potencialitats sense l'obstrucció de normes repressives.

Un decàleg d'educació per a la pau

Com podem, doncs, educar per a la pau? En un intent de ser breus hem elaborat un decàleg que no pretén ser exhaustiu, ni de bon tros, d'aquelles condicions imprescindibles per tal de fer efectiu aquest viratge cultural que anhelem. Són consideracions senzilles, d'ordre pràctic que –aquest seria el nostre desig– poden donar lloc a un llarg debat:

1. No es pot educar per a la pau sense predicar amb l'exemple.

2. No es pot educar per a la pau en un entorn on acceptem i justifiquem la violència.
3. No es pot educar per a la pau sense generar experiències de pau.
4. No es pot educar per a la pau sense trobar maneres d'expressar i comunicar la pau.
5. No es pot educar per a la pau des de la passivitat de les persones.
6. No es pot educar per a la pau des de la superioritat jeràrquica.
7. No es pot educar per a la pau dels uns exclouent els altres.
8. No es pot educar per a la pau sense enfrontar-se amb els conflictes.
9. No es pot educar per a la pau quieta, impermeable al sofriment.
10. No es pot educar per a la pau només a les escoles.

En referència a l'escola, direm que aquesta institució ha de contribuir a la millora de la societat, no caldria sinó!, i per això no pot limitar-se només a ensenyar, sinó que també ha d'aprendre (Santos Guerra, 2000). Ha d'aprendre, sobretot, a ajudar els infants i joves a trobar el seu lloc, a descobrir les seves potencialitats i a lluitar per realitzar-les en interdependència amb les altres persones.

Les eines per avançar en aquest sentit requereixen modalitats de pensament creatiu, reflexiu i crític, habilitats comunicatives i dialògiques (escolta activa, assertivitat, empatia...), responsabilització, participació activa, comprensió i expressió d'emocions i sentiments, autodeterminació, coneixement i valoració d'un mateix i dels

altres, processos de mediació i transformació constructiva dels conflictes... entre molts d'altres.

La feina d'educar no és una rutina, sinó un desafiament que es tradueix en una anàlisi contínua de la realitat. No es tracta d'actuar com una cadena de transmissió acrítica de la cultura dominant. El currículum ocult, és a dir, tot allò que indirectament aprenem mentre aprenem, s'ha de posar en crisi, s'ha d'examinar, ja que no són les matemàtiques, les llengües o les ciències les que fan d'una escola un centre reproductor de cultura o un centre compromès en la cultura, emancipador i, per tant, especialment valuós per als més desafortunats.

Ensenyar i aprendre a viure i conviure rarament s'integren de manera explícita en el currículum, sinó que es confia aquesta responsabilitat a vivències atzaroses i a entorns no educatius. La convivència en les societats plurals es deteriora quan no es treballa activament per conrear les relacions interpersonals. Els centres educatius concentren una franja de població en una edat crítica pel que fa a la formació de la identitat i de marcs de pertinença. El pas d'individualitats autònomes a subjectes heterònoms requereix el compromís i la responsabilitat d'acceptar el lideratge del projecte personal propi.

A l'escola es fa necessari crear espais de trobada on aprendre dels altres i amb els altres, on compartir i cooperar, on viure el goig de conrear la pau i de fer-ho de manera activa i divertida. La pedagogia de la pau

ha de competir amb les imatges trepidants i d'heroïcitat que acompanyen la violència gratuïta; ha de trencar els motlles maniqueus del bo, ben plantat i guanyador davant del dolent, lleig i perdedor. Ha de superar la beatitud, si és pot dir així, dels no violents constructors de pau que sempre fan el paper secundari, el de l'amic de l'heroi que morirà sense ni tan sols entrar en acció, un personatge ambigu que a penes arribem a conèixer: ha estat massa poc en escena.

De manera sintètica direm que en relació amb el tema de la pau en el marc escolar es distingeixen tres possibles enfocaments (Harris, 2001):

1. El primer consisteix a mantenir la pau a qualsevol preu. Es considera que els conflictes són ocasionats per un petit nombre d'alumnes violents i que el que cal és tenir-los controlats. De manera que s'apliquen estratègies disciplinàries represores de mà dura adreçades a contenir aquesta minoria disruptiva. Pel que fa a la resta de l'alumnat, no s'actua en cap sentit. Sota aquest model es reproduïxen profundes desigualtats, es creen ressentiments, pors, obediències a cegues i es fomenten la discriminació, la intolerància i la passivitat.

