

Publicació
de Rosa Sensat

març 2002

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 2 6 3

**L'escola i la ciutat,
una complicitat
per l'educació**

**Broadway a l'aula
o com s'aprèn música
fent teatre**

**L'ensenyament inicial
de la lectura als infants
amb síndrome de Down**

**Mites socials
en superdotació**

Març 2002

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 6 3

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona
E-mail: pescolar@rosasensat.org

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Dolors Freixenet, Quim Làzaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Maria Torres

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz.

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarrriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

SerGraDi, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 41,60 euros. Preu no soci: 46,25 euros.
P.V.P. 5,15 euros.

Editorial:

Una noia amb mocador al cap... 1

Monogràfic:

L'escola i la ciutat, una complexitat per l'educació.

Educació i territori o la recerca de les responsabilitats perdudes.

Joan Subirats 2

El lideratge educatiu dels municipis.

Marina Subirats 10

Opinions. *Sebas Parra, Manuel Pérez,*

Ramon Sitjà, Jaume Prat

i *Carmen Rodríguez* 14

Invertir en educació: una escola per a tots.

Martin Carnoy 24

Lleida: la voluntat d'educar en

present continu. *Francesc Pané* 33

El que fan i el que voldrien fer els governs

locals. *Josep M. Bas* 42

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 49

Escola:

Música.

Broadway a l'aula o com s'aprèn música

fent teatre. *Dolors Olivé* 53

Diversitat.

Consideracions sobre l'ensenyament inicial

de la lectura a nens i nenes amb síndrome

de Down. *Gabriel Comes* 61

Escola i societat:

Diversitat.

Mites socials en superdotació.

Flavio Castiglione i Leopold Carreras 70

Novetats:

Novetats bibliogràfiques. 77

Avaluació de materials multimèdia. 79

El racó dels navegants. I, si parlem de

la salut? 82

Cartellera. 85

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



Una noia amb mocador al cap...

Una noia marroquina de tretze anys ha estat tema de molts minuts de TV (tan cars i disputats), ha fet córrer massa tinta i ha esdevingut centre de tantes i tantes converses.

Ens preguntem si és just i encertat el tractament que s'ha donat a una situació: una escola concertada dirigida per un orde religiós catòlic no accepta l'alumna perquè porta mocador, i l'escola pública a la qual se la trasllada li posa dificultats perquè l'ús del *hiyab* es discriminatori i contradueix els valors constitucionals que informen l'ensenyament públic a Espanya. El rerefons del tema segurament que és complex, ja que ha aixecat un excés de polseguera informativa. Això no obstant, hi ha aspectes molts clars:

1. A l'Estat espanyol els pares tenen el dret i l'obligació d'educar els seus fills i l'Estat garanteix i finança l'escolaritat fins als setze anys.

2. L'escola pública és aconfessional i no pot imposar cap ideari religiós, però ha de vetllar perquè les creences particulars dels seus alumnes no es converteixin en un element de discriminació o d'imposició.

3. Les escoles concertades que es financen amb diners públics representen una tercera part del sistema educatiu i no poden inhibir-se i restar al marge dels problemes d'escolarització que puguin plantejar les tradicions i diferències culturals dels alumnes.

4. L'escola pública no pot ser un lloc on es faci proselitisme, però ha de respectar el dret dels alumnes a expressar i manifestar les seves creences, sempre que es faci salvaguardant el pluralisme i no interfereixi en les activitats escolars ni en els continguts dels programes.

Posar obstacles a l'escolarització en aquestes condicions comporta afavorir la tendència massa evident de retenir a casa les nenes en arribar a l'ensenyament secundari, infringint un dret i un deure democràtic. Comporta posar nous obstacles per superar les situacions de segregació i discriminació.

Caldrà restar vigilants als aspectes que comportin retrocessos dels drets humans o de l'estat de dret, ja sigui des dels plantejaments dels foranis o dels autòctons. Es necessari discutir-los sense complexos i, si pot ser, sense publicitat, buscant la manera de superar-los.

Així s'ha anat avançant en els drets humans: refusant pas a pas els aspectes culturals que hi són contraris. És bàsic reconèixer la riquesa cultural que aporta la immigració i, a la vegada, superar els falsos obstacles culturals.

La integració social és un procés d'equiparació de drets i deures, de desenvolupament per a la igualtat d'oportunitats i de participació a través dels canals de què disposa la nostra societat.

Centrar el problema de la discriminació de les dones (i no sols de les marroquines) en un tema com el del «mocador» és falsificar o com a mínim simplificar i minimitzar la qüestió. Traient una nena de l'escola, sí que es contribueix a la discriminació.

2 L'escola i la ciutat, una complexitat per l'educació

«Ens interessa tornar a recarregar el sistema educatiu de protagonistes i responsabilitats. Voldríem generar il·lusió des de la proximitat per entendre que l'educació és un element clau del futur de cada comunitat i per tant identificar responsabilitats i responsables.»

Educació i territori o la recerca de les responsabilitats perdudes¹

Joan Subirats

Catedràtic de Ciència Política de la UAB.

Coordenador i relator del grup «El lideratge educatiu dels Ajuntaments» del Fòrum «L'escola i la ciutat»

Cada cop serà més difícil parlar d'ensenyament i d'educació sense posar en connexió les reflexions que es vulguin fer amb altres problemes i amb altres polítiques que preocupen i neguitegen les societats contemporànies. Es pot constatar en aquest mateix número de *Perspectiva Escolar* amb la lectura de les reflexions de Marina Subirats, de Martin Carnoy o de Sebas Parra entre d'altres. Voldríem començar aquestes reflexions introductòries a les relacions entre educació i territori, entre escola i ciutat, també assenyalant i posant en relleu aquestes creixents interrelacions.

1. En els darrers anys, hem anat passant d'una concepció de les polítiques de benestar que posaven l'accent bàsicament en l'accés universal als serveis, a una altra mena de visions que, tot i partir d'aquest accés, es preocupen cada cop més de la qualitat de les respostes, i centrant l'atenció en la capacitat d'atendre de manera no

1. Aquest article és, en bona part, fruit del treball col·lectiu d'un grup de professionals i bons amics (Josep M. Bas, Jaume Bellmunt, Teresa Eulàlia Calzada, Toni Martorell, Esteve Oroval, Ramon Plandiure, Clara Riba, Araceli Vilarrasa) sense els quals els possibles mèrits del text no existirien. Les errades o els desencerts són només del que signa.

rígida demandes heterogènies i específiques. D'altra banda, la realitat social ens ofereix, cada cop més, fenòmens i riscos d'exclusió que requereixen perspectives de resposta que ja no poden abastar-se de la manera «ministerial» (sanitat, ensenyament, habitatge, treball...) amb què ho hem acostumat a fer, sinó que ens demanen transversalitat i integralitat. Tot plegat apunta al fet que, si no es reforça la capacitat de generar projectes específics i innovadors en aquests temes, no serem capaços de sortir-nos-en. Això vol dir dissenyar noves polítiques, concretes i específiques, amb més connexions entre elles, i amb atribució clara de responsabilitats.

Aquest darrer punt és important. I ho serà cada cop més. La societat se'ns fa més complexa. És cada cop més difícil saber qui s'ocupa de què. Si és cert que una imatge val més que mil paraules, us recomano veure «La Cuadrilla» (*The Navigators*), de Ken Loach, per comprovar (en aquest cas en el camp dels serveis públics) que vol dir difuminació de responsabilitats i degradació del sentit de comunitat i de lligams socials. Però no s'hi val a mirar endarrera amb enyorança. I per tant no cal que busquem el retorn a un hipotètic monopoli públic en la prestació dels serveis imprescindibles per a la comunitat. Vivim instal·lats en un creixent pluralisme social i les noves concepcions en les polítiques socials apunten cap a una interacció més gran entre actors públics i no públics en l'escenari de formulació i posada en pràctica de les polítiques socials. La política educativa comparteix aquests mateixos elements, però augmenta la seva visibilitat i la pressió social sobre els diferents agents educatius, en convertir-se l'educació en un element central en la capacitat individual i col·lectiva per afrontar les dinàmiques accelerades de canvis en les esferes productiva, social i familiar (vegeu l'article en aquest mateix volum de Martin Carnoy, o el llibre de Richard Sennet, *La corrosión del carácter*, Anagrama, o el d'Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo*, Paidós).

2. A Catalunya, no anem bé per fer front a aquests temes des de la política educativa que hem anat seguint en els darrers anys. Des de la recuperació de les institucions d'autogovern a Catalunya, s'ha anat conformant una política educativa, que, des de les bases estatals que n'han definit els trets essencials, s'ha implementat sobre la base d'una forta presència d'agents no públics en la prestació dels serveis i des d'una notable centralització de la capacitat de decisió en mans dels serveis centrals educatius de la Generalitat. El paper dels municipis en

4 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

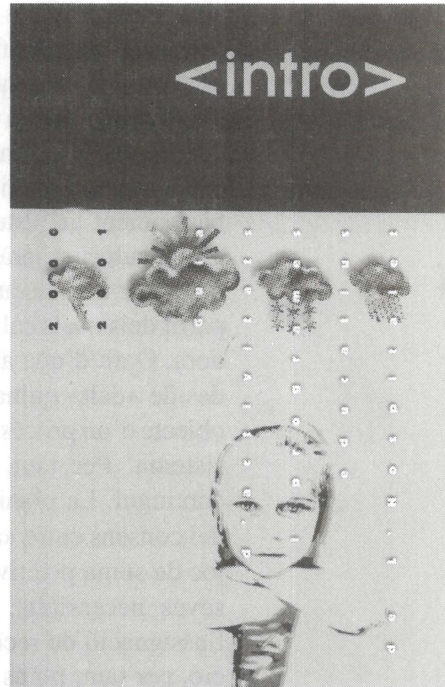
aquest escenari ha estat més aviat residual i perifèric. Si bé això potser era comprensible en una fase en la qual calia recuperar dèficits històrics, assegurar l'accés de tots els catalans i catalanes al sistema educatiu i garantir l'ensenyament en català com un dels elements centrals del sistema, en aquests moments, aquesta centralització de la Generalitat en matèria educativa que no té en compte el territori comença a passar factura. En efecte, la rigidesa i l'homogeneïtat amb què predominantment es treballa des de la Conselleria d'Ensenyament genera molts cops manca de capacitat d'adaptació a circumstàncies específiques provocades per elements diversos (tipus d'activitat productiva, densitat de població immigrada, desestructuració familiar, degradació de barris, manca de capacitat d'adaptació dels professionals, manca de coordinació entre serveis educatius i serveis personals en general, respostes concretes a les necessitats de generar activitats posteducatives...).

Al mateix temps, i potser de manera encara més greu, aquesta centralització lligada a la manca efectiva d'autonomia dels centres provoca l'efecte de la desresponsabilització sobre la marxa d'un sistema que no sembla acceptar la llibertat i no genera confiança. La darrera iniciativa dels plans estratègics de centre, per una banda, demostra que la constatació d'aquestes deficiències s'ha anat imposant i, per l'altra, segueix situant la relació entre departament-centre com l'única possible, augmentant, doncs, la dependència i la desincentivació dels contactes territorials-horitzontals. En general, la disfunció més important de l'actual organització del sistema educatiu a Catalunya és la manca de sentit de responsabilitat sobre els projectes educatius de cadascun dels centres i, el que seria més important, del conjunt de centres que en un àmbit territorial determinat comparteixen, per exemple, elements estructurals, tipus de població, problemes socials o necessitats educatives. No existeixen espais o el que podríem anomenar «institucions educatives» que sobre el territori s'ocupin del sentit general de la marxa de l'educació obligatòria i de la seva articulació amb la resta d'activitats educatives i de serveis transversals igualment significatius per a la bona marxa d'aquesta trajectòria educativa. La Generalitat no ha estat capaç fins ara de construir aquests àmbits conjunts de responsabilitat, compartint amb altres actors la bona marxa de l'educació a Catalunya.

3. Davant d'aquestes constatacions, creiem que caldria avançar cap

a formes d'entendre el sistema educatiu a Catalunya on el territori i els actors que hi són presents hi fossin més presents. La idea força és que si acceptem que des de la proximitat és des d'on es poden dissenyar i adaptar millor els serveis educatius a les necessitats específiques de cada lloc i entorn social, cal també comptar amb la proximitat a l'hora de governar i pensar en educació. Si compartim la idea que el que cal és mantenir i reforçar la aliança implícita del màxim nombre de sectors socials a l'entorn dels serveis públics, aleshores hem de convenir que el repte d'assegurar la qualitat real i percebuda de l'ensenyament públic és clau. I creiem que això des d'on segur que no es fa és des del «Ministerio de Educaci3n» per molt que s'omplin la boca de «calidad», i tampoc no creiem que es pugui assegurar des de la Via Augusta, on hi ha la seu de la Conselleria. Cal insistir en el fet que en aquesta mena de temes, on la informaci3n és tan rellevant, cal apropar la decisi3n on hi ha informaci3n, per tal d'assegurar la necessària flexibilitat i adaptaci3n de les coordenades generals a les condicions específiques de cada territori. No ha de ser tan difícil fer-ho si aconseguim fer entendre que l'equilibri entre responsabilitats i nivells de govern no és una mena de «joc a suma cero», en el qual el que un guanya, l'altre ho perd («perd la Generalitat, guanyen les administracions locals»). Voldríem creure que és possible avançar en les idees que defensem des d'una lògica de «suma positiva», és a dir, compartint responsabilitats i protagonismes, en benefici dels objectus comuns, en aquest cas la qualitat i millor capacitat de servei de les institucions educatives catalanes («guanyen els ciutadans, guanya la Generalitat, guanyen les administracions locals»). El que cal, des d'aquesta perspectiva, és veure qui fa predominantment què i en quines àrees es conflueix.

4. Tot sistema que desitgi aconseguir una assignaci3n eficient de recursos necessita dotar-se d'un marc de planificaci3n i projectaci3n que, des de l'avaluaci3n correcta de les necessitats i l'anticipaci3n dels recursos disponibles, pugui identificar prioritats i objectius a complir,



6 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

amb compromisos efectius d'actuació. Ara bé, el que cal per tirar endavant plans i projectes és força diferent en un sistema centralitzat que en un sistema descentralitzat. En el primer, la força de la planificació deriva del principi jeràrquic i el seu èmfasi se situa en el contingut, des d'una racionalitat única que determina el que cal fer en cada moment i situació. En canvi, un sistema descentralitzat és bàsicament un sistema plural, ple d'interdependències, on l'absència d'una autoritat jeràrquica formalment reconeguda com a tal, obliga a mantenir una discussió permanent sobre les qüestions i els criteris a partir dels quals cal aplicar les tècniques de la racionalització planificadora. O dit d'una altra manera, no s'està en condicions de determinar des de «dalt» quina és l'actuació que cal fer, sinó que això ha de ser objecte d'un procés de negociació i implicació entre els altres actors del sistema. Per tant, l'èmfasi se situa més en el procés que en el contingut. La planificació només pot concebre's com l'escenificació del consens entre «autoritats» dotades d'autonomia política que, en un joc de suma positiva, es posen d'acord en definicions comunes de les seves necessitats, en la identificació de prioritats superiors i en l'assignació de recursos conforme a aquestes prioritats. La coordinació, per tant, no és jeràrquica. L'actor que se situa en el centre combina en divers grau les funcions de l'expert, de l'àrbitre i de l'autoritat central a la qual correspon la defensa del tot per damunt de les parts. El grau en què cada una d'aquestes funcions es pot exercir en la realitat depèn de les capacitats i dels recursos amb què es troba dotat l'actor central.

En el marc del sistema educatiu a Catalunya ens trobem amb diferents presències. Per una part l'Administració central que vetlla per la unitat de mercat (espanyol i europeu), la defensa de valors comuns (homologació de títols, homogeneïtat bàsica de continguts) i per garantir una qualitat bàsica comuna a tot el territori de l'Estat. La Generalitat, dins del marc descentralitzat que comentem, té i hauria de tenir competències de fixació de continguts bàsics per a tot Catalunya, defensa de la llengua catalana com a instrument primer de formació, determinació dels elements centrals en matèria de capacitació i competències professionals, condicions de treball dels professionals, etc. Així mateix, hauria de formular les prioritats del sistema educatiu català en plans anuals i plurianuals, d'acord amb la seva pròpia visió política, però mitjançant un procés obert a les altres institucions educatives de caràcter territorial. Evidentment, eines com les de

l'avaluació i les funcions compensatòries de reequilibri territorial han de pensar-se també en clau Generalitat.

Des d'aquesta perspectiva, l'acció de la Generalitat no pot ser concebuda ni com una simple suma de les prioritats fixades en els plans territorials, ni com una peça totalment al marge del que les institucions educatives territorials entenguin que han de ser les prioritats en el seu àmbit. El valor afegit de l'acció del govern autonòmic vindria determinada per la seva capacitat d'integrar en una lògica supraterritorial i de projecte comú allò que en cada àmbit territorial s'entengui com a prioritari. La informació seria la base sobre la què hauria de descansar una bona part de les funcions de coordinació i direcció del sistema. Sense fluxos d'informació suficients i reals en totes les direccions no seria possible fer viables les funcions de planificació i assignació de recursos abans descrita. Així mateix, la quantitat i qualitat de la informació compartida constituiria una bona mesura del capital de confiança dipositat en el sistema, sense el qual difícilment podria progressar la coordinació i la direcció conjunta en un entorn descentralitzat.

5. Com és obvi, un dels elements clau en aquest escenari seria definir millor de què parlem quan ens referim a «institucions educatives territorials». No creiem que en aquest tema es pugui anar a «pinyó fix». Hauríem d'evitar les simplificacions de què abans l'ensenyament estava en mans de la Generalitat, ara caldria que se n'ocupessin els ajuntaments. La filosofia general que en aquests darrers anys ha inspirat la demanda d'una més gran presència dels ajuntaments en les polítiques educatives a Catalunya es basava en el fet que les dinàmiques específiques de territori eren molt poc presents en aquestes polítiques. No hem d'ignorar la gran diversitat que s'amaga sota el nom genèric de municipi. El mapa municipal català és tan fragmentari i divers que difícilment podríem simplificar aquesta redistribució de competències utilitzant només dos pols: Generalitat i ajuntaments. Cal



8 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

entendre que quan parlem de «localitzar» un espai que assumeixi responsabilitats de política educativa i que al mateix temps estigui a la vora del territori i de les seves especificitats, aquest espai a vegades serà més petit que un municipi i moltes vegades haurà de ser més gran que un municipi.

A partir d'aquí, i només a tall d'exemple, podríem imaginar un escenari en el qual la Conselleria d'Ensenyament establiria les línies bàsiques de la política educativa i encarregaria a una mena de servei educatiu català (SEC) la responsabilitat general sobre la provisió i la gestió dels serveis educatius, deixant la gestió concreta en cada territori al que hem anomenat institucions educatives territorials. Seguint amb l'exemple, podríem imaginar que aquest SEC garantiria els elements d'informació bàsica del sistema, mentre que la Conselleria se centraria en elements com planificació i connexió amb polítiques educatives estatals i europees, avaluació, inspecció, anàlisi d'escenaris, etc. Les institucions educatives territorials (IET) assumirien la direcció i gestió dels serveis educatius concrets en cada territori. Aquest territori variaria segons variables demogràfiques i socials. Podria anar d'un barri de Barcelona fins a un sumatori de dues o tres comarques amb característiques bàsiques comunes.

Cada IET disposaria de competències suficients en temes com mapa escolar, mobilitat dels professionals en el segment públic, concreció de les interaccions entre educació reglada, no reglada i altres serveis públics presents en el territori, transport, construcció i manteniment d'edificis dins del pla conjunt que fixi la conselleria cada any i concreció de les dinàmiques transversals entre serveis educatius i d'altre tipus en el territori. En cada IET, hi podrien participar els alcaldes o electes locals, els representants de les entitats cíviques i socials més significatives, els empresaris i contractadors més significatius, els proveïdors d'activitats educatives no reglades, els sindicats, els serveis sanitaris i socials de caràcter local... i evidentment els representants de la Generalitat en el territori.

Aquest conjunt de representants de la comunitat territorial serien els veritables «amos» de l'ensenyament en el territori, ajudats pels tècnics necessaris. No volem entrar aquí en el detall de les formes jurídiques ni en els mecanismes de finançament, tot i que són aspectes centrals en aquest debat. Evidentment, la implementació d'aquest

model o d'un de semblant hauria de fer-se de manera gradual i analitzant bé impactes i conseqüències.

Cal ser conscients dels grans interrogants que tot plegat deixa oberts. Com assenyala Martin Carnoy, la descentralització no sols comporta aspectes positius, sinó que planteja també problemes i nous reptes. Els objectius que inspiren aquestes reflexions sí que són clars. Ens interessa tornar a recarregar el sistema educatiu de protagonismes i responsabilitats. Voldríem generar il·lusió des de la proximitat per entendre que l'educació és un element clau del futur de cada comunitat i per tant identificar responsabilitats i responsables. No ens fixem tant en els detalls del que hem dit, sinó en el missatge que proposem. Es tracta d'ajudar a encetar el debat, i ho volem fer amb tota la prudència que l'assumpte requereix. Per tant, demanem que tothom llegeixi aquestes ratlles entenent que aquest és un procés de reflexió obert i que el que acabeu de llegir només vol ser una peça més del trencaclosques.

L'autora analitza el paper del municipi en l'educació dels ciutadans, no sols pel que es refereix al sistema escolar, sinó a la globalitat de les interaccions educatives en el territori.

El lideratge educatiu dels municipis

**Marina
Subirats**

Regidora d'Educa-
ció de l'Ajuntament
de Barcelona

La municipalització creixent de les polítiques educatives, més enllà del traspàs necessari de competències de gestió i organització del sistema educatiu cap als ajuntaments, significa sobretot el reconeixement de la capacitat educadora de la comunitat. En temps de globalització, la comunitat —els referents locals— pren protagonisme.

Davant dels canvis que afecten la població usuària dels serveis educatius (la immigració, la mobilitat de població de ciutats grans a municipis més petits, l'envelliment de la població, els efectes dels alts i baixos de la natalitat, etc.), és vital el grau de proximitat de l'administració de l'educació, per tal d'adaptar de manera contínua el sistema educatiu a les noves necessitats educatives que van sorgint, de proposar solucions als problemes emergents, d'organitzar i mobilitzar els recursos de manera àgil i propera a la realitat.

Aquest context de canvis fa paleses la necessitat i la pertinença d'un procés de municipalització de l'educació, en què els ajuntaments s'erigeixin com a principals impulsors de l'educació dels ciutadans i ciutadanes, i compromesos amb l'educació entesa com a motor de canvi social, com a via d'accés al món del treball amb igualtat d'oportunitats i com a espai de maduració de la persona i del seu esperit i actituds de ciutadà.

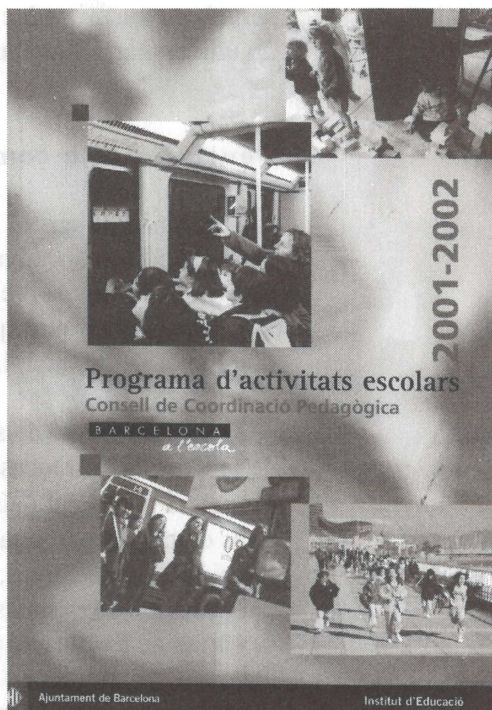
Devolució política al municipi

Avançar cap a la municipalització significa assumir per part dels ajuntaments la responsabilitat de pensar, organitzar i gestionar les polítiques educatives, cosa que ja han exercit en altres moments de la història. A l'Antic Règim, a cada poble, hi havia una escola amb un mestre on acudien tots els vaillets de les masies dels voltants. Llavors, els ensenyaments no estaven tan payoutats com ara i el funcionament de cada escola depenia molt més de com el mestre es prenia i s'implicava en el seu compromís amb l'administració pública a l'hora de complir amb el deure d'ensenyant.

Ara que hem fet de l'educació un dret i un deure per a tots els ciutadans de sis a setze anys i que el sistema està molt més organitzat i homogeneïtzat a tot el territori, és el moment d'engegar un procés de retorn de competències als municipis o mancomunitats de municipis. És el moment d'engegar polítiques educatives que atorguin més responsabilitats als centres educatius, més consideració al professorat, més implicació de la comunitat local en l'orientació i gestió del sistema educatiu, polítiques basades en la corresponsabilitat social, en l'articulació de la comunitat local i la comunitat educativa com a expressió del capital social d'un territori i en l'autonomia de cada centre educatiu.

Per posar un exemple de com l'Ajuntament pot començar a assumir competències educatives: a Barcelona, arran de la Carta Municipal, tenim el Consorci d'Educació, de recent creació, en el qual participen la Generalitat i l'Ajuntament en les decisions essencials que afecten el sistema educatiu a la ciutat.

El Consorci d'Educació de Barcelona estarà encapçalat per un Consell de Direcció integrat per sis persones nomenades pel Govern autonòmic i quatre pel Govern municipal i té com a finalitat la planificació, la programació i la gestió de les funcions, activitats i



12 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

serveis en matèria educativa (concretament, tota la formació de nivell no universitari) dins l'àmbit territorial de Barcelona.

Devolució a la comunitat del poder sobre el saber

La municipalització pot obrir una oportunitat al repartiment de la responsabilitat educativa entre diversos actors de la vida dels municipis, repartint el poder sobre la transmissió del saber, tornant a la idea que la persona aprèn allò que necessita per viure en els diferents àmbits d'activitat del municipi, no sols a l'escola.

La centralització dels sistemes educatius, originada en els principis de la Revolució francesa, es va dur a terme per tal de garantir que tots els nens i nenes del país (la nova República francesa) esdevinguessin bons ciutadans per igual, assolissin els mateixos valors, tinguessin els mateixos aprenentatges, tinguessin les mateixes oportunitats i, sobretot, per abolir les diferències per privilegis i perquè l'Església deixés de fer-se càrrec de l'educació dels nens i nenes per fer-los bons cristians. En aquest sentit, només es consideraven bons els coneixements apresos a les aules amb mestres escollits i ensenyats per l'Estat central. El poder de transmissió de coneixements va quedar, doncs, monopolitzat a l'escola. El que s'aprenia fora de l'escola va quedar devaluat.

Però ara que tenim un sistema educatiu molt més rodat, veiem que no solament l'escola té un projecte educatiu adreçat als infants i joves. Els altres protagonistes de la vida d'un territori, com els comerços, els serveis d'oci, els mitjans de comunicació, les associacions, els districtes, els museus, els espais verds, les ofertes culturals, etc. també tenen un paper molt important en la formació dels ciutadans i ciutadanes.

Per això té molt de sentit parlar de ciutat educadora. Qui té el rol d'educar i formar les persones no és en exclusiva l'escola. Cal reconèixer l'aportació d'aquests altres agents integrats en el territori. I aquest reconeixement es podrà dur a terme de manera molt més fluida en un context de municipalització de l'educació.

La posició privilegiada de proximitat al territori que tenen els ajuntaments els atorga la possibilitat de copsar, amb molta més nitidesa que des d'altres nivells de l'Administració pública, les dinàmiques

territorials, els canvis, els conflictes, les incorporacions i les baixes, i de sospesar millor les forces i els equilibris dels diferents actors a l'hora de comptar amb ells per a un projecte comú i repartir responsabilitats educatives.

Per exemple, pel que fa a la formació professional, és millor implicar les empreses del territori, amb les seves necessitats, innovacions i demandes a l'escola que deixar només en mans de l'escola tota la formació i inserció laboral dels alumnes.

D'altra banda, la nostra societat ha adjudicat al món de l'educació un paper clau en la transformació social, la inserció laboral, la cohesió social, la formació al llarg de tota la vida. Els ajuntaments han de ser capaços d'alleugerir aquesta responsabilitat de les espatlles dels mestres i repartir-les entre tota la comunitat.

Diferències i especificitats territorials

Un altre factor que es pot facilitar amb la municipalització de les polítiques educatives en què les aportacions educatives de cada un dels agents del territori estiguin coordinades i integrades en un sol projecte, és l'atenció a l'especificitat de cada territori.

Dintre d'unes coordenades socioeconòmiques bastant similars en tot l'àmbit català, cada territori, municipi o zona, té unes característiques específiques donades per diferències en el desenvolupament econòmic, el perfil sociològic dels habitants, els recursos naturals i el seu aprofitament, el grau i la forma en què ha estat urbanitzat, els serveis prestats a la ciutadania, les dotacions d'infraestructures, etc.

És fonamental tenir en compte aquestes característiques a l'hora de dissenyar polítiques educatives per tal d'adaptar els serveis educatius a les necessitats específiques de cada territori, pel que fa a: l'oferta de places escolars, l'ordenació del mapa escolar, l'aplicació de la normativa d'admissió d'alumnes, la dotació d'equipaments i materials als centres, el disseny de dispositius de suport pedagògic, la planificació de la FP per a la interrelació de l'escola amb el mercat laboral, l'assignació i seguiment de concerts, la coordinació de recursos per millorar les ofertes educatives extraescolars, etc.

Opinions

Amb l'objectiu de demanar l'opinió d'un ventall més ampli de persones en relació amb el tema que ens ocupa en aquest monogràfic «L'escola i la ciutat: una complicitat per l'educació», *Perspectiva Escolar* ha plantejat un parell de qüestions a persones que, vinculades al món de l'educació, tenen una experiència més o menys directa del que pot significar la implicació dels ajuntaments en les competències educatives obligatòries o voluntàries. Tots ells són mestres o professors de secundària, però en algun període de la seva vida professional han tingut responsabilitats en l'administració local, o hi han col·laborat en pro de l'educació de la comunitat, ja sigui des de la responsabilitat de directors d'un centre educatiu d'un nivell o altre o des de nuclis de població més o menys grans. Hem adreçat dues preguntes, formulades respectivament a dos grups d'interlocutors, concretament:

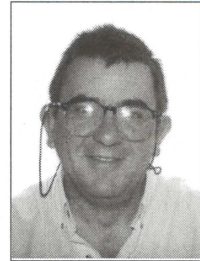
1. Quina valoració fas de les aportacions que fins ara han fet els ajuntaments a l'educació i de com ho han fet? (a Manuel Pérez i Díaz, Ramon Sitjà i Sebas Parra).

2. Quins avantatges podria comportar l'acostament de l'Administració educativa als centres escolars? Quins problemes o riscos hi veus? (a Carmen Rodríguez i Jaume Prat).

Quina valoració fas de les aportacions que fins ara han fet els ajuntaments a l'educació i de com ho han fet?

Sebas Parra

Cal que digui, abans de res, que gairebé la totalitat del meu treball escolar ha tingut lloc en un àmbit molt concret, la formació de persones adultes, i en una institució ben peculiar, l'Escola d'Adults de Salt (el Gironès). I allò que podríem anomenar les meves activitats extraescolars, polítiques, sindicals i cíviques, han estat molt centrades en dos mons complementaris: la immigració i la cooperació per al desenvolupament dels països pobres o empobrits. Deu ser per això que, camí cap als trenta anys de professió docent, no crec tenir una opinió ben fonamentada i representativa sobre el tema que em demaneu. No puc negar-me, però, a col·laborar amb vosaltres...



Un primer comentari ha de constatar una sensació innegable de *frustració*. Teníem un projecte d'escola pública ben concret i ben nostre que se'ns ha mort després d'agonitzar dia rera dia sense posar-hi remei. Crec que la responsabilitat més gran correspon a les institucions i, entre elles, als ajuntaments que no han deixat de mirar cap a un altre costat... Ens han repetit tantes vegades allò de la manca de competències que, finalment, hem oblidat el mestre, *cal transformar les dificultats en possibilitats*, i ens hem resignat a perdre un capital educatiu incalculable que teníem i que tant necessitem en aquest període caracteritzat per la manufactura de l'idiota col·lectiu.

Una segona reflexió em fa dir que els ajuntaments, els que jo conec més, s'han preocupat més de la *façana* que de l'interior i no s'han preocupat gens dels fonaments. Han gastat molt més en pintura que en principis. Han prodigat més els díptics i cartells publicitaris que el suport a les bones pràctiques i a qui les feia possibles. Les nostres ciutats no tenen gaire d'educadores, el nostre jovent no rep gaires estímuls educatius (tenim polítiques educatives i culturals públiques dirigides als joves?), la majoria de les persones adultes encara no tenen reconegut l'exercici del dret a l'educació i la formació al llarg i ample de la vida que prediquen, paradoxalment, bastants professionals de la política.

No parlo ja dels grans temes com la necessària socialització del

16 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

coneixement i la divulgació universal de la tècnica, la formació permanent com a principi orientador de l'educació, la democratització participativa de l'escola i l'educació, l'atenció integral a la diversitat... Parlo, per exemple, de la formació política de la ciutadania, de l'eradicació de l'analfabetisme funcional, de la substitució de serveis per drets a l'hora de parlar d'educació, de la recuperació de la memòria històrica, de l'educació de l'esperança i la solidaritat internacionalista, de la lluita contra la xenofòbia i el racisme, del foment d'una cultura de pau... I ni en els uns ni en els altres trobo idees innovadores, plans i programes municipals respecte a un *futur* nou i millor que podem imaginar ben ple de canvis i mutacions de tota mena i, per tant, ben ple de nous reptes educatius.

Aquesta mena de particular *teoria de les tres f* (frustració, façana i futur) no voldria oblidar les excepcions representades per persones que des d'ajuntaments petits i grans, malgrat tot, han treballat i treballen molt i molt bé.



Manuel Pérez i Díaz

Mestre de l'IES Santa Eulàlia de Terrassa

Jo diria que l'aportació que els ajuntaments han fet a l'educació ha estat molt sensible, força responsable i d'una gran utilitat per al conjunt del sistema educatiu, sobretot si tenim en compte que el procés de descentralització que ha viscut l'Estat espanyol en els últims anys continua mancat d'un altre pas, «la descentralització de la descentralització», és a dir, la cessió de competències i de finançament de les comunitats autònomes als municipis.

Si l'Administració local té una perspectiva global de la ciutat, un coneixement de les seves especificitats, recursos –no tots els que li correspondrien– i capacitat de vertebració social, si és en el context local on es concreten necessitats i problemes immediats i on la democràcia està més a prop de la gent, veiem per altra banda que la complexa distribució competencial en matèria educativa –Estat, Generalitat– no ha reconegut els ajuntaments com una administració educativa més.

Malgrat les seves escasses competències obligatòries, conservació,

manteniment i vigilància dels edificis públics escolars, aportació de sòl per a construccions escolars, participació en la programació de l'ensenyament, vigilància de l'escolaritat obligatòria, els ajuntaments han resultat ser motors i promotors de serveis educatius molt diversos. A vegades més, d'altres menys, i sempre atenent les seves necessitats, les seves prioritats i orientacions polítiques i els seus recursos...

Van abordar la generalització i universalització de l'escolarització, en ocasions fruit de la pressió de moviments veïnals i associacions de pares i mares, cobrint les mancances que no eren ateses per l'oferta pública de l'Estat.

Van iniciar un procés de municipalització de les escoles bressol. Han creat places i han construït centres educatius amb els seus propis recursos i la quasi inhibició del govern de la Generalitat. I estarien disposats a assumir la gestió d'aquesta etapa educativa, però amb igualtat de responsabilitat que la Generalitat.

Són actius en el camp de la renovació pedagògica, amb ofertes de programes i activitats educatives vinculades al seu territori. Creadors de serveis educatius, serveis escolars de menjadors i transport escolar. Han donat un fort impuls als ensenyaments artístics i musicals creant escoles municipals d'art, escoles de música i conservatoris, centres de formació d'adults, oferta de programes de garantia social. Han creat instituts o patronats municipals d'educació per donar més agilitat i independència econòmica a la gestió educativa.

Estan en processos de planificacions estratègiques que orientin el conjunt d'actuacions educatives en la ciutat –projectes educatius de ciutat, mapes educatius, ciutat dels infants. Participen en xarxes internacionals i nacionals de ciutats educadores. Afronten reptes de la diversitat cultural als centres educatius, els reptes de la societat de la informació, del coneixement i de l'aprenentatge.

Participen en el Consell Escolar de Catalunya, els consells territorials, espais de programació general de l'ensenyament (malgrat siguin espais de consulta i assessorament). Són dinamitzadors dels consells escolars municipals, consells que són referents per a la ciutat en algunes qüestions i per a alguns col·lectius; tot i que a vegades tenen una certa feblesa funcional i pocs recursos.

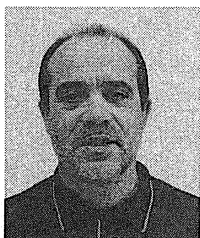


18 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

En definitiva, els ajuntaments sempre han tingut un paper a l'educació. Encara que els seus límits competencials sempre han volgut ampliar la seva responsabilitat en política educativa municipal, no han volgut simplement gestionar les tasques burocràtiques de les seves competències. I va ser a partir de la LOGSE que es van veure en la necessitat de planificar l'educació en el marc més ampli del seu territori, d'actuar en tot els nivells educatius, de reivindicar més la seva autonomia i el principi de la subsidiarietat (les voluntats polítiques, el pes i la prioritat política educativa en el conjunt de la política d'un ajuntament pot variar molt d'un cas a un altre).

Ara bé, a vegades no hi ha hagut una coherència entre la voluntat i l'acció. Ha mancat transversalitat, interdepartamentalitat, promoure la vinculació d'un nombre més gran d'àrees de la seva pròpia administració. Han faltat mecanismes d'avaluació global dels propis serveis municipals.

La fragmentada regulació de la Generalitat, a vegades molt restrictiva, i sense cap llei marc catalana reguladora de l'educació ha comportat confrontacions entre l'administració local i el govern de la Generalitat. Les propostes municipalistes han sortit debilitades en aspectes importants de la planificació educativa (Mapa Escolar de Catalunya, Mapa Formació Professional, Mapa de Formació d'Adults, Decret d'Admissió d'Alumnes...). Cal aprofundir en la democratització en la presa de decisions i s'ha de fer amb complicitat i generositat institucional de la Generalitat cap als ajuntaments i dels ajuntaments cap als diferents sectors i agents educatius. Cal dotar l'Administració local de més competències de gestió i planificació, amb els recursos corresponents.



Ramon Sitjà i Domènech

Mestre. Exalcalde de Manlleu

Si es poguessin mesurar les aportacions al camp educatiu fetes des de les diferents administracions, tenint en compte la proporció de competències i recursos existents a cadascuna d'elles, els ajuntaments, molt probablement, ocuparien el primer lloc.

Pel fet de ser l'administració més propera als ciutadans, és als ajuntaments on els habitants d'un poble o ciutat acudeixen en primer lloc per manifestar les seves necessitats i reclamar solucions. I els ajuntaments, en general, no tenen les competències i els recursos per donar-hi resposta.

La majoria d'ajuntaments, però, no sols han complert amb les poques competències obligatòries en educació (manteniment de centres docents públics, oferta de sòl per a construccions escolars, intervenció en els consells de centre i municipals, participació en la programació de l'ensenyament), sinó que han estat moltes i molt variades les activitats complementàries ofertes, depenent en cada cas de les necessitats la població.

Gestió i impuls d'escoles bressol municipals, d'escoles de música i d'escoles d'adults. Gestió d'aules i tallers d'arts plàstiques, ludoteques, centres oberts, plans de transició al treball... Organització i suport d'activitats de dinamització educativa relacionades amb el medi ambient, coneixement de l'entorn urbà i del patrimoni cultural. Activitats relacionades amb la salut, el lleure, la cultura i de caràcter social. Hi ha ajuntaments que disposen de veritables catàlegs de serveis educatius per a totes les edats.

Cada ajuntament, d'acord amb el seu context social i econòmic, ha anat impulsant, segurament d'una manera poc ordenada i amb manca d'objectius a llarg termini, diferents activitats educatives per als seus ciutadans.

Alguns municipis, a l'entorn del model de ciutat educadora, han elaborat ja projectes educatius de ciutat, que donen sentit i coherència al gran ventall d'ofertes de l'ajuntament mateix o d'entitats i institucions de la població.

Una de les aportacions últimes i al meu entendre més importants d'alguns ajuntaments al conjunt de l'educació ha estat l'esforç per la integració dels immigrants, sobretot dels alumnes immigrants a les nostres escoles. Pel fet de ser mestre i haver estat alcalde d'una població amb més del 10 % d'immigració nord-africana, la qual en la franja d'edats d'escolarització obligatòria sobrepasa el 20 %, en tinc una experiència personal enriquidora per una banda (pacte local per

20 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

a la matriculació dels alumnes a totes les escoles de la població des dels tres anys, aula externa de suport als nouvinguts, confecció de materials de suport per a mestres i educadors ..) i decebedora per l'altra (suport nul de la Generalitat, temor que el conseller de torn defaci el camí recorregut amb esforç, certa desconfiança de pares i societat en general...).

Crec que el procés cap a ciutats multiculturals en què estem immersos i la preocupant exclusió social que es comença a palpar necessiten més i millors esforços en educació i els ajuntaments han d'implicar-se més en tots els afers educatius, junt amb altres institucions locals i comarcals.

Tranferències en educació obligatoria, elaboració de projectes educatius de ciutat, programes de cooperació en xarxa entre escoles, gestió d'activitats de formació fora de l'horari escolar... Els ajuntaments que ja han demostrat que saben gestionar i impulsar polítiques educatives per a tota la comunitat, han de poder dotar-se de més competències i recursos per continuar millorant l'educació del país.

Quins avantatges podria tenir l'acostament de l'Administració educativa als centres escolars? Quins problemes o riscos hi veus?

Jaume Prat
IESM Juan Manuel Zafra, Barcelona

L'educació és un dels pilars de qualsevol societat. L'èxit o el fracàs de la tasca del professorat es decideix, en gran mesura, en el centre escolar. La complexitat d'educar els futurs ciutadans és gran. La llunyania de l'administració respecte dels centres escolars redueix les possibilitats de fer una tasca escolar reeixida. Cal un coneixement ampli i profund de la realitat dels centres per tal de dotar-los dels recursos necessaris perquè se'n surtin, per tal que puguin donar una bona formació a l'alumnat. Aquest bon coneixement de les necessitats i dels problemes dels centres escolars només és possible per a una

administració molt propera a les escoles, que serà capaç de ser molt sensible a la situació dels centres i de prendre bona nota de les demandes fetes per l'escola i els professionals que hi treballen, i, en conseqüència, dotar bé els centres escolars.

Actualment, els centres escolars són, massa sovint, objecte de controvèrsies. Dissortadament l'opinió pública pot fer-se, amb massa facilitat, la idea que les coses no funcionen. Cal afirmar, sense embuts, que la feina feta pels centres escolars és bona. Any rere any surten promocions d'alumnat amb coneixements, valors i normes ben assolits, ciutadans que s'incorporen plenament a la societat. I això passa malgrat treballar amb uns mitjans que poden i han de ser millorats. Sense voler ser exhaustiu, cal dotar els centres d'edificis dignes i fer-ne un bon manteniment, calen les instal·lacions necessàries, calen professionals específics per atendre la diversitat d'alumnes, cal revisar la funció directiva per tal de fer-la adequada a la tasca que ha d'acomplir, cal flexibilitzar les estructures per atendre l'alumnat, etc. Sembla que sigui impossible sortir-se'n amb el que falta. Ni parlar-ne, la professionalitat i la vocació d'una bona part del col·lectiu del professorat és capaç de superar molts esculls. Tanmateix, seria bo començar a canviar les coses, seria bo que la societat decidís donar millors recursos als centres escolars.

L'acostament de l'administració als centres educatius només ha de portar avantatges. El principal risc que hi veig és el de reproduir velles actituds. La proximitat al centre i el convenciment que els equips directius i els professionals tenen el millor coneixement de la realitat, i que, per tant, cal treballar amb ells per tal de dotar els centres amb tot el necessari, és *conditio sine qua non*. Cal remarcar que les experiències de gestió de l'Administració local són positives. Per exemple, pot millorar força la disponibilitat pressupostària d'un centre i pot fer una gestió del professorat assignat a una escola més adequada a les necessitats d'una població cada cop més diversa.



22 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació



Carmen Rodríguez

Professora de Ciències Socials i Directora de l'IES M. Aurèlia Capmany de Cornellà de Llobregat.

Penso que caldria diferenciar la incidència de l'Administració de la Generalitat i la dels Ajuntaments en la gestió dels centres educatius.