2. Una altra possibilitat consisteix a considerar que tot l'alumnat ha d'aprendre a conviure en pau i, per tant, cal aprendre habilitats socials, estratègies de mediació, solució creativa de conflictes, etc., de manera que la convivència al centre es basi en la pràctica efectiva de relacions de pau.

3. Finalment, hi hauria un tercer enfocament, més proactiu, que és el que parteix de la base que la violència que es detecta al centre és fruit de la violència directa, estructural i cultural de l'entorn i que allò que cal és fer-la evident, prendre'n consciència i lluitar activament i no violentament, la qual cosa no és contradictòria, per tal que la pau sigui una realitat, no tan sols per a nosaltres mateixos, sinó per a tota persona humana.

No voldríem acabar sense insistir un cop més en el fet que l'educació per a la pau, no sols correspon a l'escola que és on hi ha infants i joves, els adults del futur..., perquè els adults del present que tenim copades tantes esferes de la vida laboral, política, social, cultural, que hem de fer?

Hem dit que la pau no és només un punt i final a la violència, sinó un camí a seguir pas a pas, dia a dia. Acabaré aquestes reflexions compartint una anècdota personal que potser trobareu significativa. De petita vivia en una masia del Pla d'Urgell i recordo perfectament el primer dia que vaig veure la boira. Eren quarts de nou del matí i anava cap a escola quan vaig advertir que tot havia desaparegut, de manera que vaig girar en rodó i vaig entrar un altre cop a casa. Li vaig explicar a la mare que a fora no hi havia res i que era inútil que m'enviés a escola. Llavors la mare, em va agafar de la mà i em va acompanyar un tros de camí mentre m'explicava que no havia de tenir por, que a cada pas hi veuria una mica més. Potser educar per a la pau i conrear la pau és una feina que també es fa pas a pas i en companyia.

Referències bibliogràfiques

- ADORNO, T. W. *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1973.
- BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Més enllà de la qualitat*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat, 1999 (Temes d'Infància, 34).
- FEIXAS, V.; MARÍN, F-X.; MÈLICH, J.C.; TORRALBA, F. *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998.
- FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial, 1997.
- GALTUNG, J. *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara, 1985.
- HARRIS, I. M. «Qué han de fer les escoles amb la violència?». *Conflictologia*, 2, 2001, 37-42.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MÈLICH, J. C. «L'horitzó simbòlic de la comunitat». *Temps d'Educació*, 17, 1997, 71-85.
- SANTOS GUERRA, M. A. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000.
- SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.
- TONUCCI, F. *La ciutat dels infants*. Barcelona: Barcanova, 1997.

CENTRES DE FORMACIÓ PERMANENT

Oferta educativa i de seminaris curs 2001/2002

ESCOLA D'ARTS I OFICIS

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 933 219 066 - Fax 934 190 063
Horari: de 10 a 13 i de 16 a 19 h
artsioficis.dir@diba.es
www.diba.es/educacio

OFERTA EDUCATIVA

- Batxillerat artístic
- Cicle formatiu de grau mitjà en decoració ceràmica
- Cicle formatiu de grau superior en joieria artística
- Enquadernació i gravat
- Escultura
- Conservació i restauració
- Dibuix i pintura

SEMINARIS

- Torn
- Retrat
- Esmalts al foc aplicats a la joieria

ESCOLA PROFESSIONAL DE LA DONA

Plaça de Pere Coromines, 1
08002 Barcelona
Tel. 934 431 513 - Fax 934 431 412
Horari: de 10 a 13.30 i de 16 a 19.30 h
epdeladona.dir@diba.es

OFERTA EDUCATIVA

- Art: pintura, dibuix i il·lustració
- Artesanies: fusta, metall, relligats, brodats i puntes
- Cuina
- Moda i patronatge
- Recursos formatius: idiomes, informàtica, humanitats i gestió

SEMINARIS

- Artesanies: La policromia aplicada als naixements de fang
- Cuina: Tapes i *pinchitos*
- Moda: Recicla i posa a la moda el teu vestuari
- Idiomes: *English for travelling*
- Art: Tècniques de pintura sobre cotó
- Cuina: Postres de restauració
- Artesanies: *Coshew* (laca japonesa)
- Recursos formatius: Cançons de la Mediterrània



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

BERGER, John; CHRISTIE, John. *Te mando este rojo cadmio... Una correspondencia entre John Berger y John Christie*. Barcelona: Actar, 2000.