Em resulta difícil expressar el que veritablement penso. L'Administració educativa, per definició, hauria d'estar sempre al costat dels centres escolars, però no sempre és així. Des de la meva experiència, no puc sostreure'm a la subjectivitat pel que fa a la relació establerta amb l'Administració educativa com a ens, òrgan o aparell excessivament burocràtic i funcionarial, on les persones i els projectes es miren des d'una perspectiva general, poc individualitzada, sense considerar la conjuntura, les circumstàncies que concorren en tal o qual centre. Això ens aboca sovint a la desconfiança.

Tampoc no puc deixar de banda les relacions que mantenim amb els/les interlocutors/es de l'Administració educativa. En aquest cas, és evident que l'acostament i la comprensió de la realitat dels centres escolars són molt propers. El tracte és molt més personalitzat quant a les necessitats, a les demandes, als projectes, en definitiva a la comunitat educativa. Encara que tots i totes som administració educativa, o almenys aquest concepte sempre se'ns recorda des dels diferents àmbits de l'administració, penso que no tots tenim el mateix grau de decisió i poder. Actualment es parla molt de l'autonomia de centres, de la capacitat de què disposem per gestionar, per plantejar i dur a terme projectes, per administrar recursos, però la realitat no reflecteix manifestament aquesta visió.

Per descomptat que els avantatges d'aquest acostament es podrien donar en el sentit d'apropament, d'un coneixement més acurat dels centres, distingint les realitats plurals i diverses de l'emplaçament dels centres. De permetre optimitzar millor els recursos, de no estandarditzar situacions, realitats que són ben diferents d'uns centres als altres.

Els riscos que aquest acostament podria propiciar són que si és donés una veritable autonomia, aquesta quedés mediatitzada per un

control de l'Administració, tot i que amb una clara definició dels objectius traçats sempre resultaria més positiu.

Respecte a l'Administració municipal, la relació és diferent, ja que tradicionalment el grau de vinculació amb els centres de secundària ha estat escàs. Si més no, cal destacar que en els darrers anys l'acostament s'està fent mitjançant el suport i col·laboració en determinats aspectes educatius, com ara: suport a projectes de centre, potenciació d'iniciatives relacionades amb la ciutat, activitats adreçades a pares i mares i alumnat, suport en les campanyes de l'escola pública... És evident que el grau d'implicació no és el mateix que el de l'Administració autonòmica per raons òbvies, però crec que és una eina molt profitosa, ja que és una administració més propera quant al coneixement de l'entorn i de la realitat social on desenvolupem la nostra tasca. Això no obstant, crec que manquen recursos, especialment socials i humans, per poder treballar plegats en un objectiu comú que són l'educació i l'aprenentatge del nostre alumnat.

Penso que els avantatges serien nombrosos, ja que amb una coordinació i plantejaments molt definits obtindríem recursos immediats i resolucions de temes que sovint passen per una dinamització social, aplicada des dels diferents àmbits municipals.

Els problemes o riscos que es podrien donar és la interferència en la gestió dels centres, restant-los competència, perquè els interessos de la comunitat educativa no sempre coincideixen amb els interessos polítics dels òrgans de govern de tal o tal ajuntament.

No voldria acabar el meu punt de vista des d'una perspectiva tan sols crítica envers l'Administració educativa, sinó plantejar que l'acostament d'aquestes administracions és factible concretant uns objectius i establint un diàleg, ja que, en definitiva, l'interès comú de l'educació ha de prevaler pel damunt dels pressupostos i els interessos polítics i evidentment els riscos o problemes desapareixerien en aquest marc de complicitats que és l'educació dels ciutadans i ciutadanes.

24 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

«*Martin Carnoy és professor d'ensenyament i economia a la Universitat de Standford, als EUA. Ha participat en diversos projectes de reforma educativa a Amèrica Llatina –sobretot, a Xile–, i és autor de nombrosos llibres sobre qüestions educatives. Preocupat pels efectes de la globalització i el desenvolupament de l'economia de la informació en l'escola i en la societat, aquest article és un extracte de la seva conferència al fòrum «L'escola i la ciutat», feta el 24 de gener a Barcelona.*

Invertir en educació: una escola per a tots **La flexibilització, necessària però no suficient¹**

Martin Carnoy **La reforma de la reforma: els objectius bàsics de l'educació**

Des de sempre, en educació es parla de reformes. La reforma de la reforma i les reformes d'aquesta. Ara mateix, per exemple, vivim un moment d'enorme canvi de les relacions socials i econòmiques locals, nacionals i internacionals, i aquest canvi afecta, inevitablement, l'educació. I es parla, de nou, de reforma.

En aquest context de reformes constants, però, no hem d'oblidar els objectius bàsics de l'educació, la idea d'educació que volem. Aquests objectius són tres: ensenyar certs coneixements a la propera generació, tenint en compte que el nivell de coneixements d'una generació sempre augmenta respecte de l'anterior; socialitzar la joventut dins les normes de la societat, convertir els joves en bons ciutadans, i, per últim, contribuir a l'equitat, disminuir les diferències socials.

* Conferència pronunciada en el marc del procés debat del fòrum l'Escola i la Ciutat, i resumida per Mònica García Mariñoso.

Però l'escola, o el sistema educatiu, no assolirà aquests objectius en solitari. Hem de recordar, també, que l'educació és un producte conjunt, que es crea amb la participació de la família. I el seu paper és especialment significatiu a Europa, on la família té una gran

responsabilitat en la transmissió de coneixements i la socialització dels infants. D'aquí ve, per exemple, la crítica de Bourdieu a la inequitat de l'educació francesa: les famílies amb riquesa cultural més gran sovint tenen avantatge sobre les famílies menys afavorides, perquè l'escola s'organitza d'acord amb la seva participació.

La participació polaritzada

Totes aquestes consideracions són bàsiques quan es parla de reformar l'educació. I ho són, exemplarment, en un moment com l'actual, d'intensos canvis en les relacions socials. De quina mena de canvis parlem? En primer lloc, de canvis en l'economia: la competència és ara més intensiva, més global, i el treball individual menys permanent. Ja no podem identificar un determinat treball amb un grup social concret, i això té repercussions importants en l'organització de l'educació.

Assistim, a més, al sorgiment de l'economia del saber, i és important entendre que l'accés a aquesta ha de ser equitatiu. Però hi ha un fenomen simultani que pot influir en aquest accés, i que té a veure amb la fertilitat. En el futur, un nombre creixent d'infants provindran de famílies sense possibilitat de participar en la vida escolar, i hi haurà una evident polarització del paper de les famílies en l'educació conjunta. D'una banda, les famílies de classe elevada tindran més interès a participar-hi, encara que sigui per la no acceptació de l'educació tal com és. Voldran intervenir més. En canvi, les famílies amb més dificultats per participar també augmentaran. Segurament les famílies amb menys ingressos continuaran tenint més fills, i a més hi haurà cada cop més famílies monoparentals, amb un sol salari i menys temps per als seus fills. També augmentarà el nombre de famílies on els dos progenitors treballin i, per tant, puguin participar menys en la vida escolar dels seus fills. Segons com, l'escola pot contribuir a posar encara més barreres a aquesta ja escassa implicació.

Com a conseqüència de tots aquests canvis, el sistema educatiu formal haurà de produir més i més coneixements per a un mercat de treball més i més flexible i competitiu. I ho haurà de fer amb famílies que cada cop són més conscients d'aquesta evolució i que per tant pressionen l'escola per l'èxit escolar dels seus fills, perquè els seus fills puguin entrar en les professions de la nova economia. Però, en

26 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

paral·lel, les escoles també hauran de comptar amb un augment dels infants i joves desfavorits, que volen adquirir les mateixes competències i entrar, també, en la nova economia.

I tota aquesta pressió sobre l'escola es traduirà, de nou, en una recerca constant de formes de millorar l'eficiència i l'equitat i, sovint, en noves reformes. En aquesta societat nova les reformes seran, bàsicament, de dos tipus (i ja les hem començat a veure a diferents parts del món). En primer lloc es produirà una descentralització de l'administració de l'educació, que molts cops inclourà una privatització. I alhora es desenvoluparan noves formes de regulació per part de l'Administració central. Però això no serà contradictori. Caldrà trobar la combinació òptima de descentralització i regulació.

Els perills de la descentralització

La idea subjacent a la descentralització és, en el fons, una derivació de la teoria més clàssica dels mercats: la burocràcia —és a dir, la centralització— limita la creativitat i l'energia dels individus. L'aplicació d'aquesta teoria a l'escola implica un control més gran per part dels «consumidors», de les famílies, que així senten que l'escola és seva i que en decidiran l'estructura, la forma. En aquest sentit, la descentralització implica també que els administradors dels centres hauran de prendre més decisions de manera autònoma: escollir els mestres, dissenyar els plans de desenvolupament, mantenir una bona relació amb les famílies o, per exemple, definir la pedagogia de l'escola. En resum, tindran més responsabilitat sobre el funcionament del centre.

Cal tenir en compte, a més, que una de les formes possibles de descentralització és la privatització. En aquests casos, com sabem, l'escola pot estar subvencionada per l'Estat —o per l'administració central corresponent—, però la seva autonomia de gestió és pràcticament total.

De fet, en els processos de descentralització, i a causa de la llibertat d'elecció de centre, també les famílies adquireixen més responsabilitats. Això contribueix, en teoria, a una competència més gran entre les escoles —per captar alumnes— i al desenvolupament d'un mercat de serveis escolars. L'objectiu, en una bona aplicació de la



teoria clàssica de la competència, és atraure els alumnes menys «costosos» al centre, els més «barats». És a dir: els que poden tenir més èxit esmerçant-hi menys recursos. És un concepte, si es vol, purament econòmic, centrat en la idea de la reputació: l'obtenció dels resultats absoluts més alts possibles per part de l'escola implica atraure els alumnes més motivats i rebutjar, d'alguna manera, els més «problemàtics», reduint així els costos. D'aquesta manera es mobilitzen, també, els recursos addicionals de les famílies (corresponsables, recordem-ho, de l'educació dels seus fills).

Com veiem, doncs, la descentralització genera una responsabilitat més gran de les escoles i les famílies, disminuint alhora la responsabilitat de l'Estat.

Però aquesta reforma, entesa d'aquesta manera, té un gran problema. I és que les possibilitats d'aconseguir una bona educació no es distribueixen de manera igualitària en la societat. Ni en les regions, ni en els districtes d'una ciutat, ni en les escoles, ni en les famílies. Per a l'Estat, o l'Administració central competent en darrer terme, aquest és un problema gravíssim. La realitat és que no totes les regions, ni totes les famílies poden escollir amb igualtat, o en llibertat. L'objectiu social de l'educació es veu negat. Les famílies amb capacitat real d'escollir (o, en alguns casos, de pagar més) tenen millors possibilitats

28 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

d'escollir bé. En termes econòmics, de nou, tenen un millor comportament que les famílies amb menys capacitat. De la mateixa manera, les escoles amb una reputació més gran atraurien, per dir-ho així, els millors estudiants, deixant a les altres escoles els estudiants menys motivats, més costosos.

L'exemple d'Argentina i Xile

Amb descentralització, doncs, algunes regions i escoles poden usar la seva autonomia per millorar, però altres no tenen, simplement, aquesta capacitat. Això és, per exemple, el que va passar a l'Argentina, on el 1978 es va iniciar un procés de descentralització que hores d'ara deixa tota la responsabilitat sobre les escoles primàries i secundàries a les províncies. Actualment només les universitats són competència federal. Però el fet cert és que hi ha províncies que no tenen cap capacitat d'usar aquesta autonomia per millorar l'escola. El Ministeri atorga diners a les províncies, però cadascuna d'aquestes en decideix l'ús segons les seves necessitats i/o prioritats. Hi ha províncies més riques que poden fer més coses sense comptar amb el Ministeri. En definitiva, la distribució dels diners depèn de la capacitat de cada província.

I aquest és el perill de la descentralització. En la pràctica, no hi ha evidència que, tota sola, millori el sistema educatiu. És una condició necessària, però no suficient. A Xile, on la descentralització ha estat radical, on el 43 % dels infants de primària van a escoles no regulades per l'Estat i on en teoria hi ha competència entre les escoles, no s'ha produït una millora real en l'educació. No hi ha hagut una eficiència real del procés.

L'evidència contrària

Però tampoc no hi ha cap evidència que demostrï que la descentralització empitjora el sistema. Per tant, si la descentralització del sistema educatiu és necessària políticament —o bé si realment respon a una voluntat d'acostar l'administració als ciutadans—, la resposta política ha de ser evitar els seus aspectes més negatius: l'augment de la desigualtat.

Els responsables polítics de l'educació han d'establir mecanismes per impedir que la descentralització del sistema educatiu augmenti la distància entre els grups socials més privilegiats i els grups més desfavorits (cosa que, de fet, s'ha produït a Xile o a l'Argentina, per exemple). I cal reduir aquesta distància millorant la situació de tots els implicats, i no, per exemple, rebaixant la qualitat de les escoles que funcionen bé.

Descentralització i regulació: dos extrems d'un mateix procés

Hi ha diverses polítiques que, des del centre del sistema, poden contribuir a evitar l'efecte pervers de la descentralització. L'administració pública competent pot establir, bàsicament, dos tipus d'estratègies: la regulació del centre, d'una banda, i l'augment de les capacitats del districtes i les escoles en condicions més difícils, de l'altra.

Què implica la regulació del centre? Pot prendre diverses formes, però totes haurien de preveure uns elements comuns. En primer lloc, un currículum controlat, que han de complir totes les escoles. Això, en tot cas, no passa als Estats Units d'Amèrica, on pares i mestres escullen currículums diferents segons l'escola. Així, allà observem sovint que el concepte de «bona escola» varia segons qui l'usi. En general, per a les classes desfavorides una bona escola és la que ensenya fets, i troben molt sospitoses les escoles que ells consideren «suaus», les que ensenyen a pensar, a discutir. Les classes socials més riques pensen just el contrari. Aquestes diferències, en un context descentralitzat, poden contribuir a accentuar encara més la desigualtat entre els dos grups.

En segon lloc, la regulació del centre s'ha de traduir en un sistema d'avaluacions d'alumnes que es pugui usar per identificar escoles i districtes escolars que s'enfronten a problemes greus –i, d'aquesta manera, per evitar variacions entre districtes o escoles amb punts de partida semblants. L'Administració central ha de fixar pautes o objectius a assolir any rera any, i les escoles han de demostrar que els compleixen. De nou als Estats Units, per exemple, aquest tipus de regulacions ha demostrat tenir gran èxit, i el rendiments dels infants de classes desfavorides ha augmentat en les avaluacions nacionals, comunes a tots els estudiants.

30 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

En darrera instància, el centre pot establir altres mesures del rendiment a les escoles, com podria ser l'assistència mitjana a les escoles. No es pot negar, per exemple, que a Xile el 80 % dels alumnes acaben l'escola secundària, i aquesta xifra és la més elevada d'Amèrica Llatina, si exceptuem Cuba. Per tant, tot i que en aquest cas els rendiments no han augmentat significativament, sí que és cert que en conjunt han augmentat els coneixements de la societat xilena, s'han generalitzat.

L'ampliació de les capacitats: el tercer vèrtex del triangle

Els poders públics també poden mitigar les desigualtats que poden sorgir amb la descentralització augmentant les capacitats dels mestres, dels equips directius i de les escoles. I, per últim, algunes mesures addicionals consistirien en l'aplicació de mètodes innovadors, l'expansió del preescolar i, per últim, en el canvi de concepte del que representen els primers anys d'escolarització, és a dir la primària i la secundària.

Un dels grans problemes de la descentralització és, precisament, l'augment de les desigualtats, també, entre els mestres. L'autonomia dels directors de les escoles per escollir els mestres, per exemple, pot derivar en una discriminació «qualitativa» dels educadors, que alhora repercuteix en la millora o no d'un centre determinat. Posem el cas, per exemple, de Nova York: un estudi sobre mestres que recull dades dels últims vint-i-cinc anys demostra que hi ha una gran variança en la qualitat dels mestres d'escoles urbanes i d'escoles de zones residencials. A les zones urbanes, sovint més deprimides, el nivell dels mestres és més baix. És obvi que aquesta divergència no es deu a l'atzar. I és molt preocupant pensar que els pitjors membres del col·lectiu de mestres puguin estar amb els infants i en les escoles més desfavorides, perquè això només pot provocar un empitjorament de la situació.

A França, per posar el cas contrari, s'han identificat 552 escoles en condicions desfavorables, i es donen incentius als mestres que hi treballen: un tractament més favorable en el seu avenç salarial o, directament, millors salaris. Aquesta és una forma indirecta d'inversió en aquestes escoles, i una manera d'atraure els mestres més qualificats

a les zones més deprimides. En aquest sentit, sembla clar que les autoritats centrals han d'intervenir i promoure formes de compensar la tendència que es dona, per exemple, a Nova York: o bé canviant la manera com es distribueixen els mestres, determinant una adscripció homogènia per centres, o bé exigint als mestres «dolents» que es facin responsables d'alguna cosa (i, per tant, establint mesures d'avaluació objectives). Igualment cal que, en descentralitzar, l'administració competent s'asseguri que posa les condicions per garantir la motivació, el compromís i la capacitació dels mestres.

En segon lloc, les autoritats centrals també han d'esmerçar esforços a formar administradors, directors o equips directius de les escoles que tinguin capacitats per millorar els centres. Es necessiten unes habilitats específiques que cal motivar: la capacitat d'interpretar dades. Per exemple, com fer servir les dades d'avaluació del rendiment dels alumnes en l'àmbit nacional per comparar els alumnes propis i els d'altres centres amb les mateixes condicions, o bé la capacitat de motivar i organitzar els equips de mestres, la capacitat de mobilitzar les famílies. Totes aquestes habilitats s'han de treballar de manera específica, i això és responsabilitat del centre regulador del sistema.

Altres mesures de millora de les escoles

El centre també ha d'intervenir amb altres programes de millora per a les escoles més desfavorides. Aquests programes poden anar des del més senzill, com pot ser millorar les condicions de les aules d'una escola d'un barri marginal, a estratègies més complexes d'innovació i ús de nous mètodes per motivar els infants que abans, per exemple, no assistien a cap escola. El centre ha de trobar formules imaginatives i innovadores d'enfrontar-se a les desigualtats del sistema.

Un altre tipus de mesura es basa a expandir el sistema preescolar, com a mínim fins als dos anys d'edat (com a Dinamarca o Suècia), dissenyant un sistema capaç de motivar la incorporació d'aquests infants de manera voluntària. Però, en aquest sentit, també cal insistir en una millora del sistema educatiu que no consisteixi només a augmentar els anys d'escolarització bàsica (tal com es pensava tradicionalment). Ara mateix, això ja no és suficient. És cert que cal eliminar les barreres d'entrada a la secundària, expandir aquesta etapa

32 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

a tots els sectors i estrats de la societat (fins i tot als adults). L'objectiu, no hi ha dubte, segueix essent augmentar el nivell mitjà d'escolarització, però a més ens cal pensar que millorar la qualitat de cada any d'escola sense donar accés a la universitat o a altres escoles postsecundàries no repercuteix en un gran increment dels coneixements globals de la societat.

El gran canvi

Per això pot ser que totes aquestes reformes educatives no tinguin l'impacte esperat. Però això no ha de desmotivar els reformistes que treballen des del centre del sistema o des de l'autonomia de cada centre. D'alguna manera, hem de canviar el concepte de la primària i la secundària, sobretot pel que fa a les expectatives del sistema i al seu paper de selecció dels infants.

El gran canvi consisteix a pensar que aquests primers anys de vida deixaran de ser un sistema de selecció per convertir-se en un sistema de capacitació, d'adquisició de les competències bàsiques per a la nova societat de la informació, del coneixement. En aquest cas, el compromís del mestre radica en la idea que tothom ha de tenir èxit. És una mena de retorn al concepte precapitalista d'iniciació, on tothom té el seu paper i on tothom té èxit en aquesta iniciació. Cal convertir el sistema educatiu en aquesta forma d'iniciació. Però això és també la cosa més difícil de fer: canviar la mentalitat i les expectatives de tots els implicats en el sistema.

Des d'aquest punt de vista, la descentralització no és la reforma més important (encara que ho sigui políticament). També ho és entendre que aquesta descentralització pot provocar desigualtats molt importants, i que el paper del centre –sigui quin sigui– és, precisament, posar mesures perquè aquestes desigualtats no es produeixin.

L'article comenta com a la ciutat de Lleida el govern municipal es planteja la seva responsabilitat educativa, prenent el lideratge de l'educació, «un lideratge capaç de suportar la despesa d'energies, de recursos, que significa la voluntat comuna de l'urbs a ser un espai educador.»

Lleida: la voluntat d'educar en present continu

En començar el camí de la creació de l'Institut Municipal d'Educació, l'any 1996, ens orientàrem amb una brúixola acabada de fabricar. En la seva esfera només hi havia assenyalat el Nord; un nord recent descobert a partir de reflexions sobre l'obvietat, que són, sovint, les que condueixen als tresors. En aquest punt cardinal guardàvem la convicció intuïda que la ciutat, tota ella, era un espai de comunicació, d'interacció, de cultura en present continu.

Francesc Pané

Regidor d'Educació
de l'Ajuntament de
Lleida.

Una suposició d'aquesta mena implicava necessàriament la conseqüència que la ciutat és un lloc de transferència de coneixements. Una generació els traspassa a una altra; els que hi han viscut de sempre els transfereixen als que hi arriben recentment –i a l'inrevés–; el saber urbà s'entremescla amb el saber rural. I les sensibilitats dels gèneres i de les edats es transvasen més o menys lentament. En una ciutat –que és una comunitat– l'acció urbanística implica l'opinió dels usuaris, l'ocupació per part de la ciutadania en forma d'usos múltiples d'aquell espai refet o guanyat. Una acció social, un disseny econòmic actuant, una norma activa sostenibilista, impliquen igualment la immensa majoria dels habitants i en modifiquen els seus costums. No és fàcil en una ciutat –ni encara volent– executar una acció sectorial, aïllada, tancada: qualsevol acte que s'hi manifesta actiu mobilitza la consciència global, els hàbits i les conductes generals, aspectes de la

34 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

«ideologia» urbana de la totalitat de la població. Això s'esdevé a la curta o a la llarga, però succeeix inevitablement. Per gran que sigui la ciutat, tot el que ella conté es relaciona en els itineraris de la mobilitat emotiva que ocorre en el seu interior.

Si aquesta premissa era certa, la certesa no podia ser gaire diferent –potser no gens– a la interacció entre els membres d'una comunitat educativa escolar, en què la informació es transporta i es transfereix i la comunicació modifica usos, hàbits, normes... Com a l'escola, la transferència de sabers es produeix constantment i poderosament a la ciutat. Potser d'una manera més inconscient i no necessàriament volguda, ni programada, però s'hi produeix. I també com a l'escola, a la ciutat s'hi dóna l'empatia dels seus membres en la multiplicitat dels seus actes comunicatius.

La ciutat, doncs, és per pròpia naturalesa una comunitat que educa i que s'educa. Ho fa d'una manera automàtica, essencial, amb pautes ben diverses i generalment no dissenyades a priori ni consensuades o acceptades a posteriori. L'educació que es produeix en el medi comunitari urbà és un flux aparentment inordenat, segurament multipolar i amb tota certesa heterodox si es contrasta amb els processos educatius reglats i regulars d'una escola. Però aquesta especificitat de les relacions educatives inevitablement produïdes a la ciutat, en contrast amb un centre especialitzat, no invalida pas el concepte que en puguem haver de comunitat educativa.

En el decurs de l'ordenament d'aquestes impressions, vàrem toparnos amb la presència –amb el coneixement– de la xarxa de «ciutats educadores», estesa a Catalunya, a l'Estat i al món. Semblava, l'existència d'aquesta xarxa, confirmar les nostres hipòtesis. Hi havia ciutats que volien, eren –o podien ser– educadores. Però això no satisfecia del tot el nucli de la nostra consciència: que una ciutat sigui educadora o no és volitiu. El que intuïem com una certesa era que la ciutat constituïa una comunitat educativa, independentment de la voluntat del seu consistori municipal, dels agents educadors certificats, de la quantitat d'equipaments educatius que posseís i fins i tot de la consciència que en tinguessin els veïns i les veïnes. Convertir la comunitat educativa ciutadana en una comunitat educadora era un pas de l'expressió majoritària, una decisió que comportaria programacions i actuacions en una o diverses direccions qualssevol. A nosaltres, ens

importava –abans d'aquesta expressió «política»– saber com incardinar els processos educatius urbans en un camí de consciència col·lectiva. Si ho aconseguíem, aquesta mateixa consciència demanaria superacions, assumpcions de processos naturals i conquestes noves. Potser demanaria més producció educativa. I potser a la llarga també exigiria –s'exigirien– barems d'avaluació per a aquesta producció i mesures de progrés adequat allà on calguessin.

Fou llavors que descobríem la intenció de Barcelona: elaborar el «projecte educatiu de la ciutat». Barcelona semblava haver-se definitivament despertat com a comunitat educativa i semblava expressar el seu desig de conèixer-se, de saber-se, com a tal. Aquesta era la clau. I no era estranya a la que nosaltres havíem volgut fabricar.

L'Institut Municipal d'Educació de Lleida, en efecte, va néixer amb aquest nord fix. Tenir un nord, tanmateix, no significa necessàriament poder-hi córrer, ni evitar marrades o pauses en el camí. Nosaltres no hem pogut córrer. Crec que no hem fet gaire marrades. Però sí que hem acceptat que tot camí afadiga els que el fan, i que cal reposar de tard en tard.

La redacció i aprovació de la «Carta Municipal per a l'Educació», l'any 1997, va significar un pas crucial per a la nostra empresa. A Lleida comptàvem amb unes tres-centes places d'escola bressol gestionades directament per la ciutat; teníem la tradició d'un gruix important d'activitats de suport a l'escola infantil i primària i comptàvem amb un conveni amb el Moviment de Renovació Pedagògica que permetia avançar en la formació del professorat i en l'elaboració de materials didàctics, fonamentalment adreçats a la coneixença de la ciutat i del seu entorn... Ens faltava, tot amb tot, desplegar una multiplicitat d'accions que ens permetessin realment liderar la consciència educativa de la ciutat, fer-la aflorar i acompanyar-la en el seu trajecte. Les nostres accions havien de fer-se sota el prisma de la «transversalitat» i la «universalitat» de l'educació: augment de places de primer cicle d'infantil, programes per afavorir el joc i l'aprenentatge dels infants, estructures de participació cívica, activa, dels adolescents, un programa per a la formació permanent de les persones adultes, iniciatives que afavorissin la formació dels pares i les mares com a agents corresponsables de l'educació dels fills, accions adreçades al foment i la divulgació de la tasca dels educadors, actuacions prop dels

múltiples aspectes de l'educació no formal... I, finalment, la incentivació de la recerca educativa aplicada i de la innovació en qualsevol dels camps. La «Carta Municipal per a l'Educació» va voler definir –des de la transversalitat de les polítiques urbanes i des de la necessària i inevitable complementarietat dels actes educatius ciutadans– aquest model nou de comprensió; va voler definir, igualment, quins eren els subjectes prioritaris de l'acció educativa municipal, els compromisos de l'Ajuntament amb aquests sectors de la població, i les llacunes que es produïen en aspectes que podien ser prou importants. Alhora, la Carta determinava i definia quins eren els agents educadors a la ciutat: des de les fundacions socioculturals fins a les entitats religioses, culturals i d'esplai, passant per les agrupacions veïnals, els mitjans de comunicació i, és clar, els professionals de l'ensenyament i de l'educació formal i no formal, els agents socials i les administracions més definidament educatives.

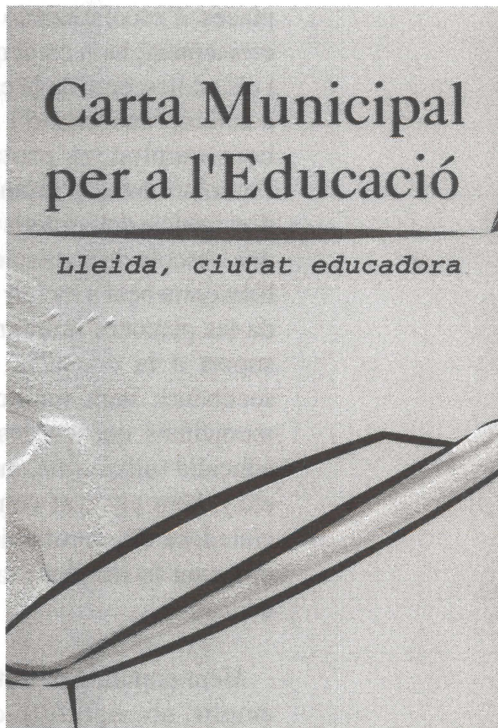
Els propòsits i les determinacions de la Carta van ser redactats i tramesos als que havíem definit com a agents educadors, amb la voluntat que hi reflexionessin i que hi esmenessin allò que era equívoc, al seu criteri, en la nostra redacció. No es tractava tant de perfilar conceptes i encertar-hi, com d'endegar un procés participatiu que sedimentés la consciència educativa dels actes urbans. El resultat d'aquesta participació va ser més aviat pobre. Segurament no vàrem saber encarar amb suficiència el procés, moguts per la pressa i, per què no dir-ho, per l'entusiasme. Tanmateix, la Carta se significà com el document fundacional i l'instrument essencial d'una concepció educadora col·lectiva i d'una acció que s'ha anat desplegant des de llavors. Si es vol, la Carta era el primer pas important cap a la construcció del projecte educatiu de la ciutat de Lleida, per bé que no el fos. Com a mínim, quedaven establerts punts crucials: la ciutat és una gran aula diversa i complexa, que necessita instruments per al creixement de la seva saviesa, que té necessitat de la riquesa que hi ha en l'extraordinària diversitat dels seus individus, que experimenta diàriament amb les comunicacions que s'estableixen entre els habitants; que es cohesionava sobre la base de consensos múltiples; que actua cercant l'economia dels seus actes en una transversalitat de decisions considerablement inconscient i sempre difícil... Ha estat d'acord amb aquests criteris que hem procurat de treballar.

Avui, Lleida, té consciència que l'Ajuntament impulsa decidida-

ment i amb un entusiasme clar —que, però, no té una suficient reflexió en els pressupostos anuals— els processos de la seva pròpia educació, l'escreix d'aquests processos i la seva possible perfecció. Vull dir que Lleida comença a comprendre que, com a ciutat que és, no sols és receptacle d'activitats d'ensenyament, sinó que és l'olla on bull l'educació: la que ella mateixa produeix i manté.

Calia un lideratge. A totes les ciutats i pobles del món, cal un lideratge per a la creació d'aquesta consciència. Un lideratge, endemés, capaç de suportar la despesa d'energies, de recursos, que significa la voluntat comuna de l'*urbs* a ser un espai educador. És veritat que els programes, les actuacions, les avaluacions de la dinàmica d'aquestes accions, són imprescindibles. Però és encara més essencial l'avenç en la pròpia coneixença del que la comunitat és, i de les transformacions que experimenta en la mesura que creix i es fa més complexa en les seves relacions internes. Vam comprendre, de seguida, que el lideratge —necessàriament democràtic i representatiu— havia de ser a càrrec de l'Ajuntament. Per desgràcia, els municipis tenen escassíssimes competències en matèria educativa: vull dir competències reconegudes, estructurades, subsidiades per les administracions nacional i estatal. Però, en canvi, hi ha aquesta infinitat d'espais (crec haver-los pogut emmarcar) que són tan importants com els de l'ensenyament i que no són regulats —potser afortunadament— per cap mena de norma ni per cap mena d'administració. Es aquí on cal el lideratge. I aquí és on es fa possible el lideratge. Un lideratge —perdó per la constància del mot— que arrossega, que atreu, que enamora, tota l'activitat educativa real de la comunitat urbana.

Hem tingut la fortuna d'amplíssims consensos socials i polítics en la progressiva implementació de les mesures previstes en aquella «Carta Municipal per a l'Educació»: hem crescut en més de cent cinquanta



38 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

places d'escolarització d'infants de primer cycle i encara estem en creixement; hem creat quatre espais ludicoeducatius per a les criatures i els adolescents de la ciutat i en tenim programat un altre; hem ajudat a créixer la reflexió i la formació dels pares i les mares d'alumnes; hem ampliat el protagonisme ciutadà en les decisions sobre l'escolarització d'infants, adolescents i joves; hem aixecat el sostre d'exigència dels criteris del Consell Escolar Municipal; hem fonamentat una «escola de formació al llarg de la vida» per a les persones adultes; hem començat a incidir en els processos de cohesió social i de benestar de les persones immigrades; hem ampliat els horitzons de l'acció de suport a la docència en les escoles i els centres d'ensenyament secundari; hem implicat determinades accions educatives d'àrees municipals que es desplegaven, educatives i tot, al marge del fet educatiu (urbanisme, medi ambient, cooperació i participació, esports, etc.); hem endegat campanyes sostingudes per una millor valoració ciutadana dels professionals de l'educació i de la seva feina; i hem projectat la recerca i la innovació com a centre neuràlgic de l'acció educativa...

Hem gaudit, per sort, d'amplíssims consensos, sí. Però que siguin amplis no significa que els individus del consens hi estiguin necessàriament i activament implicats. Aquest és el problema. Continua havent-hi més preocupació i més ocupació en els resultats de la lliga de bàsquet (ara que som de primera) o de futbol (a pesar que som de segona B) que no pas en les resultes de l'acció educativa. Com capgirar aquest estat de coses, sense lliscar en l'avorriment, en la neurosi obsessiva o en el fonamentalisme sectorialista?

Consensos, cert. Però seguim en la incapacitat real d'aplicar transversalitat en les accions que sobre la ciutat executem des de l'Ajuntament. Vull dir que dissenyen la plaça encara exclusivament els tècnics (hi ha alguna experiència de participació d'infants, però no de vells, ni de veïns), que el pont el dibuixen els enginyers sense que aquests calibrin res més que les forces, els gàlibos i l'empenta de l'aigua, que el suport a l'activitat associativa es fa sense comprensió del que l'associacionisme conté —o hauria de contenir— d'educatiu, que l'ordenació urbana majorment descarta l'existència de la diversitat cultural i de necessitats de la població, que les actuacions medioambientalistes no acaben de concebre que són eminentment una proposta de consciència col·lectiva i, per tant, educadores... Sé que

tot això és molt difícil: tècnicament difícil i psicològicament difícil.

Consensos. Però no veiem de quina manera podríem fer real i efectiva la coordinació, la complementarietat, la completitud de tantes i tantes actuacions educatives que els diversos agents de la ciutat vessen sobre la ciutadania. Seguim en la impressió que, a casa nostra, hi ha massa compartiments estancs i que dialoguem poc, que fonem molt poc les propostes d'uns i altres en un propòsit orientador. No es tracta, insisteixo, d'uniformitat –que mataria tot el que és viu i n'impediria per mai la resurrecció–, sinó de complementarietat sota el prisma de la multiplicitat actuant.

Consensos, finalment, que no penetren prou en el saber dels mitjans de comunicació ni en els altres centres de creació d'opinió. No proposem pas unidireccionalitats, ni univocitats, ni unicitats de criteri o de moral en el tractament de l'educació que es produeix a la ciutat. La nostra proposta és de complicitat: en la divulgació dels actes educadors urbans i en l'«eticitat» del tractament de la notícia, de manera que sigui, ella mateixa, educadora sense deixar de ser ni punyent ni objectiva.

Arribats aquí, ens plantegem la viabilitat de l'elaboració del «projecte educatiu de Lleida». Hi entrarem –si els electors i electores ho volen– en el pròxim període municipal. El nostre propòsit és crear un consell participatiu, i suficientment representatiu, dels agents educadors de la ciutat: alguna cosa com també el «consell educatiu municipal». Les seves comissions de treball, sobre la base d'un esquema essencial, tindran –si l'accepten– la responsabilitat de l'elaboració d'aquest «Projecte». I, després, de la seva avaluació. Crec que l'haurem de perfer, el PEC, a partir dels conceptes crucials que he esmentat potser amb imperícia i amb insistència excessiva: transversalitat, diversitat, complementarietat i completitud de l'acció educadora a Lleida.

Serà possible? Nosaltres hi empenyem la capacitat de lideratge democràtic –que ens correspon i és responsabilitat nostra– i l'entusiasme que sostenim en la pensa i en un racó de l'ànima.

Les accions que l'IME desplega en aquests anys darrers vénen circumscrites a àrees d'actuació preferent, delimitades pels objectius i pels usuaris o receptors. S'ha pensat en la globalitat de la població i en els interessos que aquesta experimenta segons els segments d'edat

o de necessitats d'atenció educativa. Descrivim sumàriament aquestes accions.

Programes en curs de l'IME de Lleida

Infància i adolescència

Escoles Bressol:

436 places en 10 escoles.

96 places en previsió per al curs 2002-03.

Promoció i participació dels infants i adolescents:

«Plenari dels Infants» de Lleida, òrgan de representació i de proposta.

Educació en l'oci i el temps lliure:

3 ludoteques de barri.

1 mediateca al centre urbà.

1 ludoteca mòbil per a centres escolars.

Colònies escolars amb projecte educatiu per a una mitjana anual de 70 infants.

Persones adultes

Formació al llarg de la vida:

Escola anual en conveni amb la Facultat de Ciències de l'Educació de la UdL:

35 Cursos de mitjana anual. Assitència mitjana de 500 alumnes.

Formació de pares i mares:

Conveni amb FaPaC-Lleida per a l'extensió de seminaris a les AMPA: 878 usuaris.

Conveni amb l'ICE de la UdL per a l'execució dels seminaris de reflexió de pares i mares d'alumnes (160 participants de mitjana anual).

Comunitats educatives -currículum

Support a l'activitat educativa dels centres:

Plàstica.

Educació ambiental.

Teatre i cinema.

Valors/Multiculturalitat.

Música.

Literatura / Expressió verbal.
 Coneixement de la ciutat i el seu entorn.
 Informàtica.
 Pla de lectura i augment de les biblioteques escolars.

Recerca i innovació educatives:

Premi anual de recerca BATEC.
 Conveni amb el Grup de Mestres per a la Renovació Pedagògica.

Protecció i promoció de persones amb discapacitats:

Convenis amb centres especialitzats.

Suport a la comunitat Educativa:

Aportacions econòmiques sota programa d'actuació a les AMPA dels CEIP públics.
 Aportacions econòmiques als CEIP públics per a festes de la Comunitat Educativa.
 Aportació anual per al desenvolupament de la festa de l'Escola Pública promoguda pel MUCE-Lleida.

Durant l'any 2000 la Fundació Rafael Campalans va dur a terme un estudi sobre què fan actualment els ajuntaments (accions obligades per la normativa vigent i accions voluntàries) i el que consideren més convenient fer en el supòsit que fos implantat un nou model d'organització escolar amb la participació dels governs locals.

El que fan i el que voldrien fer els governs locals

Josep M. Bas*

El doble eix de la proposta descentralitzadora del sistema educatiu (governos locals i òrgans de govern dels centres) té avui dia com a principal referent més general la recomanació de la Comissió Delors en el seu *Informe per a la UNESCO*: àmplia descentralització dels sistemes educatius a fi de convertir-los en més eficients, innovadors i creatius. Aquest plantejament estratègic per a les societats d'avui requereix la conjunció d'aquests quatre elements:

- Efectiva direcció global del sistema per les administracions educatives.
- Protagonisme més gran dels ajuntaments en la gestió escolar pública.
- Participació dels agents socials en el fet educatiu.
- Autonomia més gran dels centres docents mateixos.

Centrats en el protagonisme més gran dels ajuntaments, hem volgut preguntar-nos, tanmateix, quin és l'estat real de la qüestió? Quin és el punt de vista dels representants dels governs locals?

La Fundació Rafael Campalans ha dut a terme durant l'any 2000 una enquesta sobre descentralització escolar a partir d'una mostra

* jmbas@idescat.es

representativa de 140 ajuntaments de Catalunya, seleccionats d'acord amb la seva població i localització geogràfica. Els principals criteris de selecció han estat els següents:

a) Han quedat exclosos de la mostra els municipis de menys de 500 habitants.

b) El municipi de Barcelona, atesos la seva singularitat i el seu pes demogràfic, podia esbiaixar sensiblement els resultats del conjunt i també n'ha quedat fora.

c) S'han establert quatre estrats segons grandària de població amb la cobertura mostral següent:

- Ajuntaments amb més de 50 mil habitants: han entrat tots a la mostra.
- Ajuntaments entre 10 mil i 50 mil habitants: un de cada dos.
- Ajuntaments entre 2 mil i 10 mil habitants: un de cada quatre.
- Ajuntaments entre 500 i 2 mil habitants: un de cada vuit.

d) A cada una de les set regions (Regió Metropolitana de Barcelona, comarques de Girona, Pirineu, Terres de Ponent, Terres de l'Ebre, Camp de Tarragona i Catalunya Central), li ha estat assignat un nombre suficient de municipis per garantir la distribució territorial de la mostra.

L'enquesta ha estat estructurada en tres grans apartats. Els dos primers són de caire descriptiu i referits al que ja fan actualment els ajuntaments: accions obligades per la normativa vigent i accions voluntàries. El tercer apartat ha consistit en un recull d'opinions de representants municipals sobre el que han considerat més convenient per a la seva localitat, en el supòsit que fos implantat un nou model d'organització escolar amb més participació dels governs locals.

1. El que els governs locals ja fan: accions obligades

En aquest primer bloc de qüestions es tractava de conèixer el grau de compliment de les activitats obligades següents referides als centres públics d'infantil i primària.

44 L'escola i la ciutat, una complicitat per l'educació

Participació en la construcció i equipament de centres públics

Tot i tractar-se d'activitats ocasionals, el 56 % de la mostra va contestar afirmativament a aquesta qüestió, amb l'oscil·lació següent: en els municipis més grans (més de 50 mil habitants), aquest percentatge afirmatiu s'ha situat a l'entorn del 75 %, mentre que en els més petits (de 500 a 2 mil habitants) no ha superat el 35 %.

Participació en el seu manteniment

Es refereix a quan els ajuntaments es fan càrrec de la despesa continuada en reparacions, pintura, altres obres menors, neteja, llum, calefacció, telèfon, etc. En aquest cas, el percentatge afirmatiu ha estat pràcticament del 100 %. Cal destacar, però, que la quarta part dels ajuntaments assumeix també el manteniment dels centres públics de secundària tot i no estar obligats a fer-ho.

Participació en els seus òrgans de govern

També aquí la pràctica totalitat dels ajuntaments de la mostra participen en el òrgans de govern dels centres públics d'infantil i primària. S'ha de destacar el fet que els que també ho fan en els de secundària representen el 62 % dels ajuntaments de la mostra.

***Vigilància dels edificis escolars públics
i de l'escolaritat obligatòria***

El 70 % de la mostra té organitzat algun servei de vigilància dels centres públics d'infantil i primària. A més, aquesta organització es fa extensiva als centres públics de secundària en el 10 % de la mostra. Quant a la vigilància de l'escolaritat obligatòria per part del govern local, ha registrat un índex de resposta a l'entorn del 80 %.

**2. El que els governs locals ja fan:
accions voluntàries**

A més de les actuacions anteriors, cal veure la intervenció local en altres iniciatives i realitzacions de tipus voluntari com ara les següents.

Participació en el procés de matriculació

Dos de cada tres municipis de la mostra participen, d'una manera o altra, en el procés anual de matriculació. En els ajuntaments més grans (més de 50 mil habitants), la participació manifestada ha estat del 100 %, mentre que en els més petits (de 500 a 2 mil), aquest percentatge s'ha situat en el 35 %. Cal destacar que la meitat dels municipis de la mostra han manifestat que el seu ajuntament està capacitat per fer una mica més en aquest procés anual d'admissió d'alumnes.

Xarxa pròpia d'escoles bressol

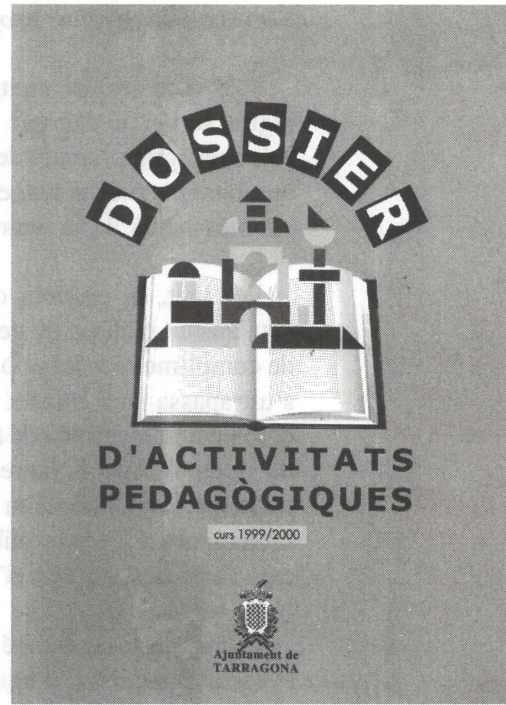
Més de la meitat (56 %) dels municipis de la mostra tenen xarxa pròpia d'escoles bressol, amb la següent oscil·lació: els ajuntaments de més de 50 mil habitants presenten un percentatge del 65 %, i els de 500 a 2 mil del 40 %.