EQUIP DE MESTRES DE L'ESCOLA REL. *Procesos d'aprenentatge i formació docent en condicions d'extrema diversitat*. Barcelona: Edicions 62, 2001 (Llibres a l'abast; 366). Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2000.

Extracte de l'índex:

Perill! Zona de pensament; Laboratoris Rel SCCL, El constructivisme; Som una escola; L'aprenentatge, quan comença l'escola el nen ja en sap, la intel·ligència es modifica i s'enriqueix per reorganització, el nen assolirà els nivells més elevats possibles amb la col·laboració del mestre; Les activitats, aprendre gaudint, aprendre en situacions útils, aprendre amb sentit, aprendre participant, aprendre amb autonomia; Tal com som... a escena, ho direm sense embuts, llegenda d'entretemps (obra incompleta en tres actes), preparació de l'obra; Saber de

lletra; Saber portar els comptes; Ens projectem: Projectes al voltant d'un text, el diari, l'horari, taller de correspondència, un tomb per la vida.

ESCUELA XAVÓ-XAVÍ. *El adolescente marginal. Escuela y trabajo*. Barcelona: Asociación de Mestres Rosa Sensat, 2001.

Extracte de l'índex:

Descripción de la realidad; A dónde va la sociedad: repercusiones en la educación; Tanteos para una didáctica adecuada; Cómo se concreta esta didáctica en la Escuela Xavó-Xaví; Transición al mundo laboral.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, 2001.

Extracte de l'índex:

Educar para vivir con otros; Los vínculos culturales y las relaciones sociales; La cultura y la formación para la ciudadanía democrática; ¿Qué cultura considerar en la educación y para quienes?

El legado pedagógico del siglo XX para la

escuela del siglo XXI. J. Trilla (Coord.). Barcelona: Graó, 2001.

PRIETO, Teresa; BLANCO, Ángel; GONZÁLEZ, Francisco. *La materia y los materiales*. Madrid: Síntesis, 2000.

Extracte de l'índex:

De los conocimientos científicos a la ciencia escolar; Las teorías y los modelos en la enseñanza de las ciencias; Las concepciones de los alumnos sobre la materia y sus propiedades; La materia y los materiales en la Educación Primaria; Los contenidos conceptuales; Propuestas para el tratamiento de los contenidos; La naturaleza y propiedades de la materia en la ESO; Los contenidos conceptuales; Propuestas para el tratamiento de los contenidos; Actividades de enseñanza.

Els reptes de la interculturalitat a la Mediterrània. (Josep Maila i Maria-Àngels Roque Eds.). Barcelona: Proa, 2001.

Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos. Madrid: Síntesis, 2001.

Extracte de l'índex:

¿Hay crisis de valores?; ¿Cuáles son los fundamentales para una educación en valores éticos?; ¿Son los valores éticos universales?; ¿Qué valores relatan los mitos?; ¿Cuál es el papel del educador?; Experiencias de educación en valores éticos.

SARTORI, Giovanni. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, 2001.

Avaluació de materials multimèdia

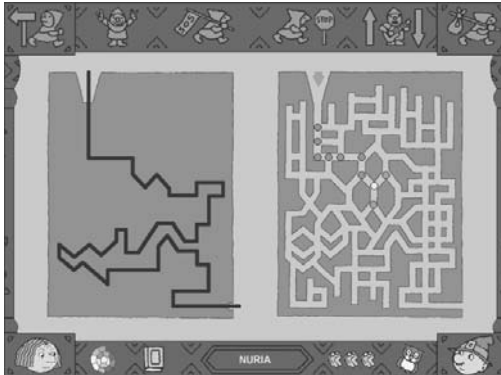
Amenaça submarina

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *Amenaça submarina*. (versió en català)
Producció i edició: Barcelona Multimèdia (www.bcnmultimedia.com)
Temàtica: Llengües, jocs i creativitat i música
Tipologia: Exercitació i joc
Destinataris: Entre vuit i nou anys
Documentació i suport tècnic: Guia didàctica *on-line*
Plataforma: Windows 95/98 i Macintosh sistema 7.0+

Fitxa d'avaluació

	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual		x		
Continguts		x		
Navegació i interacció		x		
Motivació		x		
Potencialitat didàctica		x		
Documentació			x	
Facilitat d'ús i d'instal·lació		x		
Valoració global				



És un programa adreçat a nens/es a partir de vuit o nou anys. A través d'un entorn lúdic permet exercitar habilitats:

- d'orientació,
- de deducció,
- d'observació,
- de memòria,
- lingüístiques,
- musicals.