Xarxa pròpia d'altres centres escolars

Tres de cada cinc ajuntaments de la mostra tenen centres docents de titularitat municipal dins l'extens ventall de modalitats possibles: infantil i primària, ESO, batxillerat, FP, garantia social, música, altres ensenyaments artístics, idiomes, adults, educació especial... Les modalitats amb un índex més alt de freqüència són per aquest ordre: música, adults, altres ensenyaments artístics i garantia social.

Serveis complementaris propis

Tres de cada quatre ajuntaments de la mostra dediquen temps i recursos a serveis complementaris com ara els de tipus esportiu i cultural o bé de menjador o transport escolars. Aquesta dedicació afecta pràcticament el 100 % dels ajuntaments més grans i el 66 % dels més petits.



Serveis pedagògics propis

Més o menys la meitat dels ajuntaments de la mostra mantenen algun servei pedagògic de titularitat municipal del tipus: gabinet psicopedagògic, centre de recursos, atenció a disminuïts, i altres. En els ajuntaments més grans, el percentatge és pràcticament del 100 % i en els més petits de la quarta part.

Per tant, la primera conclusió sobre el que fan els ajuntaments catalans en matèria de gestió escolar és que hi ha un índex destacable de compliment en tot allò que està legalment establert, però que, a més, s'ultrapassa amb escriu aquest marc obligat d'actuació i assumeixen amb un notable nivell de freqüència el variadíssim ventall d'iniciatives de tipus voluntari, entre les quals podem destacar la generalitzada participació municipal en el procés de matriculació i l'elevada presència municipal en l'oferta pública d'escoles bressol, ensenyaments musicals i artístics, escoles d'adults i programes de garantia social.

Convé destacar també dos aspectes força rellevants. D'una banda, el caràcter supletori d'aquesta intervenció municipal en tasques que no corresponen a l'ajuntament, com ara la que duen a terme en els centres públics de secundària i, per l'altra, que bona part del finançament d'aquestes accions voluntàries no està mínimament compartit amb la hisenda autonòmica.

3. El que els governs locals voldrien fer

Completada la part descriptiva, l'enquesta segueix amb un recull d'opinions dels representants dels ajuntaments de la mostra en relació amb una hipotètica descentralització escolar que encomani als governs locals determinats aspectes de la gestió ordinària de la xarxa de centres i serveis educatius. Òbviament, la pregunta ha estat formulada d'acord amb la hipòtesi que les funcions i els serveis a gestionar pels governs locals tindrien el corresponent suport financer.

Sense entrar en gaires detalls, la idea genèrica de la descentralització ha estat clarament acceptada com a quelcom positiu per a la seva comunitat local. Així, el 88 % dels enquestats han manifestat que aquest hipotètic nou model seria positiu o molt positiu. Dos de cada

tres creuen que el seu ajuntament està capacitat per fer-ho. Als ajuntaments més grans, aquesta proporció ha estat del 80 %, mentre que als més petits ha estat del 50 %.

Entre els que creuen que el seu ajuntament no té prou capacitat, les tres quartes parts consideren positiu establir una organització «supramunicipal» per fer front a aquesta contingència. La fórmula més acceptada ha estat la del «consorci mixt», per davant del «consell comarcal» i de la «mancomunitat de municipis».

Quant a les possibles combinacions respecte a descentralitzar només la infantil i la primària o també la secundària, de manera immediata o diferida en el temps, cal assenyalar que la combinació més acceptada ha estat la de procedir a una «implantació immediata d'infantil i de primària i més endavant de secundària».

Finalment, ha estat recollida l'opinió dels enquestats sobre cada un d'aquests dotze aspectes concrets de la gestió escolar, en el sentit de si haurien de ser traslladats o no a l'esfera d'intervenció del seu govern municipal (o, eventualment, supramunicipal) amb els resultats següents:

a) En cinc dels dotze aspectes concrets de la gestió escolar, hi ha hagut un nivell d'acceptació per part dels enquestats superior al 75 %: *Reparacions i obres menors (95 %) / Participació activa en el mapa escolar (89 %) / Adquisició d'equipament i material (82 %) / Aplicació normativa de matriculació (78 %) / Projecció, contractació i direcció d'obres (77 %).*

b) En altres tres hi ha hagut un nivell d'acceptació superior al 40%: *Serveis, programes i activitats de suport (68 %) / Serveis de transport i menjador (61 %) / Aplicació normativa sobre concerts (42 %).*

c) A la resta, *Dependència funcional del professorat, Contractació de professorat interí, Dependència del servei d'inspecció i Aplicació normativa acadèmica* amb contingut marcadament acadèmic, el nivell d'acceptació ha estat clarament inferior.

4. Conclusió

Els resultats d'aquesta enquesta posen de manifest que dins el món local hi ha un elevat índex de predisposició a prendre posició molt clarament a favor d'intensificar la participació i la intervenció dels ajuntaments (independentment de la seva grandària) en els afers educatius, sempre i quan quedi garantit el seu finançament. Aquesta actitud favorable està òbviament abonada per un llarg procés d'actuacions municipals dins l'àmbit de l'escola que s'inicia pràcticament amb els primers ajuntaments democràtics. Potser ha arribat ja el moment d'atorgar-los la majoria d'edat tot considerant els avantatges d'un nivell de col·laboració i coordinació més alt entre les administracions públiques, a fi de millorar l'eficiència del nostre sistema educatiu.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «Girona» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 213 (març 1997)
- «Lleida» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 226 (juny 1998), p. 2-58
- PRATS CUEVAS, Joaquim; TATJER, Mercè; VILARRASA CUNILLÉ, Araceli.
«Icària: reflexos d'utopia per a una ciutat millor». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 242 (febrer 2000), p. 72-81
- «Tarragona: educació» [Monogràfic]. En: *Perspectiva Escolar*, núm.249 (novembre 2000), p.2-72

Llibres i articles

- ALBÍ, Lourdes; REQUENA, Josep Lluís. «Un Consell d'infants per a Reus». En: *Senderi*, núm. 4 (novembre 1999), p. 4-5
- ARDEL, Stella; GANDINI, Eduardo; DIAZ, Marta. «La Carpa de Rosario: descentralización educativa en Argentina». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 278 (marzo 1999), p. 68-72
- ASSIS BRASIL, Olegário Filho. «Presupuesto participativo: un nuevo modelo de gestión municipal». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 278 (marzo 1999), p. 73-76
- BADIA PUJOL, Joan; VIÑAS CIRERA, Jesús; BOSCH VILA, Carme. «El paper del municipi en l'educació». En: *Guix*, núm. 243 (març 1998), p. 49-55

Biblioteca Rosa Sensat

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

- BALAGUER, Irene; MAYORDOMO, Alejandro; MATA, Marta. «Tres qüestions a debat: els ciutadans més petits, municipi i educació, les ciutats educadores». Barcelona: La Diputació. Àrea d'educació, 1994 (Temes d'educació; 7)
- BORJA, Jordi. «La ciudad como pedagogía». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 278 (marzo 1999), p. 41-43
- CABALLO VILLAR, M. Belén. «Escola e municipio: cara a unha acción socioeducativa territorial renovada». En: *Revista galega de educación*, núm. 31 (abril 1998), p. 72-80
- CALAF, Roser. «Entender la ciudad como instalación: la ciudad de Barcelona». En: *Íber*, núm. 26 (octubre 2000), p. 85-101
- «La ciudad, fuente de información». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 261 (septiembre 1997), p. 32-34
- «Ciudades para la infancia: escuchando a Francesco Tonucci». En: *Infancia*, núm. 60 (marzo/abril 2000), p. 33-35
- Les ciutats que s'eduquen*. [Barcelona]: Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació, 1999 (Temes d'educació; 13)
- COLL, Cèsar. «El Proyecto Educativo de Ciudad». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 269 (marzo 1998), p. 87-89
- CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL (1: 1998: Granada) *La educación infantil a debate (actas del Primer Congreso Internacional de Granada)*. Granada: FETE-UGT, 1998
- CONSOLI, Vito; TONUCCI, Francesco. *Ridateci la nostra città!: ovvero come il bambini possono difendere e riconquistare la città*. Roma: WWF. Italia, 1993 (Quaderno di educazione ambientale; 24)
- «Dossier: educació i participació». En: *Barcelona Educació*, núm. 11 (maig/juny 1999), p. 21-32
- GENNARI, Mario. *Semántica de la ciudad y educación: pedagogía de la ciudad*. Barcelona: Herder, 1998
- HERNÁNDEZ, Antònia. «Diàleg escola-ciutat: el Consell de Coordinació Pedagògica». En: *Barcelona Educació*, núm. 11 (maig/juny 1999), p. 6-9
- MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000
- MORÉN ALEGRET, Helena. «La ciudad como nuevo agente educador». En: *Literatura infantil y juvenil*, núm. 151 (noviembre/diciembre 1997), p. 18-22
- «Municipi i educació». En: *Guix*, núm. 246-247 (juliol/agost 1998), p. 45-52
- «Municipi i educació». En: *Guix*, núm. 254 (maig 1999), p. 59-64
- PALENCIA, Rosa Maria. «Es pot fer una ciutat més adient per als petits: Irene Balaguer; mestra i pedagoga de Rosa Sensat». En: *La Veu del Carrer*, núm. 45 (març/abril 1997), p. 14
- PANÉ, Francesc. «L'Aulari urbà: les "ciutats educadores"». En: *Transversal*, núm. 11 (març 2000), p. 83-85

Participació i corresponsabilitat: criteris per a la millora de la participació de la comunitat educativa projecte educatiu de ciutat. Barcelona. Barcelona: L'Ajuntament, 1999

PASSOLA, Marta. «La ciutat dels infants». En: *Barcelona Educació*, núm. 2 (març/abril 1997), p. 20-24

Pensar la ciutat des de l'educació: document del seminari Projecte Educatiu de Ciutat. Curs 97/98. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998 (Temes d'Educació; 12)

Per una ciutat compromesa amb l'educació. Barcelona. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació, 1999

«Projecte Educatiu de Ciutat» [Monogràfic]. En: *Barcelona Educació*, núm. 2 (febrer 1998)

PUJOL NAVALÓN, María. «Una ciudad a medida de niños y niñas». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 278 (marzo 1999), p. 62-67

REVILLA, Fidel. «La participación de los niños mejorará las ciudades». En: *Acción Educativa*, núm. 103-103 (diciembre 1999), p. 78-83

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. «La ciudad educadora». En: *Kikiriki*, núm. 48 (marzo/mayo 1998), p. 4-15

SETMANA DE L'ENSENYAMENT (5a: 2001: Terrassa) *Formar la ciutadania per a una nova ciutat: Cinquena Setmana de l'Ensenyament, Terrassa, del 5 a l'11 de maig de 2001.* [Terrassa] [etc.]: Associació de Mestres Alexandre Galí [etc.], 2001

SUBIRATS, Joan. *Educació i govern local: la importància del territori i de la comunitat en el paper de l'escola.* Barcelona: CEAC, 2001 (Escola Catalana)

TONUCCI, Francesco. *La ciutat dels infants: una manera nova de pensar la ciutat.* Barcelona: Barcanova, 1997 (Barcanova Educació: sèrie major; 9)

TONUCCI, Francesco. «Experiencias democráticas: Francesco Tonucci». En: *Kikiriki*, núm. 46 (septiembre/noviembre 1997), p. 15-17

TRILLA BERNET, Jaume. «La ciudad educadora: de las retóricas a los proyectos». En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 278 (marzo 1999), p. 44-50

NOVETATS

PROBLEMATES. Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

LLUÍS SEGARRA

Passeu-vos-ho bé amb els problemes matemàtics i gaudiu dels enigmes sense posar-vos barreres, és molt bo per a la salut i la higiene mental. Divertir-se és una teràpia, ens posa en forma per lluitar quan hem de realitzar tasques avorrides.

Per molta gent, les matemàtiques són un recull de fórmules i operacions intel·ligibles. El llibre que teniu a les mans vol demostrar les meravelles d'aquesta ciència.

A més a més, els nostres enigmes enfortiran aquest enginy amb altes dosis d'humor.

Els problemes matemàtics són l'aliment de les neurones: Us proposem fer una autèntica gimnàstica mental amb una flaire de divertiment.

De ben segur que tots, petits i grans, en gaudireu.

PROBLEMILLAS: 30 PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS PARA LOS MÁS PEQUEÑOS • 100 ENIGMAS PARA RESOLVER • 53 PROBLEMAS DE GEOMETRÍA • 44 PROBLEMAS DE LÓGICA • 36 PROBLEMAS CLÁSICOS • CADA APARTADO ACABA CON UN CUADRO RESUMEN.

Problemates

Recull de problemes matemàtics per a totes les edats

Lluís Segarra



150 pàg. 1.795 PTA / 10,79 +

 **GRAÓ**

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34 08027 Barcelona
A/e: amacias@grao.com Telèfon: 934 080 464

 **GRAÓ**

El «teatre musical» es pot utilitzar com un recurs pedagògic a l'aula de música. Les seves possibilitats integradores i una bona dosi de creativitat permetran incloure en una obra tots aquells continguts que s'hauran seleccionat d'una programació de l'àrea de música i que s'exemplificaran en un repertori musical concret. Així doncs, el treball auditiu serà essencial.

Broadway a l'aula o com s'aprèn música fent teatre

Dolors Olivé Vernet

Mestra especialista de música al CEIP Teresa Miquel i Pàmies de Reus
dolive@terra.es

«No es pot fer beure un cavall que no tingui set.»

Célestin Freinet (*Paràboles per a una pedagogia popular*)

L'audició musical a primària: una prioritat

L'àrea de música pretén abastar un nombre tan gran de continguts per a l'assoliment dels corresponents objectius pedagògics que hem de seleccionar, segons la prioritat que considerem que els hem de donar. De tot aquest ampli ventall de temes i tècniques, considero que la pràctica de l'audició musical és essencial. Atesa la naturalesa mateixa de la música, el treball de l'audició escolar requereix una sistematització. A partir d'aquesta situació sorgeix la necessitat d'elaborar una clas-

sificació de les diverses modalitats auditives que es poden dur a terme a l'escola i la seva adequació a cada nivell educatiu, sense oblidar en cap moment la variació del repertori musical apropiat per a cadascuna d'elles i els criteris per seleccionar-lo. Els criteris taxonòmics dels diferents tipus d'audició poden ser molt diversos: per la relació que hi ha entre el subjecte productor de la música i el canal pel qual la transmet (en viu, enregistrada); segons el gènere de la peça musical que és objecte d'escolta (vocal, instrumental); tenint en compte la forma de participació de l'auditori (activa, passiva)...

La meua proposta és classificar les diferents tècniques d'audició escolar segons l'objectiu didàctic que es vulgui aconseguir. Així, programaríem: a) uns tipus d'audició per aconseguir una aprehensió lenta dels valors musicals (l'audició creativa, l'audició passiva...), b) per fer una anàlisi (l'audició descriptiva, la instrumental, l'exemplificativa per treballar elements del llenguatge musical, la històrica...) o bé c) per incloure-hi moviment (audició activa o música per dansar).

Aquesta organització de les diverses modalitats auditives que es poden dur a terme a la classe de música incideix en l'alumnat en tant que la presentació es diversifica i, malgrat que en qualsevol d'aquestes formes d'audició musical l'última finalitat sigui escoltar música, el fet cert és que la diferent forma de dur-les a la pràctica condiona l'assoliment de diferents objectius i continguts pedagògics ja que incideix en la motivació.

Això no obstant, l'audició escolar continua essent un cavall de batalla per a aquells alumnes, cada cop més nombrosos, als quals costa mantenir l'atenció mentre es fa una activitat que la requereix, com ara aquesta; i més si tenim en compte que per aconseguir els objectius educatius plantejats prèviament cal escoltar més d'una vegada la peça musical en qüestió.

En arribar en aquest punt, s'enceta una nova problemàtica referent a la manera de dur a terme les tècniques auditives a l'escola i que ben bé es podria resumir en la incompatibilitat que sembla existir entre la capacitat que un subjecte ha de tenir per mantenir l'atenció i la reiteració de quelcom. En molts alumnes es comprova que a més repetició d'un contingut, la seva capacitat d'atenció disminueix; sobretot tenint en compte que malgrat les diferents formes, més o menys motivadores, de plantejar una audició, aquesta continua essent una tècnica passiva d'aprehensió musical.

En conseqüència, sorgeix una nova fita: la necessitat de convertir l'audició escolar en una tècnica activa o de cercar algun mètode per treballar l'audició escolar i que es caracteritzi pel fet que...

- Els alumnes hi participin activament.
- La música hi tingui un paper destacat.
- Permeti integrar qualsevol estil o gènere musical, sense cap prejudici.
- Creï en el nen la necessitat de fer-li escoltar música.
- L'audició repetitiva d'un tema musical en concret no provoqui en l'alumne desmotivació per escoltar-lo.

- Converteixi l'audició en una forma activa d'aprehensió musical.
- L'audició no ha de provocar que la programació de l'àrea curricular que la utilitza –en aquest cas l'àrea d'expressió artística: música–, es fragmenti ni s'alteri, sinó que hi ha d'estar inclosa d'una manera natural. Que amb la seva realització es dugui a terme la programació prevista.

El teatre musical, un recurs per a l'ensenyament escolar de l'audició?

La música i el teatre són dues formes de manifestació artística que d'una manera o altra es veuen molt sovint vinculades i en moltes ocasions s'estableix entre elles una relació simbiòtica.

La confluència d'aquestes dues activitats ens aporta la solució: *La pràctica del teatre musical a l'escola. Teatre de nens per a nens.*

Aquesta experiència pràctica que s'ha dut a terme amb els alumnes de 1r de CS del CEIP Teresa Miquel de Reus ha consistit a crear el guió teatral titulat *La recerca de l'arc màgic* per ser representat i del qual la música és la protagonista. A més a més de mantenir-hi com una obligatorietat les condicions enumerades anteriorment, hi han intervingut les subsegüents variables que han fet que es tracti de quelcom únic: l'edat i/o nivell dels nens; la temàtica i el guió teatral, que com a obra de creació pròpia sempre seran originals i absolutament personalitzats; el nombre i


tipus de continguts que formen part de la programació curricular d'aquest curs i que he seleccionat perquè siguin intrínsecs del guió teatral que s'ha concebut; així com les condicions i recursos dels quals hem disposat per poder-se representar.

Vaig prendre la decisió de dur a terme aquesta experiència amb aquests alumnes en concret després d'haver fet les sessions d'avaluació corresponents al primer trimestre del curs escolar amb tot l'equip de mestres de l'escola. Tothom coincidia que es tractava d'un grup-classe amb poca cohesió, absolutament desmotivats en qualsevol de les assignatures i que els seus resultats acadèmics, en general, no eren d'allò més desitjats; per la qual cosa, aquesta activitat, que duraria tot el segon trimestre, no em preocupava tant si interrompia la marxa normal de la programació curricular, en aquest cas de l'àrea de música, o no arribava a obtenir els resultats que m'havia proposat aconseguir d'antuvi. Era evident que es tractava d'aquella mena de grup que necessita urgentment un revulsiu pedagògic. Per altra banda, tirar endavant una experiència qualsevol en una classe on a priori el rendiment i l'actitud global ja són òptims fa més difícil valorar el grau d'influència i de repercussió que pot provocar l'aplicació de nous recursos didàctics.


Així doncs, un cop decidida a dur a terme aquesta experiència, vaig plantejar als nens tot el procés de creació i d'interpretació d'una obra de teatre musical com si es tractés d'un treball d'investigació que jo havia de fer i on ells, voluntàriament, po-

dien intervenir per ajudar-me, ja que eren els alumnes més idonis de tota l'escola (òbviament, sense dir els motius reals d'aquesta idoneïtat). S'invertien els paper habituals. Ara era la mestra qui requeria l'ajuda dels alumnes. Automàticament es van considerar els escollits i el seu nivell d'autoestima i el grau de responsabilitat es va intensificar tant que només per això ja va ser prou important haver-los fet aquesta proposició, *l'objectiu prioritari de la qual era aconseguir un canvi d'actitud en els nens i un augment del seu rendiment escolar*. Posteriorment, el procés de realització del nostre musical es pot resumir així:

A) Plantejar els continguts i objectius relacionats amb l'àrea de música que es volen treballar

- La fórmula rítmica: 
- La síncopa i l'anacrusa.
- Flauta: si bemoll, mi', fa', sol', la'.
- Dinàmica: (recordar i ampliar termes) lento, moderato o adagio, andante, allegro, vivo.
- Una dansa popular.
- Audicions històriques. Història de la música clàssica:
 - núm. 4 - Vivaldi
 - núm. 5 - Bach
 - núm. 6 - Mozart

B) Seleccionar els temes musicals que continguin o estiguin relacionats d'una manera o altra amb els continguts curriculars prèviament seleccionats i preparar les coreografies que es creuin oportunes

- Núm. 1 - *In Dulci Jubilo* / M. Oldfield (la fórmula rítmica  / dansa de creació).
- Núm. 2 - *Cuckoo Song* / M. Oldfield (interpretació instrumental / digitacions de flauta: si bemoll, re' mi'...).
- Núm. 3 - *Cinc peces*. op. 5, 2a part / Anton Webern (dinàmica: lento).
- Núm. 4 - *Aire. Suite núm.3 en Do major* / J. S. Bach (dinàmica: moderato o adagio / audició històrica núm. 5).
- Núm. 5 - *Petita serenata nocturna*. K525 / W. A. Mozart (dinàmica: allegro) / audició històrica núm. 6).
- Núm. 6 - *Duel of Fates (B. S. O. Star Wars)* / John Williams (dinàmica: vivo o presto).
- Núm. 7 - Segona part del *Concert per a violí núm. 3 en Sol major, KV216* / W. A. Mozart (dinàmica: moderato o adagio / audició històrica núm.6).
- Núm. 8 - *Take Five* / Dave Brubeck (la síncopa i l'anacrusa).
- Núm. 9 - *Les quatre estacions, op. 8: La primavera* / A. Vivaldi (dinàmica: allegro / audició històrica núm. 4).
- Núm. 10 - *Simfonia núm. 101: El rellotge* / J. Haydn (dinàmica: andante).

C) Tenir en compte les sensacions que l'audició dels temes musicals hagin provocat en els nens (I) per a l'elaboració posterior del guió a partir de premisses exposades (II). (Vegeu: PROPP, V. *Morfologia del conte*.)

(I)

Audició núm. 1 - divertida, tranquil·la, alegre, per ballar, amb cada incorporació musical es pot afegir un nen a la dansa...

Audició núm. 2 – per fer moltes voltes, «melodiosa», es pot interpretar amb instruments de l'escola, infantil, es pot fer un ball rodó o altres figures de dansa...

Audició núm. 3 – por, intriga, tristesa, «fantasmal», monstres i temor...

Audició núm. 4 – tranquil·la, amorosa, amistosa, romàntica, nostàlgica...

Audició núm. 5 – alegre, divertida, juganera, arriba una cosa bonica, per ballar, riquesa...

Audició núm. 6 – acció, espai, orquestra, monestir, perill, d'aventura, diabòlica...

Audició núm. 7 – fina, delicada, personatge tranquil...

Audició núm. 8 – rítmica, alegre, divertida, saxofon, ciutat, malabarisme...

Audició núm. 9 – flors, ocells, fantàstica...

Audició núm. 10 – passes, cops, treball...

(II)

a) El protagonista és un príncep hereu d'un regne del futur.

2a. Part del *Concert per a violí núm. 3 en Sol major, KV216* / W. A. Mozart

b) L'objecte robat és un arc màgic. Ha estat robat al seu pare, al rei, per un capità de les tropes d'un planeta enemic.

Take Five / Dave Brubeck

El rei, pare del protagonista, li prega que trobi l'arc màgic pel bé de tota la humanitat.

Aire. Suite núm. 3 en Do major / J. S. Bach

c) Quan el príncep inicia la recerca de l'arc màgic, es troba amb un petit robot que li proposa resoldre un enigma que l'aju-

darà a trobar l'objecte robat. L'enigma consisteix a esbrinar una melodia amagada entre les línies d'un vell pentagrama. La música és l'idioma universal. En qualsevol racó de l'univers es podrà comunicar amb aquesta música.

Sinfonia núm. 101: El rellotge / J. Haydn

d) L'heroi resol l'enigma amb ajuda d'uns amics músics.

Cuckoo Song / M. Oldfield (s'interpretarà amb instruments de percussió i flauta)

e) Després de resoldre l'enigma, el príncep cau en un forat negre de l'espai.

Duel of Fates (B. S. O. Star Wars) / John Williams

Fa cap a un paisatge cibernètic obscur, misteriós... on hi ha una fortificació futurista que guarda dins seu l'arc màgic.

Cinc peces. op. 5, 2a part / Anton Webern

f) El príncep hereu troba l'arc màgic després d'entrar a dins de la fortificació i utilitzar la contrasenya de la caixa forta on hi ha l'arc màgic.

Petita serenata nocturna. K525 / W. A. Mozart

g) Quan agafa l'arc màgic, el príncep dispara contra els murs de la fortificació i tot allò que és fosc esdevé ple de color i alegre. Tant el capità com la tropa enemiga canvien per art de màgia el seu caràcter i la seva forma de ser.

Les quatre estacions, op.8: La primavera / A. Vivaldi

La màgia de l'arc ha aconseguit que en l'univers interestel·lar hi hagi pau i harmonia.

In Dulci Jubilo / M. Oldfield (es ballarà en forma de dansa tradicional)

D) Escriure i adaptar el guió de «La recerca de l'arc màgic» al nombre d'alumnes participants.

E) Elaborar l'«story-board».

F) Fer el *casting*.

G) Programar i assistir a les sessions destinades a assajar.

H) Fer els decorats i/o buscar els elements escenogràfics que es requereixen.

I) Organitzar i realitzar la posada en escena.

Evidentment, els tres punts assenyalats en negreta (A, B i C) són els exclusius d'aquesta experiència, ja que la resta (D, E, F, G, H i I) són comuns a qualsevol activitat dramàtica.

Per plantejar els continguts i objectius de l'àrea d'expressió musical que es vulguin treballar només caldrà acotar un període temporal de la programació i seleccionar-los.

Es recomana que com més ampli sigui el període millor, ja que al contrari, si es té en compte el temps que es necessita per realitzar una activitat teatral de qualsevol tipus i el poc temps que es disposa per fer música, parlant amb termes mercantilistes, no fóra rendible. Un trimestre és força apropiat. En aquest cas es tracta dels continguts que formen part del 2n nivell de concreció de la programació de l'àrea

d'expressió artística: música, específica del 1r curs de cicle superior de la nostra escola.

El mestre especialista ha fet una gran tasca en aquest projecte; l'aspecte en el qual ha esmerçat més temps ha estat seleccionar els temes musicals que incloguessin els continguts esmentats anteriorment. Tot i que els alumnes hi han col·laborat d'una manera o altra, la funció del mestre ha estat decisiva.

La recopilació de les peces i dels fragments musicals escollits s'ha fet per diversos motius en un CD d'àudio; des dels fonaments més estrictament tècnics (manteniment de la qualitat de l'enregistrament malgrat la quantitat de cops que s'escolti, definició del so, facilitat per seleccionar una peça durant els assajos...) fins a altres relacionats amb la vàlua i el prestigi que se li ha volgut donar a allò que s'ha fet. Veure la música de la «nostra» obra enregistrada en un CD personalitzat, es-





pecialment per als nens, representa la materialització de la feina que molts cops no es percebia; a més a més de ser un element que ha comportat un treball artístic complementari. Encara que el disseny de la caràtula està absolutament relacionat amb l'educació plàstica, s'ha recorregut a l'ús de la informàtica com a tècnica de creació, amb la qual cosa la interdisciplinarietat d'aquesta activitat escolar s'ha ampliat.

I els resultats?

Mentre que els canvis d'actitud del grup es poden veure a ull nu, les proves habituals d'avaluació segueixen sent una forma objectiva de mesura dels resultats cognitius i procedimentals. En aquest cas també han servit per comprovar que hi ha hagut un

augment de la nota en aquells alumnes que normalment no presenten cap dificultat en els processos d'aprenentatge, mentre que els altres, tot i que no han obtingut els èxits del tot desitjats en aquest tipus de proves, han sofert canvis absolutament positius en la seva conducta. En l'aspecte individual, han trobat sentit a aquelles activitats musicals que quotidianament feien sense pena ni glòria. La seva motivació per fer quelcom i per obtenir-ne els millors resultats ha estat més intensa, amb la qual cosa els problemes ocasionals per la manca de disciplina i d'atenció durant la classe han minvat enormement, a diferència de la cohesió com a grup que, com a conseqüència d'això, s'ha incrementat en escriure i ha fet que hi hagi reeixit un veritable ambient de treball.

Després de comprovar els resultats positius, la meua proposta és crear a mida un guió teatral per ser representat i utilitzar les tècniques dramàtiques com un nexa que relacioni, d'una manera o altra, tots els objectius, continguts, activitats musicals i especialment les modalitats auditives bàsiques que dins de l'àrea de música s'hagin previst treballar en un nivell educatiu durant un període temporal concret; amb la qual cosa, a més de treballar intrínsecament tots aquests aspectes, les peces musicals escollides per fer-ho s'escoltaran repetidament en els assajos sense que aquest fet provoqui la desmotivació dels alumnes, sinó tot el contrari. Els alumnes arriben a interioritzar els fragments musicals que formen part de la «seva» obra d'una manera absolutament dinàmica. És així com l'audició es converteix en una tècnica activa d'aprenentatge musical i es fa necessària; tant en els casos en què la funcionalitat de la música dins l'obra és simplement connotativa o ornamental i

serveix de pauta d'actuació durant el transcurs de la representació, com en els que és l'absoluta protagonista, quan forma part d'una coreografia determinada.

Així doncs, el «teatre musical», que sempre s'ha caracteritzat per la seva capacitat d'integració, resulta ser un gènere dramàtic, l'aplicació del qual a l'escola és molt recomanable pel tipus de resultats que s'assoleixen.

Bibliografia bàsica

- ALSINA, Pep. *El área de educación musical*. Barcelona: Ed. Graó, 1997.
- LERNER, Alan Jay. *The Musical Theatre*. Londres: Ed. Collins, 1986.
- LUCINI, Fernando G. *Sueño, luego existo*. Madrid: Ed. Alauda-Anaya, 1996.
- PÀMIES, Joan. *Del Rag al Pop*. Barcelona: Ed. Columna, 1996.
- PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Madrid: Ed. Fundamentos, 1977.

L'article reflexiona sobre la importància de l'aprenentatge de la lectura dels infants amb síndrome de Down i orienta sobre diversos aspectes del tema: quan s'ha d'introduir, qui ha de fer-ho i de quina manera.

Consideracions sobre l'ensenyament inicial de la lectura a nens i nenes amb síndrome de Down

Gabriel Comes Nolla

Universitat Rovira i Virgili

1. Són justificats els notables esforços que a vegades s'han de fer perquè els nens i les nenes amb síndrome de Down aprenguin a llegir?

Sense cap mena de dubtes, la resposta a l'enunciat és afirmativa, encara que a vegades això requereixi invertir enormes esforços i gran quantitat de temps per aconseguir que aprenguin a llegir. I és que la lectura és una habilitat bàsica no solament important, sinó també imprescindible en una societat complexa com la nostra, que es caracteritza per la gran extensió i diversitat d'usos que té la llengua escrita, de tal manera que una persona que no sàpiga llegir pot ser catalogada d'«inadaptada» per la seva impossibilitat de poder-s'hi moure de manera eficaç.

Afortunadament, la importància que té el fet que els alumnes amb síndrome de Down aprenguin a llegir és reconeguda avui dia per tots els professionals de l'educació. Ja han quedat endarrera aquells temps, no tan llunyans, en què la majoria d'aquest alumnat o no es beneficiava de tal ensenyament o el rebia tard i amb uns objectius limitadíssims. Actualment, hom està d'acord en els enormes beneficis que la lectura pot reportar a aquests alumnes i que Navarro i Candel (1992) resumeixen en:

«a) Els ajuda a augmentar el concepte de si mateixos (la seva autoestima).

»b) Facilita altres aprenentatges i l'accés a la informació.

»c) La lectura pot ser, en ella mateixa, una activitat plaent.

»Tenint en compte que els nens es mouen en un ambient en el qual una gran part dels missatges que els envolten són escrits, l'accés a la lectura els ajudarà, també, a moure's amb més agilitat en la vida diària, amb la qual cosa la lectura adquireix un caràcter funcional que resulta molt útil per al desenvolupament d'habilitats d'autonomia i independència personal.

»d) La lectura, finalment, ajudarà els nens amb SD a la integració escolar i social, en permetre'ls una millora dels seus aprenentatges acadèmics i, en general, l'accés a la cultura.» (p. 299).

D'altra banda, l'activitat lectora pot convertir-se en una de les activitats més valuoses i beneficioses de totes les dutes a terme en el marc escolar, a més de poder resultar una feina altament gratificant per als educadors i els alumnes mateixos.

Efectivament, amb la lectura s'eduquen i desenvolupen innumbrables aspectes: desenvolupament dels processos mentals; educació sensorial i motora; educació espacial i temporal; educació del llenguatge; educació simbòlica i conceptual, sense deixar de banda els altres valors personals, escolars i socials que hem comentat abans. Amb tot això no volem justificar el fet que l'ensenyament de la lectura a alumnes amb síndrome de Down hagi de ser una de les principals preocupacions del professorat.

2. Quan s'ha de començar a ensenyar-los a llegir?

En una investigació recent (cf. Comes, et al., 1998), vam constatar que, en general, a Catalunya els alumnes amb síndrome de Down inicien el procés d'ensenyament de la lectura molt més tard que els seus companys d'aula ordinària. Heus ací les dades obtingudes:

- Abans que els seus companys (lectura primerenca)..... 6 %
- A la mateixa edat que els seus companys..... 39 %
- Uns quants anys més tard que els seus companys..... 52 %

Atès que els resultats, pel que fa a la lectura, que han aconseguit aquests alumnes no són del tot satisfactoris, ens atrevim a recomanar que l'ensenyament de la lectura comenci al més aviat possible, i això, per diverses raons:

- En primer lloc, perquè actualment es coneixen els beneficis que un ensenyament

primerenc, però no pas precoç, de la lectura (és a dir, a partir generalment dels dos anys d'edat) pot reportar a tots els nens i nenes. I com és lògic imaginar, aquests beneficis de l'ensenyament primerenc de la lectura també es produeixen en alumnes amb síndrome de Down, com corroboren investigacions recents:

«1. Les paraules noves apreses en les cartolines comencen a usar-se aviat en el llenguatge del nen, fins i tot abans que passi això mateix amb les paraules que només coneix d'haver-les sentit.

»2. El fet de practicar amb conjunts de dos o tres paraules quan llegeix accelera la seva utilització en el llenguatge del nen.

»3. La pràctica amb frases adequades en llegir porta a l'ús de paraules funcionals i a emprar en el llenguatge una gramàtica i una sintaxi com més va més correctes.

»4. Els nens que llegeixen aviat amb l'aplicació d'aquest mètode assoleixen nivells més elevats de capacitat i competència lingüístiques del que fins ara s'esperava en els nens amb síndrome de Down.» (Bukley, 1995: p. 113).

- En segon lloc, perquè avui dia es disposa de variades experiències reeixides de programes de lectura primerenca aplicats a aquests alumnes (cf. Oelwein, 1975; Cairns i Pieterse, 1977; Buckley et al. 1986; Troncoso i Del Cerro, 1991; Comes, 1991; Candel i Turpin, 1992, Ferrer i Duch, 1992; Bautista et al. 1995).

Amb l'ensenyament primerenc de la lectura, es pretén que el nen i la nena amb síndrome de Down tingui contacte com més aviat millor amb el material imprès i pugui beneficiar-se de metodologies molt motivadores i eficaces.

3. Cal que els alumnes amb síndrome de Down abans d'iniciar l'aprenentatge de la lectura adquireixin certs requisits de lectura?

Es pot respondre amb un no a la pregunta. Els requisits de lectura, en la seva concepció clàssica, tals com coneixement de l'esquema corporal, lateralitat ben definida, bona coordinació motora, organització temporal, etc., no són considerats actualment rellevants ni condicionants per començar el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura. Braslavsky (1983), afirma: «Ara ja hi ha conclusions per demostrar que els ensinistraments funcionals utilitzats –ja siguin perceptuals, psicomotors, espaciotemporals– no solament són anacrònics –perquè el nen ja els ha adquirit precoçment en la seva relació activa amb el medi–, sinó que són inoperants, o almenys irrellevants per a l'aprenentatge de la lectura. Investigacions lineals i comparades demostren la superioritat dels factors conceptuals i lingüístics sobre l'ensinistrament funcional.» Tampoc no s'admet actualment que s'hagi d'esperar a ensenyar a llegir fins que l'alumne tingui la suficient «maduresa lectora», la qual clàssicament es feia correspondre amb l'edat de sis anys.

De fet, la posada en pràctica dels programes de lectura primerenca ha fet palesa la poca utilitat de tenir en compte els prerequisits esmentats i de la inutilitat d'esperar una suposada «maduració lectora» en el sentit clàssic del terme, perquè aquests programes parteixen de la idea que la millor manera de desenvolupar una funció és exercitar-la, motiu pel qual els únics prerequisits que calen per començar a ensenyar a llegir són els que estan estretament correlacionats amb la naturalesa de les tasques que cal fer i que podríem resumir en:

- Un grau suficient de memòria i el seu manteniment ni que sigui per períodes curts.
- Un cert nivell de llenguatge comprensiu que, a més de posseir un vocabulari usual –al voltant d'unes cinquanta paraules–, inclogui l'habilitat de comprendre instruccions verbals com «mira», «assenyala», «dóna», «posa...».
- Un mínim de llenguatge expressiu, encara que pot començar-se el programa tot i que no parli. N'hi ha que, perquè el nen pugui respondre a les preguntes plantejades, preveuen la possibilitat que l'infant pugui utilitzar el llenguatge de signes, si està greument afectat en el llenguatge parlat.
- Una discriminació auditiva i visual que permeti fer activitats simples, com per exemple: discriminar i emparellar dues paraules.

- Una memòria que permeti evocar allò que s'ha après.

- Uns certs hàbits de treball, com ara mantenir-se assegut, que obeeixi les ordres donades, que faci les feines encomanades... (Cf. Comes, 1995)

Allò que sí que resulta important per iniciar amb èxit l'aprenentatge de la lectura és que els alumnes tinguin certs coneixements de «metalectura», ja que la majoria solen tenir una idea molt confusa sobre allò en què consisteix l'activitat de lectura. Aquests coneixements podrien concretar-se en el fet que l'alumne conegui en què consisteix la lectura, la seva funció i importància i que domini conceptes significatius sobre l'imprès, i que segons Garton i Pratt (1991) serien:

Concepte: Coneixement o habilitat implicada.

Orientació dels llibres: Saber quina és la part davantera d'un llibre.

Regles direccionals: Saber que quan es llegeix s'avança d'esquerra a dreta i que al final de la línia es torna a l'esquerra de la línia següent.

El text imprès porta un missatge: Saber que és allò imprès i no el dibuix allò que transmet la història.

Concepte de lletra: Ser capaç d'assenyalar una lletra minúscula i una majúscula.

Concepte de paraula: Ser capaç d'assenyalar una paraula, dues paraules.

Puntuació: Saber perquè serveix un punt final, una coma i cometes.

També existeixen altres factors previs

a la instrucció que poden influir en el desenvolupament de destreses de la lectura: ambient familiar i escolar en el qual va creixent el nen, i les seves experiències prelectores i que, per tant, han d'optimitzar-se.

4. Quin és el màxim responsable d'ensenyar a llegir els nens i les nenes amb síndrome de Down en el marc escolar? On?

Sembla que les respostes siguin fàcils i lògiques: el professor tutor és l'encarregat d'ensenyar a llegir, i l'aprenentatge s'ha de fer a l'aula ordinària. Però la realitat sol ser una altra, si més no, la que nosaltres hem trobat en la investigació que anteriorment mencionem de Comes et al. (1998): l'ensenyament de la lectura es fa en la seva majoria –53 %– simultaniejant l'aula ordinària i l'aula de suport, també anomenada aula d'educació especial. Solament el 6 % del professorat declara que l'ensenyament de la lectura es fa totalment en l'aula ordinària. Un 20 % informa que l'ensenyament de la lectura es fa exclusivament a l'aula de suport.

En un 56 % dels casos, el professor de suport junt amb el tutor són els encarregats d'ensenyar a llegir aquests nens. En un 36 % dels casos, el qui ensenya a llegir és el professor de suport. Només un 3,5 % dels professors tutors ensenyen exclusivament a llegir els nens amb síndrome de Down.

Aquests fets contrasten notablement

amb allò que se sol afirmar en el terreny teòric: l'ensenyament de la lectura amb aquests nens s'ha de fer en l'aula ordinària majoritàriament i ha d'anar a càrrec del professor tutor. Voldríem que no s'actués amb prejudicis (prejudicis del tipus: com que és alumne amb síndrome de Down ha de ser tractat pel professor d'educació especial en l'aula de suport i individualment), i que els professors tutors només acudissin a l'aula de suport quan l'aula ordinària –les aules ordinàries per sort no estan gaire poblades–, s'hagués mostrat incapaç per cobrir les necessitats educatives dels nens amb síndrome de Down.

5. Quin mètode és el millor per ensenyar a llegir els nens i nenes amb síndrome de Down?

De fet, actualment es fa difícil parlar de mètodes de lectura, perquè segons un model interactiu, que és el que avui dia té un predicament més gran, per ensenyar a llegir s'ha de partir no d'un sol mètode per a tots els alumnes, sinó d'un conjunt d'orientacions metodològiques que tinguin igualment en compte les fases d'aprenentatge per les quals passa l'alumne, el seu estat inicial i la necessitat de dissenyar situacions d'ensenyament específiques per a tots aquells aspectes que es consideren importants en l'adquisició de la lectura (cf. Solé, 1987).

La nova concepció de lectura comporta una altra manera d'actuar en el moment d'ensenyar a llegir els alumnes. Ferreiro (1977) ens assenyalava les següents consi-

66 Diversitat

deracions metodològiques que cal tenir en compte per a un ensenyament eficaç de la lectura:

1. Importància d'adquisicions pròpiament preescolars per a una bona alfabetització:

- diferenciar entre llegir i comentar les imatges dels llibres;
- reconèixer la forma d'organització de l'espai gràfic (dibuix vs. no dibuix);
- reconèixer l'aspecte ordenat i lineal de les marques escrites, així com la seva varietat interna;
- saber que les marques escrites tenen una propietat particular: «provoquen» una forma especial de llengua oral diferent de la conversa;
- saber quelcom sobre el valor social que es dona a l'escriptura...

2. No es tracta de saber llegir un únic tipus de textos, sinó una gran varietat de missatges escrits:

- textos narratius;
- textos informatius;
- textos instructius;
- textos poètics;
- textos periodístics;
- cartes personals i institucionals;
- cartells;
- diccionaris;
- receptes;
- seccions diverses dels diaris, etc., etc.

3. No es tracta d'utilitzar una única estratègia de lectura (la que correspon a la lectura en veu alta):

- llegir per trobar una informació;
- llegir per assabentar-se dels detalls d'una notícia periodística;
- llegir per comparar;
- llegir pel plaer de llegir, etc., etc.

Aprofundint més en els aspectes metodològics i centrant-nos en l'ensenyament de la lectura en nens i nenes amb síndrome de Down, Flórez i Troncoso (1991) ens diuen quins principis s'han de tenir en compte:

1. Conèixer les característiques individuals de cada nen, aquelles que el defineixen i que al mateix temps el fan diferent de tots els altres: ambient, família, personalitat, interessos, nivell mental, etc. (...)

2. És important que l'aprenentatge sigui una cosa divertida per al nen, que s'ho passi bé amb cada activitat i, sobretot, que estigui orientat cap a l'èxit. (...)

3. Cal adoptar una postura ferma i serena davant el nen. Això l'ajudarà a mostrar-se més atent, a acabar la feina, en definitiva, a sentir-se més segur, perquè sap què és el que esperem d'ell. Tot això en un ambient càlid i acollidor, on el nen se senti estimat i respectat. (...)

4. Cal tenir molt en compte que cada un dels nens té el seu propi ritme de treball, i que hem de respectar-lo. (...)

També cal evitar errors que se solen fer en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura amb nens amb síndrome de

Down i que poden impedir un aprenentatge reeixit (cf. Logan, 1995):

1. Que l'alumne no entengui la feina que ha de fer; perquè no és significativa o és massa difícil.

2. Que la tasca de la lectura sigui massa fàcil, poc desafiant, o avorrida.

3. Que les sessions de lectura siguin llargues i tedioses, cosa que ocasiona que l'alumne es dediqui a altres coses o es cansi de llegir.

4. Que l'alumne es dediqui a fer broma i a no fer cas de les instruccions del professor, per exemple responent a una pregunta d'una manera incorrecta a pesar de conèixer la resposta correcta.