A través de la metàfora d'un viatge, les aventures de la Noemí i el pilot a l'Atlàntida, es van plantejant les diverses proves que han de superar els protagonistes.

Inicialment, l'usuari ha d'escollir tant el nivell de dificultat que vol assumir com els elements que l'identificaran durant el joc. Això permet ara poder diferenciar clarament si hi ha més d'un jugador. Aquesta identitat es manté guardada per tal d'utilitzar-la en jocs posteriors.

La bruixa ofereix la seva ajuda en cas de no poder resoldre les activitats i el mussol s'encarrega de comptabilitzar el temps. En tot moment, l'usuari disposa del menú de navegació que permet: aturar el joc, demanar ajuda, augmentar o disminuir la dificultat, retro-

cedir i sortir. El menú per accedir a les funcions disponibles és molt intuïtiu i alhora està reforçat per instruccions de veu.

Durant el desenvolupament de les activitats, s'han d'anar recollint unes claus i ficar-les al llibre per tal de superar les diferents etapes del viatge.

Per fer les proves, disposen de l'ajuda d'Ot el bruixot, que s'encarrega de narrar la història i de descriure verbalment les activitats. Un cop realitzades les activitats, l'usuari rep sempre el *feed-back* de l'Ot que indica el resultat de l'activitat i el felicita o el reforça segons el cas. Si el participant salta un joc utilitzant l'ajuda de la bruixa, el bruixot fa evident l'ajuda ja que comenta que s'ha fet una evolució, tot i que no ha superat el joc.

Com un element adicional, aquest programa permet al professor/formador escollir els jocs i el nivell de dificultat que vol treballar amb un individu o col·lectiu determinat. Aquestes seleccions es poden emmagatzemar per utilitzar-les en un altre moment.

Això permet al docent crear la seva pròpia eina per reforçar aquelles habilitats que cregui

SELECCIÓ I AVALUACIÓ

Quadre de Jocs

	Habilitats				Prudents					Valents					Temeraris								
	Dinàmic	Memòria	Deducció	Musical	Nivells					Nivells					Nivells								
					1	2	3	4	5	7	1	2	3	4	5	7	1	2	3	4	5	7	
El laberint de la mà dreta	*	*	*	*																			
L'ocell de les lletres	*	*	*	*																			
El retrat del color	*	*	*	*																			
Cançons i menjar	*	*	*	*																			
On és la bruixa?	*	*	*	*																			
El portal del gran secret	*	*	*	*																			
L'encant de llibres	*	*	*	*																			
El laberint de bruits	*	*	*	*																			
Les onces menudes	*	*	*	*																			
Les diferències de les bombolles	*	*	*	*																			
Memòria de la guàrdia	*	*	*	*																			
La via dels cargots	*	*	*	*																			
On és la bruixa?	*	*	*	*																			
Les peces desmemoriat	*	*	*	*																			
Sonors i lletres	*	*	*	*																			
En ajutants dormint	*	*	*	*																			
Les bruixes enganxades	*	*	*	*																			
La porta de l'Atlàntida	*	*	*	*																			
La música dels cargots	*	*	*	*																			
El calmar alfabètic	*	*	*	*																			
El guardià dels rat	*	*	*	*																			
El rímel dels ulls	*	*	*	*																			
Les formes dels regals	*	*	*	*																			
El diener enmig	*	*	*	*																			

ELS JOCS MÉS SENZILLS

Llibre Graus Llibres

72 **Novetats**

necessàries per al seu col·lectiu, grup de destinataris o alumnes amb necessitats concretes.

La navegació per les diferents pantalles és àgil, els botons de les barres de navegació són molt entenedors, de manera que és fa innecessari recórrer a l'ajuda.

Pel que fa a la documentació, només disposa de l'ajuda *on-line* i d'unes breus especificacions que es troben en el díptic que hi ha en la caràtula del joc.

Respecte a les característiques tècniques, és possible la instal·lació i desinstal·lació automàtica del programa i requereix ajustar la pantalla a 256 colors per poder-lo fer funcionar adequadament.

En resum, es tracta d'un producte original amb capacitat de motivació i una bona ade-

quació als usuaris i que fomenta la iniciativa i l'autoaprenentatge.

Cal destacar, però, que els jocs són molt similars a versions anteriors a aquesta col·lecció, tot i que el context i el fil conductor de la història és innovador.

La valoració global del producte és alta ja que, malgrat els aspectes millorables, combina la narració de la història de la Noemí i el pilot amb l'exercitació a través de les activitats i un disseny atractiu i amigable per a la franja d'edat al qual va dirigit.

Alba Franquesa i Núria Martin
del Grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)

R O S
S E N
S A T



Aula d'autoaprenentatge de català

Aprèn català **COM** i **QUAN** vulguis

Si no pots anar a un curs de català...

Si vols aprendre, millorar o aprofundir algun aspecte de la llengua...

Si vols preparar una prova...

VINE a l'aula d'autoaprenentatge!

Et serà útil tant si estàs estudiant català com si has deixat de fer-ho o no ho has fet mai

T'AJUDARÀ A

- aprendre amb la rapidesa i al ritme que vulguis
- mantenir al dia els teus coneixements de català
- millorar aspectes concrets de la llengua

HI TROBARÀS

- ordinadors
- material multimèdia
- cassets
- vídeos
- magnetòfons
- activitats preparades especialment per a l'autoaprenentatge
- revistes i publicacions
- llibres de consulta

TINDRÀS ORIENTACIONS I ASSESSORAMENT

- **ENTREVISTES** amb l'assessor/a, que t'orientarà sempre que vulguis
- **PROVES I TESTS** per saber quin nivell de català tens i quins progressos fas

HORARI: de 10.00 a 14.00 i de 15.00 a 20.00 h

HORARI D'ASSESSORAMENT:

Dilluns i dijous: de 15.00 a 20.00 h

Dimarts i divendres: de 10.00 a 14.00 h

Dimecres: de 10.00 a 14.00 i de 15.00 a 18.00 h

Preu per quadrimestre: 5.000 PTA

El racó dels navegants

Webs per a nens i nenes

R. Armejach

ramejac@pie.xtec.es

R. Cemeli

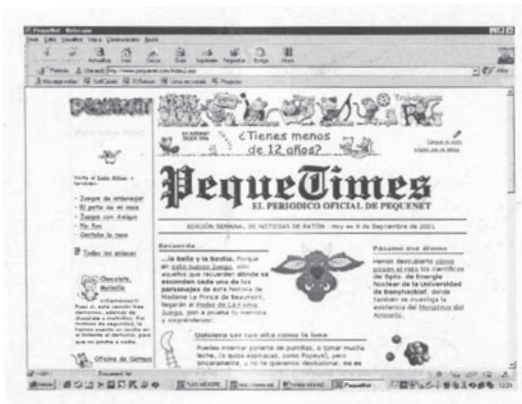
rcemeli@pie.xtec.es

En començar el curs tots volem introduir coses noves, que serveixin als infants per ser mes autònoms, mes madurs i alhora vinculin aspectes que treballem a l'escola amb el seu temps d'oci. Moltes institucions i particulars han fet les seves incursions en aquest camp de les webs per a nens, avui en presentem alguns. Segur que hi ha altres propostes i al llarg dels dies n'anirem parlant.

Les característiques de les webs que presentem són:

Estan pensades perquè els nens hi entrin a casa seva o amb els amics. Potencien l'intercanvi, la comunicació. Totes les informacions culturals o tecnològiques tenen el format de notícies per al temps de lleure, és a dir, defugen el llenguatge escolar. En molts casos intenten ser un lloc de trobada de pares amb altres pares i de pares que volen fer coses actuals conjuntament amb els seus fills.

Hi trobareu fòrums entre petits, informacions tipus revista, jocs i embarbussaments, tot amant amb una certa publicitat encoberberta... però la vida real també es així.



Espero que alguna d'aquestes activitats sigui útil a la classe, si més no us pot donar una idea del món exterior a les feines de centre, a les quals estem tan acostumats.

www.pequenet.com

Es una web amb un disseny suau, que vol distreure i alhora introdueix aspectes culturals i tecnològics interessants per als

nens de CM i CS de primària. Es poden trobar: llibres, jocs, embarbussaments, dibuixos animats, etc. en un format de lleure però interessant. Està pensada per a nens de sis a dotze anys. La llengua d'ús és el castellà.