5. Que no estigui motivat i se senti desemparat en les seves activitats de la lectura.

Sembla ser que, amb els coneixements de què disposem, no hi ha cap evidència científica que ens indiqui la supremacia d'un determinat mètode o metodologia sobre un altre per ensenyar a llegir nens amb síndrome de Down i que no es pot defensar que existeixi un mètode especial per a ells.

Cal saber, però, que en general, com ens indica Buckley (1997), l'alumne amb síndrome de Down durant l'etapa «alfabètica» —quan les paraules són analitzades lletra per lletra— té moltes dificultats, ja que per dominar aquesta etapa del procés, i només

centrant-nos en aspectes perceptius, convé que l'alumne escolti tots els sons que componen les paraules, però pel fet de tenir pèrdues auditives i problemes auditius això li és difícil.

Sobre aquest últim punt, s'ha de dir que Pueschel i Sustrova (1997) ens informen, basant-se en investigacions recents, de l'elevada freqüència amb què es produeixen anomalies estructurals, processos infecciosos i altres tipus d'anormalitats funcionals dintre del sistema otològic dels nens i nenes amb síndrome de Down, que sovint provoquen pèrdues importants de l'audició. També indiquen que els nens i les nenes amb síndrome de Down tenen dificultats significatives en el seus canals auditivomotors i auditivovocals de comunicacions i que solen tenir un rendiment més bo en el processament visual que en el processament auditiu.

Per tot això, la majoria de programes que s'utilitzen per ensenyar a llegir a nens i nenes amb síndrome de Down, i que solen ser programes de lectura primerenca, són de tipus global on es dóna prioritat al processament visual. Com a exemple, presentem a continuació els principis més rellevants d'un programa d'aquestes característiques:

Programa «Me gusta leer», de Bautista et al. (1995)

- I. Associació del dibuix a la paraula escrita
 1. Targetes «El dibuix amb la paraula».
 2. Targetes «Les paraules».

II. Associació de paraules iguals

1. Targetes «Les paraules per associar».
2. «Paraules amb color i grandària diferents».
3. «Paraules per comparar».
4. «Relació de la paraula amb el seu dibuix».
5. «Model i paraules».

III. Discriminació de l'article

1. «Reforç per a l'article».
2. «L'article i la seva paraula».

IV. Lectura de frases senzilles

1. «Paraules i accions».

V. De les frases als primers contes personals

VI. Partir les paraules en síl·labes

1. «Material gràfic» per retallar:
 - Vocals.
 - Síl·labes directes.
 - Síl·labes inverses.
 - Síl·labes mixtes.

Per tant, defensem que les noves i actuals orientacions pedagògiques i didàctiques que se segueixen per ensenyar a llegir els nens i nenes d'aula ordinària han de ser igualment vàlides per guiar el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura per a alumnes amb síndrome de Down i que serà el professor qui les adaptarà a les característiques personals de cada alumne. Això no obstant, ja es disposa de suficients i variades experiències reeixides per ensenyar-los a llegir, com les que abans comentàvem sobre els programes prime-

rens de lectura, i en podem treure valuoses informacions.

6. Consideracions finals

S'ha avançat molt en l'ensenyament de la lectura a nens i nenes amb síndrome de Down —només hem de recordar la trista situació en què es trobaven, no fa gaires anys, la majoria d'aquests nens en el camp de la lectura—, però cal que avancem molt més, i per a això proposem seguir, entre d'altres de tipus metodològic, els punts següents:

a) Començar tan aviat com sigui possible el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura, i això requereix una intervenció primerenca sense esperar aconseguir pretesos «prerequisits de lectura» ni pretesos factors clàssics de «madduresa lectora».

b) Que, al més aviat possible, la família posi en contacte el nen o la nena amb síndrome de Down amb el material imprès, en especial amb els llibres il·lustrats. I que els pares s'impliquin més i participin d'una manera decidida en el procés de la lectura del seu fill o filla en col·laboració amb els professionals de l'educació.

c) Canviar certes pràctiques, creences i expectatives d'alguns docents que no creuen en les enormes possibilitats que els alumnes amb síndrome de Down tenen per aprendre a llegir i de fer-ho de manera eficient, com ho demostren experiències de lectura reeixides recents.

d) Ampliar el contacte dels alumnes amb síndrome de Down amb el variat material de lectura existent, tant dintre com fora del marc escolar i donar-los més oportunitats de llegir de manera plaent i profitosa.

e) Que les administracions educatives acceptin el desafiament que representa millorar els resultats d'aquest alumnat pel que fa a la lectura i proporcionin tot el suport (formació, recursos materials, recursos personals, etc.) que els professionals demanen.

És responsabilitat de tothom que aconseguim millorar els encara no gaire satisfactoris resultats que els alumnes amb síndrome de Down obtenen.

7. Bibliografia

- BAUTISTA, A. et al. *Me gusta leer*. Granada: Asociación Síndrome de Down de Granada, 1995.
- BUCKLEY, S.; BIRD, G.; BYRNE, A. «La importancia práctica y teórica de enseñar a leer y escribir a los niños con Síndrome de Down». A: RONDAL, J. A. et al. *Síndrome de Down: Perspectivas psicológica, psicobiológica y socio educativa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997.
- CANDEL, I.; TURPIN, A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO, 1992.
- COMES, G. *L'ensenyament inicial de la lectura a nens i nenes amb síndrome de Down a Catalunya*. Tarragona: El Mèdol, 2001.
- FERRER, M. Ll.; DUCH, J. *Aprenen a llegir*. Girona: Astrid. Diputació de Girona, 1992.
- FLÓREZ, J.; TRONCOSO, M. V. (dirs.) *Síndrome de Down y Educación*. Barcelona: Masson, 1991.
- NAVARRO, F.; CANDEL, I. «Un programa de lenguaje-lectura para niños con síndrome de Down». A: CANDEL, I.; TURPIN, A. *Síndrome de Down. Integración escolar y laboral*. Murcia: ASSIDO, 1992.
- TRONCOSO, M. V.; DEL CERRO, M. M. *Síndrome de Down: lectura y escritura*. Barcelona: Masson, 1997.

L'article pretén desmitificar el tema, tal com s'enfoca sovint en els mitjans d'informació. També vol desmentir les expectatives que, de manera no fonamentada, sovint preocupen els pares.

Mites socials en superdotació

Flavio Castiglione Méndez

Psicòleg i psicoterapeuta
Membre del WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children)

Leopold Carreras Truño

Psicòleg. Delegat a Espanya del WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children)
Membre fundador de FICOMUNDYT (Federación Iberoamericana del Consejo Mundial del Niño Bien Dotado y Talentoso)
mentor@copc.es
www.mentor.extendnow.com

Fa deu anys que treballem en el Gabinet Psicopedagògic i en aquest període hem tingut ocasió d'atendre una gran quantitat de demandes relacionades amb la superdotació i les altes capacitats. Així hem tingut ocasió d'observar certs elements comuns o coincidents sobre les expectatives generades a partir d'un coneixement parcial o desviat d'aquest fenomen. Vam exposar les nostres conclusions en el congrés mundial del WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children [Consell Mundial del Nen Ben Dotat i de Talent]), el qual va fer-se a Barcelona del 31 de juliol al 4 d'agost de 2001.

En aquest article tractem de la influència d'uns arquetips o mites socials que condicionen l'arribada a la consulta d'uns pares preocupats per certes conductes diferenciades dels seus fills, sobretot quan les comparen amb les d'altres infants. Ens

referim a conductes que es consideren pròpies d'algú amb altes capacitats com, per exemple, una rapidesa més gran en l'assimilació d'aprenentatges o un afany de coneixements que van més enllà dels límits que l'escola li pot oferir.

Una de les preguntes habituals que ens fan és: «El meu fill té un problema de conducta o d'aprenentatge. Deu ser un superdotat?». Per què es relaciona amb una cosa tan negativa el fet de ser superdotat, quan una aproximació lògica al fenomen ens diu que les altes capacitats són en elles mateixes un recurs positiu i no tant una dificultat de l'individu?

L'experiència ens ha demostrat que hi ha una forta influència de tipus social (mitjans de comunicació, professionals poc versats en aquest fenomen, etc.) darrera el motiu de consulta que porta els pares a cercar respostes, però quines respostes?

Hem comprovat que la meitat de les famílies que demanen ajuda perquè el seu fill és superdotat en realitat no tenen motius per fer-ho; i de l'altra meitat que sí que en tenen, només en un tant per cent molt baix és dona una relació (directa o indirecta) entre altes capacitats i algun tipus de dificultat, dificultat relacionada especialment amb el desenvolupament del seu potencial en el medi escolar, com podria ser el ritme i qualitat de l'aprenentatge, dificultats de comunicació amb els companys i/o professors, etc. Pensem que aquesta situació requereix una anàlisi més profunda. Així, doncs, amb aquesta finalitat a continuació classificarem els tipus d'in-

fluències que hem pogut observar i les respostes o expectatives que aquests pares busquen i que ja podem avançar que gairebé totes tenen com a rerefons un *temor social a acceptar les diferències*, com també el desconeixement sobre el món de les altes capacitats.

1. Influències dels mitjans de comunicació

Generalment, en els articles periodístics o reportages, debats, espais monogràfics, etc., en televisió i ràdio, el plantejament que es fa davant el públic inclou una visió un xic sensacionalista del cas. Llevat d'algunes excepcions, a causa d'un afany de cridar l'atenció, la imatge clàssica del superdotat que apareix en aquests mitjans està molt deformada o està prou allunyada de la realitat. En general, aquesta imatge sol ser la d'un nen que es passa el dia capbussat en l'estudi (el típic *empollón*), amb pocs amics, que és un «saberut», que té un quocient intel·lectual superior a 130 i, sobretot, que a causa de l'avorriment que li produeixen les classes de tipus repetitiu arriba a desinteressar-se de tot allò que tingui res a veure amb l'escola i per això sorgeixen problemes de fracàs escolar. Més endavant analitzarem aquestes dades.

2. Influències dels professionals de la salut mental

També hem observat que algunes persones que per la seva feina tenen coneixement d'aquests casos (psicòlegs, psi-

quiatres, etc.) reforcen la idea exposada anteriorment dels mitjans de comunicació (si més no a Espanya). Si no és així, d'on treuen els periodistes aquesta informació deformada? Col·legues que continuen presentant el superdotat com un ésser amb problemes i que, per tant, necessita ser diagnosticat com més aviat millor per evitar mals futurs i/o la idea que la superdotació és igual a tenir un C. I. superior a 130, quan se sap des de fa temps que si ens quedem només amb aquesta puntuació (i depèn del test), a tot estirar ens pot donar una aproximació a un talent acadèmic, però no té en compte ni la creativitat ni la fluïdesa en la interconnectivitat de les diferents aptituds, cosa que considerem bàsica per diagnosticar un superdotat. Això últim ens porta a la pregunta següent: si existeix confusió a l'hora de delimitar què és superdotació o què és talent acadèmic, amb les conseqüències que pot tenir en el tipus d'intervenció, com no s'ha de reafirmar socialment l'estereotip o, altrament dit, aquesta confusió, en la població general?

3. Influències dels professionals de l'educació

Per a alguns mestres i pedagogs, «no existeixen nens superdotats, sinó nens sobreestimulats», o bé tenen una idea contrària a l'exposada en els dos punts anteriors: «si és superdotat, no li cal ajuda o suport educatiu». La primera premissa porta implícit el fet que la superdotació és un fenomen purament ambiental. La segona, pressuposa adjudicar a l'infant un nivell de maduresa emocional superior al

que realment té i, a més a més, està limitant un dret bàsic de l'alumne: desenvolupar-se d'acord amb les seves característiques i necessitats educatives. Considerem que totes dues idees són errònies i creiem que el que hi ha darrera les idees esmentades, el rerefons, és una negació d'una sèrie de fantasies que tenen els mestres com, sobretot, «aquest nen em donarà molta feina», quan, de fet, aquesta fantasia no és contrastable amb la realitat, i «si té un nivell intel·lectual o cognitiu alt, també té un nivell de desenvolupament de la personalitat igualment elevat», quan, tal i com ja fa temps que explica Terrassier a la seva *Teoría de la disincronía* (1985), el que passa és justament el contrari, és a dir, que pot tenir les seves capacitats intel·lectuals bastant superiors a les que es poden esperar per la seva edat, però emocionalment, per norma general, continua en la seva pròpia edat cronològica. Sovint també es diu que si l'alumne mostra que posseeix altes capacitats, però no les aplica, o les aplica amb un rendiment inferior al que es podria esperar d'ell, per als mestres això no mostra un conflicte intern del nen, sinó una actitud negativa: «no és que no pugui, perquè és molt intel·ligent; és que no vol».

4. Influències dels polítics

En general, els polítics espanyols que s'ocupen de l'educació accepten la idea de l'existència dels superdotats, com també del fet que «possiblement» necessitin ajudes escolars. Per a això, en un principi sí que s'han preocupat de fer lleis que regulen el funcionament educatiu d'aquests infants,

però a l'hora de posar-les en pràctica no tenen el seguiment i control necessaris perquè s'apliquin correctament. Amb això no volem elevar aquest assumpte al nivell de «prioritat nacional», però sí que almenys demanem un tractament educatiu igual al d'aquells alumnes que són discapacitats, perquè de la mateixa manera que aquests últims tenen necessitats educatives especials, també hi ha alguns alumnes amb altes capacitats que en tenen.

Tipus de respostes que busquen els pares

- a) «Vull que sigui superdotat.»
- b) «Vull que no sigui superdotat.»

Quan acudeixen al nostre centre, els pares solen arribar amb alguna o unes quantes d'aquestes idees preconcebudes que acabem d'esmentar. Primer de tot, però, hem de dir que nosaltres treballem amb una població una mica equívoca, perquè els presumptes superdotats que veiem solen tenir algun tipus de problema, ja sigui emocional, relacional o educatiu, perquè si no és així els pares ja no ens solen portar el nen (encara que també hi ha excepcions, que són les d'aquells pares que vénen per interès preventiu).

En l'infant es produeixen dues circumstàncies: d'una banda té un problema, i de l'altra mostra indicis d'un desenvolupament intel·lectual alt (que s'haurà de confirmar). El problema que ens preocupa és que es vinculin o es relacionin causalment, és a dir, que s'estableixi una relació

causa-efecte entre aquests dos fets sense haver-se pogut fer una mínima anàlisi prèvia (sobretot, gràcies a una informació correcta per part dels mitjans de comunicació, mestres, etc.). En aquesta vinculació, hi podem observar una necessitat dels pares de trobar respostes relativament senzilles a una qüestió que, en realitat, és molt més complicada, i aquí no ens referim específicament a les altes capacitats, sinó a la complexitat del desenvolupament general de l'infant.

Vegem amb més detall aquestes expectatives dels pares.

- a) «Vull que sigui superdotat.»

Habitualment, ens trobem aquest motiu latent de consulta en aquelles famílies o pares que cerquen una explicació de les conductes del nen que els serveixi per a tot. Per exemple, està desmotivats? És clar, és superdotat. Suspèn? És clar, és superdotat. Mala conducta o no té amics? És clar, és perquè és superdotat. I així podríem continuar fins a trobar una única explicació per a fenòmens que ens estan indicant moltes coses. La funció que exerceix aquest tipus d'idea és aplacar l'ansietat que poden produir certes conductes del nen que, en general, els pares no entenen amb una anàlisi superficial.

- b) «Vull que no sigui superdotat.»

Hem observat que aquesta fantasia prèvia apareix en aquells pares que, influïts pels mites socials esmentats, pensen que si el seu fill fos superdotat, en el futur tindria

problemes encara més grans dels que té avui, és a dir, es magnifica i es tem el fet que «superdotació és igual a problema». Curiosament, molts dels fills d'aquestes famílies que no volen que el seu fill sigui superdotat solen ser-ho. Probablement, aquests pares tenen una intuïció prediagnòstica més basada en la realitat del que van observant en la relació amb el nen, tot i les idees preconcebudes.

Falsedat dels mites socials

Doncs, bé, com ja hem dit, el primer dels mites socials que és fals, i això cau pel seu propi pes, és la consideració del nen superdotat com un *empollón* que treu excel·lents en totes les matèries, perquè si alguna cosa caracteritza un nen així és precisament el fet de no necessitar passar-se hores davant un text per entendre'l i recordar-lo. Aquesta idea pot tenir també l'origen en una confusió sobre allò que és el talent acadèmic, el qual es tracta d'«una forma de talent complex en el qual es combinen els recursos elevats de tipus verbal, lògic i de gestió de la memòria». Pel fet de tractar-se d'una interacció de recursos, les grans funcions que es generen es relacionen amb la gestió de la memòria a partir d'informacions verbals organitzades de manera lògica. Per tant, «permeten l'emmagatzemament i la recuperació de qualsevol tipus d'informació que pugui ser expressada verbalment (o complementada en aquests termes) i que tingui una organització lògica, cosa que ens dóna unes aptituds especialment indicades per als aprenentatges formals (acadèmics)» (Cas-

telló i Martínez, 1998). Però resulta que el nen superdotat disposa de potencial per destacar en qualsevol àrea i, a més a més d'aquests recursos mentals propis dels talents acadèmics, està dotat també d'intel·ligència social, musical, motora o emocional, entre d'altres, com també de destacables aspectes creatius i, cosa que considerem l'element diferencial per excel·lència, la capacitat de crear xarxes cognitives interconnectades entre elles, fet que genera una aproximació al coneixement distinta dels altres tipus d'altres capacitats.

Pel que fa al suposat fracàs escolar en què cauran necessàriament els nens superdotats si no se'ls dóna un tractament adequat a l'escola, hem d'analitzar també aquesta hipòtesi, perquè hem pogut comprovar que aquest fet té una tendència més pronunciada a donar-se en els talents acadèmics que en els superdotats. Aquesta tendència seria conseqüència d'un alt ritme d'aprenentatge que faria que l'alumne veiés disminuïda la seva motivació per l'aprenentatge en la mesura en què el currículum ordinari tracta temes que ja coneix o se'ls dedica bastant més temps del que necessita aquest tipus d'alumne, el qual a poc a poc, però de manera progressiva, cau en l'apatia o en l'avorriment de tot allò que signifiqui l'aprenentatge escolar, una despreocupació que podria dur-lo al fracàs escolar. D'altra banda, la majoria dels talents simples (verbal, matemàtic, espacial, artístic, etc.) també poden manifestar aquest avorriment, però per un motiu distint: la manca de motivació envers les matèries allunyades de la seva àrea de talent, però

els casos de superdotació no solen avorri-se (més enllà del que s'avorreix qualsevol alumne), perquè el treball de connexió i organització ja els ocupa i motiva prou.

Pel que fa a les dificultats de relació, sobretot amb els altres infants de la seva mateixa edat, es tracta d'un tret més relacionat amb aspectes de personalitat i d'habilitat socials. Per això «existeix una gran variabilitat depenent de cada persona, encara que pot accentuar-se en perfils intel·lectuals que tendeixen cap a la poca flexibilitat» (Castelló i Martínez, 1998), sobretot quan la creativitat no és un dels punts forts d'aquesta persona. Per això és que els talents lògics, matemàtics i acadèmics solen ser els qui tenen el risc més alt de tenir dificultats de socialització, i més encara si són introvertits o se'ls han fomentat actituds competitives o discriminatòries. D'altra banda, hi ha un problema afegit quan el nivell del llenguatge i vocabulari és molt superior al dels seus companys ja que, en lloc de millorar, empitjora o dificulta la comunicació amb ells (Martínez, 1995).

Amb referència al fet que els superdotats sempre obtenen notes molt altes en tot, resulta que només podrem esperar un alt rendiment escolar en els talents acadèmics o bé en els alumnes precoços en els primers anys del seu desenvolupament cognitiu. Però els superdotats no necessàriament treuran bones notes, ni tindran el mateix rendiment en totes les assignatures, perquè tot i que tinguin potencial per destacar en qualsevol àrea, sol donar-se quasi sempre una motivació més gran envers

algun camp de coneixement específic. Amb tot, com ja hem dit, no solen presentar problemes escolars, ni de baix rendiment, ni de desmotivació.

La correcció de les expectatives infundades dels pares basades en aquests mites

El desig que el fill sigui superdotat com a resposta als mals que l'afecten inclou el temor que no ho sigui i viceversa. Quan els pares vénen al nostre centre, la tasca que ens correspon és reconduir aquestes expectatives cap a una visió més realista sobre el nen, a vegades fins i tot abans d'haver configurat el diagnòstic.

1. El motiu de la visita sol ser una dificultat o un conflicte en algun moment del desenvolupament del nen.

2. S'observa un desenvolupament des-tacable en una àrea cognitiva o més.

3. S'intenta desfer l'equació entre els dos punts anteriors amb què ve la família, mentre no es tinguin elements diagnòstics prou sòlids per confirmar, rebutjar o modificar la hipòtesi emesa. El nostre interès se centra a canviar l'etiquetatge previ que ha fet la família o l'escola per un «psicodiagnòstic».

4. Psicodiagnòstic. Les eines diagnòstiques ens ofereixen la possibilitat de comprendre, més que d'etiquetar. Considerem que concloure un diagnòstic sentenciant que «el seu fill té un C. I. superior

a 130» reforça aquella idea socialment formada. El fet d'etiquetar tanca, generalment, la porta al coneixement i, per tant, condiona i limita el tipus d'intervenció que s'ha de fer (és quan ens trobem amb orientacions estàndard), mentre que intentar comprendre, habitualment, l'obre.

A vegades, segons que hem pogut observar, la confusió, a partir de les informacions recollides, amb la qual acudeixen certes persones a un centre especialitzat en altes capacitats com el nostre, és tal que fins i tot es pot cercar en la superdotació la justificació de trastorns mentals seriosos amb importants fallades en el pensament. Si en els terrenys popular i periodístic es fomenta la idea del «geni boig», per exemple, no és estrany que acabem cercant una possible superdotació com a explicació dels seus problemes.

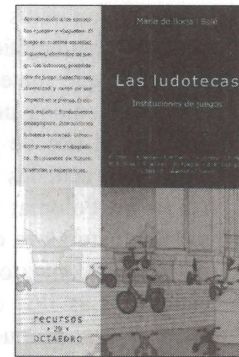
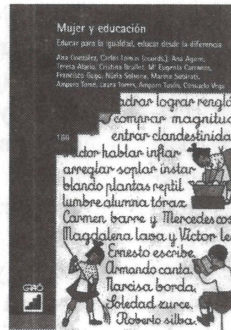
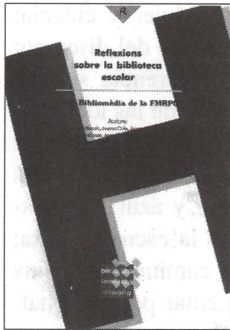
Conclusions

Finalment, voldríem tornar a insistir, per si no havia quedat prou clar, que no podem parlar d'una correlació directa entre tipus de personalitat, patologia mental i altes capacitats intel·lectuals. Per tant, els qui van escampant aquestes idees (repetim, sense fonament) estan creant una angoixa o unes ansietats innecessàries en els pares, i només escau de recordar que si algú es creu les interrelacions esmentades és possiblement perquè ha estat en contacte amb una *mostra esbiaixada de població*, com la que observem nosaltres en el Gabinet Psicopedagògic Mentor, però sense tenir en compte aquest fet i, per tant,

creient que tots són iguals o que a tots els passarà el mateix.

Bibliografia

- CASTELLÓ, A.; MARTÍNEZ, M. *Necessitats educatives especials. Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1988.
- MARTÍNEZ, M. «Un estudio comparado de las habilidades comunicativas de niños con inteligencia normal y superior», dins *FAISCA. Revista de altas capacidades*, 3, 1995, p. 27-44.
- TERRASSIER, J. C. «Dyssynchrony-uneven development», dins: J. Freeman (ed.). *The psychology of gifted children*. Nova York: Wiley, 1985, p. 265-274.
- SILVERMAN, L. K. *Counseling the gifted & talented*. Denver (Colorado): Love Publishing Company, 1993.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

GASOL TRULLOS, Anna; ARÀNEGA, Mercè.

Descubrir el placer de la lectura: Lectura y motivación lectora. Barcelona: Edebé, 2000 (Innova; 8)

Extracte de l'índex:

La lectura y el lector; Factores que influyen en el desarrollo y consolidación del hábito lector; Dinamización de la lectura; Tipos de dinamización en el centro escolar; Lectura en la educación infantil; El rincón de la biblioteca; La lectura en la educación primaria y en la ESO; Lectura, familia y biblioteca pública.

GREEN, Andy; LENEY, Tom; WOLF, Alison.

Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional. Barcelona: Pomares, 2001

Las ludotecas: instituciones de juegos. María de Borja i Solé (Coord.) Barcelona: Octaedro, 2000 (Recursos; 29)

Extracte de l'índex:

Aproximación a los conceptos de «juego» y «juguete»; Posibilidades lúdicas en la re-

forma educativa; Análisis del tratamiento del juego en la educación infantil; Jugar, una necesidad infantil y un recurso educativo; Juguetes, elementos de juego; Adaptación a la cultura y expresión del mundo interior; aprendizaje del género y sexismo a través de los juguetes; Las ludotecas, posibilidades de juego; Centros para la organización del tiempo libre; El modelo español, fundamentos pedagógicos; Tres ludotecas con experiencias.

GREEN, Lucy. *Música, género y educación.* Madrid: Morata, 2001

Matemáticas en Europa: diversas perspectivas. J. Giménez (Coord.) Barcelona: Graó, 2001 (Biblioteca de Uno; 163)

Extracte de l'índex:

Manifiesto 2000 para el Año de las Matemáticas. 50 años de CIEAEM, presente y futuro; Evaluación, globalización, diversidad y cambios en educación matemática, el caso de Alemania; Desafíos de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria ho-

landesa; Contextos virtuales, diversidad y educación matemática en España; Reflexiones sobre qué matemáticas enseñar en los estudios técnicos universitarios y su relación con el uso de las nuevas tecnologías; Problemas actuales en la educación matemática en Polonia; Revisión de los objetivos y la naturaleza de las matemáticas para todos en el contexto de un plan de estudios nacional; Las dos caras de las matemáticas en Italia: propuestas para la educación básica.

Mediación escolar: Propuestas, reflexiones y experiencias. Florencia Brandoni (Comp.) Barcelona: Paidós, 1999 (Paidós Educador; 141)

Extracte de l'índex:

Presentación de los programas de Resolución de Conflictos en la escuela. Experiencias norteamericanas; Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de Resolución de Conflictos; Los beneficios y desafíos de la aplicación de currículos para la Resolución de conflictos en las escuelas; Los alumnos como pacificadores: como enseñar a los estudiantes a resolver conflictos; Distintas perspectivas sobre los conflictos escolares y tipos de intervención; Implementación y evaluación de programas de mediación escolar.

MORA BARINGO, Vicente. *Los centros escolares y la nueva legislación sobre menores: Inmigración, absentismo y desamparo.* Barcelona: CISSPRAXIS, 2001

Mujer y educación: Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Ana González; Carlos Lomas (Coords.) Barcelona: Graó, 2002-02-22

Extracte de l'índex:

Educar para la igualdad, educar desde la diferencia; Las mujeres en los escenarios del saber y del poder; La mujer en la historia y la historia de las mujeres; Mujer y antropo-

logía; Mujer y filosofía; Mujer y ciencia; Las mujeres en los escenarios del discurso; Lenguaje, interacción y diferencia sexual; Mujer y arte; El aprendizaje de las identidades femeninas y masculinas en la cultura de masas; Mujer y cine; Las mujeres en los escenarios escolares; Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta; Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa; Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia; El sexismo en los libros de texto.

POMAR, Maribel. *El diálogo y la construcción compartida del saber.* Barcelona: Octaedro-EUB; 2001

Extracte de l'índex:

La práctica docente como objeto de estudio; El problema y el proceso de la investigación; La vida cotidiana en el aula, informe de la investigación etnográfica; Aproximación a los contextos de trabajo, la escuela; Expresar el propio conocimiento; transformar el propio conocimiento, actividades y formas de participación de los alumnos, estrategias de mediación de la maestra; Darse cuenta de que esta transformación del conocimiento es un camino inacabado y sorprendente; Implicación afectiva y cognitiva; El respeto y la valoración de los demás; La experiencia compartida del grupo.

Reflexions sobre la biblioteca escolar. Grup Bibliomèdia de la FMRPC (Coord.) Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya; Rosa Sensat, 2002 (Per una immensa minoria)

TRIADÚ, Joan. *Dies de memòria 1938-1940: Diari d'un mestre adolescent.* Barcelona: Proa, 2001 (Perfils; 28). Premi Fundació Ramon Trias Fargas

Avaluació de materials multimèdia



El misteri del nen perdut

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *El misteri del nen perdut*. 2000

Producció i edició: Barcelona Multimèdia (Màgic Grillat-Europa Multimèdia) - Savannah
<http://www.bcnmultimedia.com>

Temàtica: Jocs i creativitat

Tipologia: Joc

Idioma: Català

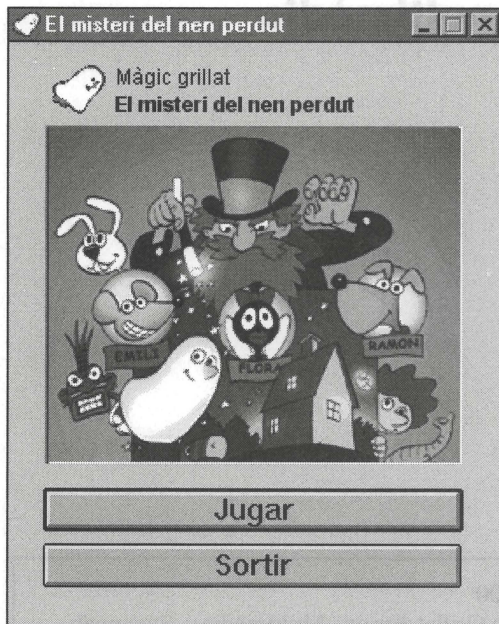
Destinatari: Nens i nenes a partir de 5 anys

Documentació i suport tècnic: No

Plataforma: Windows 95/98

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		X		



Es tracta d'una aventura gràfica que té per objectiu descobrir on es troba un nen que s'ha perdut. Aquest nen es diu Dani i el seu amic demana ajut a l'usuari per trobar-lo. Cal cercarlo dins la casa on viu el Màgic Grillat. En la recerca, el poden ajudar tres personatges: un ratolí, un gos i una mosca. Cadascun d'ells té les seves particularitats, poden fer algunes determinades accions i d'altres no.

L'usuari ha d'explorar els diversos escenaris de la casa: sales, dormitoris, bany, etc., descobrint les diferents animacions que amaguen alguns objectes, les cançons (fins a 13), i resolent fins a 25 jocs d'habilitat i enginy, força assequibles.

El jugador avança en el seu propòsit en la mesura que va resolent les accions que se li demanen. Pot triar el personatge a través del qual actua (gos, ratolí o mosca), de manera que l'exploració dels mateixos espais va variant

segons els personatges. Així, pot canviar la perspectiva des de la qual observa els objectes, pot passar per alguns llocs com el pany d'una porta quan és la mosca, o per un forat al rodapeus quan és el ratolí. Cal anar canviant els personatges per poder anar resolent les dificultats que es va trobant. Una vareta màgica que apareix en determinats moments, una mica amagada, permet fer l'alter-nança de personatges. El vell Màgic Grillat que viu a la casa on es desenvolupa l'acció posarà impediments a aquests personatges.

Davant les errades comeses pel jugador en el desenvolupament de les proves, el joc ofereix la possibilitat de rebaixar el grau de dificultat i, al contrari, en el cas de fer-ho molt bé i molt ràpid, el joc proposa incrementar-ne la dificultat, ajustant-se d'una manera més eficaç al nivell del jugador.

El control sobre el joc es limita a la possibilitat de ser abandonat en qualsevol moment i a permetre controlar el volum dels sons i les cançons.

Des d'un punt de vista pedagògic destacaríem d'aquest programa una acceptable capacitat de motivació, el gust per explorar i



trobar solucions als diferents problemes, així com el foment dels valors d'acceptació de la diversitat, ja que les diferències de cada personatge són viscudes com a elements molt positius per aconseguir l'objectiu de formes diferents. A través d'aquest programa es poden treballar continguts com ara l'orientació espacial, la precisió, la rapidesa de reacció i el raonament deductiu. Valorem positivament la possibilitat d'adequació als usuaris d'acord amb les seves habilitats.

És tracta d'un programa amb una facilitat d'ús i d'instal·lació alta. Tolerant pel que fa als requeriments tècnics. Es pot jugar directament des del CD-ROM, tot i que crea un accés directe a l'escriptori.

Creiem que es tracta d'un joc agradable i de bona qualitat, tot i que presenta alguns inconvenients que detallem a continuació.

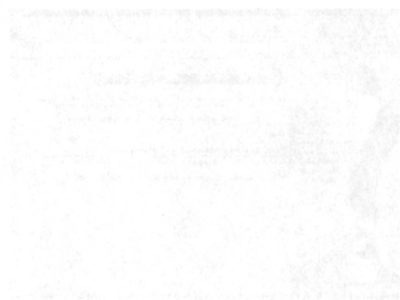
Per exemple, tot i ser possible abandonar el joc quan es desitgi, no hi ha possibilitat de desar-lo i sempre cal tornar a començar de nou, encara que es pot fer amb un personatge diferent i cercant per diferents estances de la

casa. Un altre inconvenient és la impossibilitat d'aturar algunes de les animacions i cançons. I finalment, en prémer la tecla *Escape* s'abandona el joc de forma irreversible, la qual cosa provoca més d'un disgust fins que el jugador s'acostuma a no fer-ho.

Destacaríem com a aspectes més originals del joc, l'enriquiment que pressuposa la utilització de diferents perspectives dels entorns, dels objectes i de les situacions, segons el personatge que triem i la capacitat d'adaptar la dificultat de les activitats a través de la detecció de les errades comeses.

En general i sense ser un joc excepcional, valorem positivament aquest producte per la seva correcció quant als continguts, el tractament dels aspectes pedagògics que hem comentat i l'agradable entorn audiovisual.

Montse Ardid i Eulàlia Navarro
del grup Samial (Grup de treball de l'A. de
M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)



El racó dels navegants I, si parlem de la salut?

R. Armejach

rarmejac@pie.xtec.es

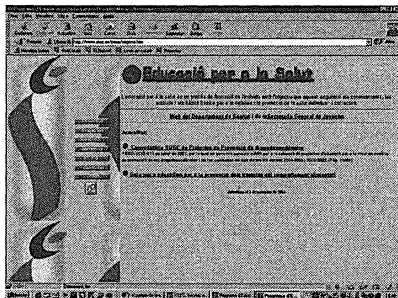
R. Cemeli

rcemeli@pie.xtec.es

A l'escola considerem la salut com un eix transversal i, per tant, no el reduïm a unes activitats i a uns aprenentatges vinculats a una àrea de coneixements determinada. Malgrat aquesta globalitat és més fàcil posar-la en pràctica a infantil i primària; en arribar a l'ESO per mitjà dels àmbits experimentals, l'educació física i fent servir les tutories torna a connectar la salut com eix vertebrador d'una sèrie de preocupacions.

La xarxa Internet ens pot ajudar per tenir dades, aportar elements de reflexió a pares, alumnes adolescents i de darrers cursos de primària o, com a mestres, per elaborar i participar en activitats d'aula que facilitin als infants una visió sana i sense tòpics del seu cos, les possibilitats i també els perills en què es pot trobar, així com contrarrestar-los.

La alimentació, els primers passos, els somnis, les temors, les infeccions, els primers impulsos sexuals, les disfuncions alimentàries (anorèxia...), les relacions amb les substàncies (tabaquisme, drogues...) hi són tractades en les webs que avui proposem. Sempre queda el dubte de si l'elecció ha estat acertada, es prou completa o caldria enfocar-la amb un altre estil. El fet és que la nostra proposta gira entorn de la salut en un context ampli i no en la visió més restrictiva de diferents patologies o problemes.



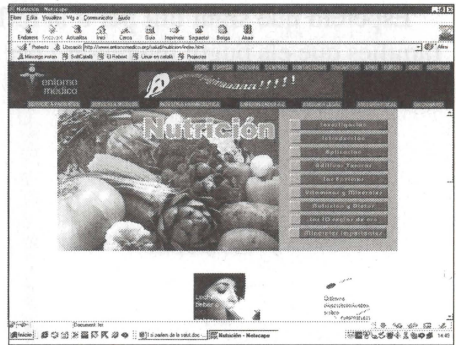
Si inculquem en els nostres ambients una dosi abundant de vida sana, les alteracions que puguin esdevenir-se seran només una part d'un context positiu. Viure sa és una joia. Pensar quins perills corre la salut és una angoixa. Parlem doncs de salut?

Si parlem de salut a l'escola, una font de propostes és el programa de salut elaborat conjuntament per Ensenyament i Juventut que trobem a <http://www.xtec.es>

També es poden trobar molta informació sobre hàbits i qualitat de vida a la web de salut del departament de Sanitat: <http://www.gencat.es>

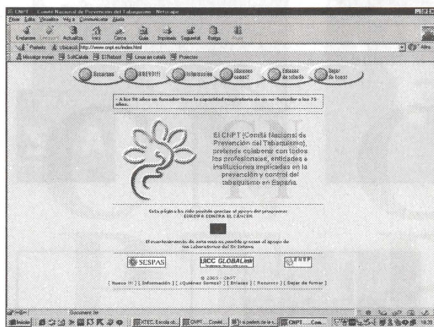
Per parlar de salut en general i no vincular-la directament amb l'escola, tenim una web on, per ordre alfabètic, pots trobar consells de salut. És interessant la relació entre salut i nutrició: <http://www.entornomedico.org>

Aquest portal de salut presenta de forma organitzada i clara aspectes de: fisioteràpia, nutrició, sexualitat, psicologia de la salut, violència domèstica... adreçada a nens, joves...: <http://www.tusalud.com>



En aquesta web es pot trobar seccions específiques per a nens, embaràs, adolescents, salut laboral... Hi ha també articles sobre diferents temes que poden servir per treballar a classe: <http://saludmania.com>

A més dels portals genèrics sobre salut hi ha webs que tracten temes més específics. En presentem algunes:



Si volem treballar el tabaquisme es poden trobar dades i informacions en la web de: <http://www.cnpt.es>

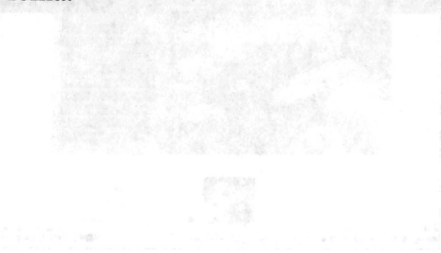
Les alteracions alimentàries i la seva repercussió en la salut són una preocupació per a les persones que estem amb adolescents. Hi ha força webs que tracten el tema; aquí en proposem una que s'acosta al tema de la bulímia: <http://www.tuotromedico.com/temas/bulimia.htm>

El tema de salut i escola només està començant. En properes ocasions donarem més elements de reflexió. Seguim recomenant la cerca amb:

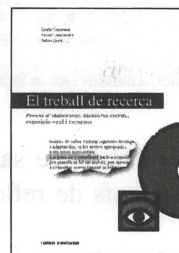
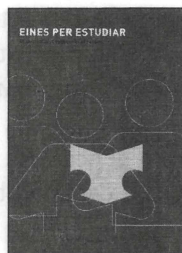
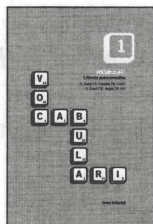
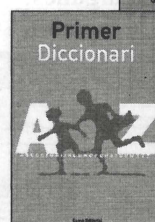
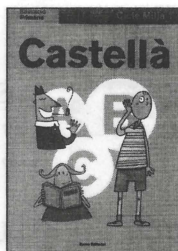
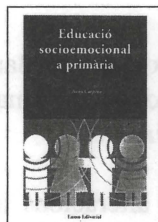
<http://www.google.es>,
<http://www.altavista.es>,
<http://www.yahoo.es>

Per trobar informació cal emprar els termes: salut, cos, higiene, alimentació, tabaquisme, drogodependències...

Esperem que sigui útil per a la reflexió a l'aula, per donar informació a adolescents i famílies que els pugui interessar i per als mateixos professionals en el dia a dia de la seva feina.



**Veniu a conèixer
les nostres
novedats a
Expodidàctica
(stand 418
del palau 4 de la Fira de
Barcelona)**



 **Eumo Editorial**

promoedu.com

Cartellera

Activitats de Rosa Sensat

**Per Sant Jordi, aprenem a relligar llibres?
dia 3 d'abril, a les 6 de la tarda**



Diverses tècniques i formes de presentació dels treballs de l'alumnat: relligats senzills, enquadernacions simples i creatives.

Lloc: A. de M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50
Butlletes a la pàgina web de Rosa Sensat

Inscripcions: fins al 18 de març

Tothom hi pot participar!

Fòrum l'Escola i la Ciutat dies 10, 11 i 12 d'abril

FÒRUM

Aquestes jornades clouen el procés de debat dut a terme, des de desembre de 2001, per les institucions del Consell de Coordinació Pedagògica Barcelona a l'Escola i els municipis que constitueixen la xarxa del Fòrum l'Escola i la Ciutat.

Organitza: IMEB. Consell de Coordinació Pedagògica
Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona
Tel.: 93 402 36 63 • Fax: 93 402 36 60
E-mail: imebatencio@mail.bcn.es • <http://www.bcn.es/imeb>

Informació: Secretaria Tècnica del Fòrum l'Escola i la Ciutat
QSL. Serveis Culturals.

Duc de la Victòria, 6, pral. 1a • 08002 Barcelona
Tel.: 93 301 00 60 • Fax: 93 301 73 88
E-mail: escolaciutat@retemail.es • <http://www.bcn.es/escolaciutat>

CONGRÉS

III Congrés de l'Escola Valenciana
«L'Escola Valenciana en el món de la
globalització»
dies 27, 28, 29 i 30 de març

Organitza: Escola Valenciana. Federació
d'Associacions per la llengua

Lloc: Facultat de Filologia
Av. Blasco Ibáñez, 32 • 46010 València

MOSTRA

X Mostra Internacional de Films de Dones
dies 10 a 16 de juny

Convoca: Trama

Tramesa de vídeos: Els vídeos concur-
sants, d'1 minut de durada, s'han d'enviar
abans del 13 de maig a:

Drac Màgic - Mostra Internacional de
Films de Dones

València, 248 • 08007 Barcelona

Tel.: 93 216 00 04

E-mail: drac.info@terra.es

DIADA

VIII Diada de l'Ensenyament Públic
«Perquè qualitat és
corresponsabilitat!»
diumenge 7 d'abril a les 10 h

Organitza: Marc Unitari de la
Comunitat Educativa

Col·labora: Ajuntament de Barcelona

Lloc: Passeig de Lluís Companys

PREMI

Premi «Albert Pérez-Bastardas»
VI Premi d'articles periodístics de coneixement i defensa del medi
ambient

Convoca La Fundació Roca i Galès, a través de la seva revista
Cooperació Catalana.

Termini de presentació: Els articles s'hauran de trametre **abans del**
20 d'abril a:

Fundació Roca i Galès (*Cooperació Catalana*)

Aragó, 281, 1r, 1a • 08009 Barcelona

Tel.: 93 215 48 70 • Fax: 93 487 32 83

E-mail: fundacio@rocagales.org

novetat

Guia de mediació escolar

Programa comprensiu d'activitats

Educació primària i secundària obligatòria

M. Carme Boqué i Torremorell

Col·lecció «Dossiers Rosa Sensat», núm. 60
PVP: 19 euros



S'adjunta un CD-ROM amb tots els models, organitzats per nivells, dels materials per a les diferents activitats.



La **Guia de mediació escolar** desenvolupa un programa d'activitats que de manera sistemàtica, pràctica i participativa, contribueix a la construcció d'actituds i valors de la convivència en les nostres societats plurals.

Comprendre els conflictes, comunicar-se obertament, reconèixer i expressar emocions i sentiments, desenvolupar habilitats de pensament, participar activament, conviure en pau i redescobrir els processos de mediació constitueixen els eixos vertebradors d'aquesta proposta.

Es tracta de crear un entorn humà on superant les barreres de la incomprensió i la violència, adults i joves esdevinguin líders i gaudeixin, en clima de concòrdia, del fet d'ensenyar i aprendre.

R O S
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: associacio@rosasensat.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

**10^e saló professional
de l'educació
i la formació**

Expodidàctica 2002

**La mostra més
àmplia de materials,
equipaments i
serveis**

Barcelona 18-21 abril

COINCIDÈNCIA
DE DATES AMB
EL SALO DE
L'ENSENYAMENT

Conferència inaugural

Jornades didàctiques

La interculturalitat

Educació i emocions

L'ús de les noves tecnologies

L'educació en el lleure

**Jornada: La metodologia
de simulació d'empreses a la
formació professional**

Fòrum d'experiències e-learning

Mostra de productes comercials



Fira de Barcelona

Informació: Avda. Reina M^a Cristina - 08004 Barcelona - Tel. 902 233 200 Fax 93 233 26 48
E-mail: expodidactica@firabcn.es - www.expodidactica.com

IBERIA