<http://www.jugamos.com>

És una web amb disseny actual que vol servir de nexa entre els pares i els seus fills. Es podria dir que és una Intranet. Té activitats per a diferents nivells, informacions per a pares i activitats per a primària. La llengua d'ús es el castellà.

<http://www.infantilweb.com>

És un portal amb bon disseny, que ofereix activitats per a infants i adolescents. Inclou l'entorn escolar i lúdic amb una visió des de fora de l'escola. Està pensat com un producte que els nens i les seves famílies puguin utilitzar a casa seva.

Malgrat que els dibuixos són per a infantil, es necessita dominar la lectura i l'escriptura per treballar-hi.



Cartellera

CONVOCATÒRIA D'AJUTS

Barcelona Identitats 2001
VI Convocatòria d'ajuts a les escoles
«Barcelona educa en el respecte»

El Projecte ha de tenir com a principal objectiu el disseny i la realització de pràctiques sobre l'educació en el respecte.

Termini de lliurament: **Fins al 31 d'octubre abans de les 14 h a:**

Punt d'atenció de l'IMEB
Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona

Formulari: www.bcn.es/imeb/valors

TROBADA

XII Trobada de Barcelona
«Ciència, militarisme i pau»
dies 19-20 d'octubre

Lloc: Sala d'Actes de l'Escola Superior d'Enginyers Industrials (UPC)
Av. Diagonal, 647 • Barcelona

Organitza: Fundació per la Pau i Justícia i Pau

Amb el suport de: Diputació de Barcelona, Ajuntament de Barcelona i Generalitat de Catalunya

JORNADES

Jornades del Projecte Educatiu de Ciutat 2001
«Les noves ciutadanes: immigració i educació»
dies 22, 23 i 24 d'octubre

Lloc: World Trade Center

Organitza: Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona

Informació: IMEB
Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona
Tel.: 93 402 36 63 • Fax: 93 402 36 60

III Jornades Escoles 3-12
dies 18 i 19 de gener de 2002

Lloc: Associació de Mestres Rosa Sensat i Museu Marítim de Barcelona

Informació i inscripcions: **Abans del 15 de desembre** a la Secretaria de la Coordinació de Centres 3-12
Av. Drassanes, 3, 3r • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 88 • Fax: 93 301 75 50
E-mail: esc3-12@pangea.org
<http://esc3-12.pangea.org>

JORNADES

L'espai a l'educació infantil dies 16-17 de novembre

Aquestes jornades van adreçades a mestres d'educació infantil i persones relacionades amb aquesta etapa o tema.

Lloc: Sala d'Actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Informació i inscripció: AMRS (de 10 a 14h i de 16 a 20 h)

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 93 481 73 72 - 93 481 73 74 • Fax: 93 301 75 50 • E-mail:

rscursos@pangea.org • <http://www.rosasensat.org>

Primer Premi «Rovelló» d'assaig de literatura infantil i juvenil (Mollerussa)

L'Ajuntament de Mollerussa convoca aquest premi amb la voluntat de contribuir al coneixement i difusió de la literatura infantil i juvenil.

Termini de presentació. Les obres s'adreçaran **abans del 31 de gener de 2002** a:

Ajuntament de Mollerussa

Pl. de l'Ajuntament, 2 • 25230 Mollerussa (Lleida)

Informació: Ajuntament de Mollerussa

Tel.: 973 71 22 48 • <http://mollerussa.ddl.net>

PREMI

AVANÇ DE PROGRAMA

VI Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada «El trato institucional a la infancia. Respuestas en el siglo XXI» Múrcia, dies 25, 26 i 27 d'abril de 2002

Lloc: Auditorio y Centro de Congresos, región de Murcia

Convoca i organitza: AMAIM (Asociación Murciana de Apoyo a la Infancia Maltratada)

Secretaria Científica i informació: AMAIM (Dil. a div. de 10 a 13 h)

Puerta Nueva, 22, entlo. P-5 • 30008 Murcia

Tel./Fax: 968 20 11 87 • E-mail: a.m.a.i.m@terra.es

Secretaria Tècnica: Viajes El Corte Inglés (División Congresos, Convenciones e Incentivos)

Av. Juan Carlos I, 12 • 30008 Murcia

Tel. 968 20 04 84 - 968 27 27 33 • Fax: 968 20 04 76

E-mail: comercial_mjv@viajeseci.es • <http://viajeseci.es>