

Publicació  
de Rosa Sensat

juny 2004

# P E R S P E C T I V A

## E S C O L A R 2 8 6

### L'esport en edat escolar

Setmana cultural:  
els aliments

Let's play

El paper de l'escola  
en un marc social  
on conviuen dues llengües

Reflexions entorn  
de l'absentisme escolar



Juny 2004

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 8 6

**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](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**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/Altarriba

**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: 44,75 euros. Preu no soci: 49,70 euros.  
P.V.P. 5,55 euros.

**Fotos monogràfic:**

Jordi Roger Tomàs (Col·legi Maristes de Sants-Les  
Corts) i Bet Fernández Martí (Centre de Tecnificació  
Residència Blume)

**Editorial:**

Hi ha un temps per a cada cosa 1

**Monogràfic:**

***L'esport en edat escolar***

El repte de la integració de l'esport en edat  
escolar al sistema educatiu.

*Joan Carles Burriel i Paloma* 2

L'esport escolar..., un esport educatiu?

*Carles González Arévalo* 12

El gènere, raó de discriminació en

l'esport escolar? *Mònica García Mariñoso*

*i Marta Carranza* 23

L'esport escolar, un valor a l'alça.

*Marta Carranza* 32

Esport escolar a Guipúscoa.

*Julián Gómez Fuertes* 40

Bibliografia complementària.

*Biblioteca Rosa Sensat* 50

**Escola:**

***Didàctica.***

Setmana cultural: els aliments.

*Comissió de la Setmana Cultural* 54

***Llengua estrangera.***

Let's Play. Utilització de tècniques de

dramatització i teatre en el procés

d'ensenyament i aprenentatge de la llengua  
estrangera a l'educació primària.

*M. de l'Esperança Amill i Rocamora* 63

**Escola i societat:**

***Sociolingüística.***

Quin ha de ser el paper de l'escola en un

marc social on conviuen dues llengües

en contacte? *M. Dolors Areny i Cirilo* 76

***Absentisme.***

Algunes reflexions entorn de l'absentisme

escolar des dels projectes en medi obert.

*Miquel Castillo, Eva M. Ramon*

*i Judith Corominas* 84

**Novetats:**

Novetats bibliogràfiques. 91

**Cartellera.** 93

Amb el suport de:

R O S  
S E N  
S A T



## Hi ha un temps per a cada cosa

La natura, sàvia mare amatent, ens mostra d'una manera constant el caràcter cíclic de molts dels seus dinamismes. El dia i la nit, les estacions de l'any, el cicle de l'aigua o del nitrogen, el meravellós itinerari que fa el lepidòpter *Bombix morio* d'èxit sempre garantit a l'escola, el cicle termodinàmic o, en definitiva, el mateix cicle de la vida. *Si el gra de blat no mor...*

Els trets que defineixen la vida d'algunes societats d'avui s'han configurat d'esquena a la saviesa de la mare natura. Només cal observar el nivell de qualitat de vida d'alguns executius mediàtics virtuals o reals que es proposen com a model de l'home agressiu que necessita el món desenvolupat del segle XXI: l'estrès i la depressió acaben fent-los miques un darrere l'altre.

Ja es pot predicar i fonamentar científicament la ineludible necessitat de l'exercici físic, de l'alimentació equilibrada i de dormir les hores necessàries, si es tenen les orelles mig tapades o tapades del tot per cants enganyosos que prometen felicitat o beneficis de tot ordre a l'engròs, de manera fàcil i gairebé immediata. Potser hi ha qui ja no té remei.

Per tant, no és gens estrany que, en aquest marc de fons, la major part d'homes i de dones que d'una manera honrada tenim sortosament una feina fixa i més o menys ben remunerada, en una d'aquestes societats dites del benestar –les taxes de pobresa no paren de pujar– esperem amb candeletes l'arribada del primer dia de vacances, per coparticipar potser en un d'aquests èxodes periòdics i tumultuosos cap a vés a saber on.

Tanmateix, hi ha personatges ben curiosos que, just en arribar a aquesta esperada data, es llencen a centenars cap a una pràctica ben singular que consisteix a invertir els termes de la seva tasca professional habitual passant de mestres i professors a disciplinats alumnes, sota l'epígraf d'*escoles d'estiu*. I ho fem amb convenciment i satisfacció. Quina manera de començar les vacances. Tots plegats estem ben bojos!

En nom de la llibertat, que tothom faci el que cregui més convenient. Però, el proper setembre, els infants, els nens i les nenes i els joves d'aquest país necessitaran una vegada més tenir al seu costat mestres, homes i dones que hagin fet unes bones vacances, un bon temps de repòs, seguint el cicle i el ritme que la mare natura assenyala per a tots i per a cadascun dels individus. Hi ha qui regenerarà les neurones i l'energia fent-se un tip de llegir o d'escriure; hi ha qui trescarà embadalit per muntanyes i valls; hi ha qui descobrirà noves terres i establirà lligams amb persones de cultures encara desconegudes, o es dedicarà a l'estudi d'un tema que el fascina i el repta; hi ha qui s'oferirà a una ONG per a una tasca urgent o cuidarà un familiar necessitat; hi ha qui treurà tot el suc possible de viure i conviure amb calma, amb quietud, estimant i deixant-se estimar, fruïnt de cada instant; uns i altres amb creativitat, amb imaginació i sobretot amb enriquiment personal i de les persones estimades més properes. Teniu ja preparades les vostres vacances?

2 L'esport en edat escolar

*Anàlisi de l'esport en edat escolar des de tres vessants: l'esport de competició, l'esport de lleure i l'esport escolar, els quals segons l'autor s'influencien i s'interrelacionen mútuament.*

## El repte de la integració de l'esport en edat escolar al sistema educatiu

**Joan Carles  
Burriel  
i Paloma**

Director de  
l'INEF de  
Catalunya

En l'«Any europeu de l'educació a través de l'esport», plantejar la possibilitat que l'esport s'incorpori al sistema educatiu seria reconèixer veritablement totes les potencialitats educatives que aquesta activitat social té. En aquest article volem recollir unes reflexions i unes propostes, ja explicades en altres ocasions, per poder articular el que anomenem «ensenyament esportiu» dins la legislació i el sistema educatiu. Per fer-ho descriurem, inicialment, el que anomenem «sistema esportiu en edat escolar», la qual cosa ens permetrà entendre millor les propostes d'aquest possible encaix dins el sistema educatiu.

### El sistema esportiu en edat escolar

L'esport en edat escolar pot ser analitzat des d'una perspectiva sistèmica (Burriel i Carranza, 2000). D'entrada, hem de considerar que el sistema esportiu en edat escolar es desenvolupa, de manera particular, en un territori concret: un municipi, un barri, etc. Tenint en compte això, el sistema esportiu en edat escolar d'un territori és compost, generalment, de tres subsistemes –el de *l'esport de competició*, el de *l'esport de lleure* i el de *l'esport escolar*–, amb les

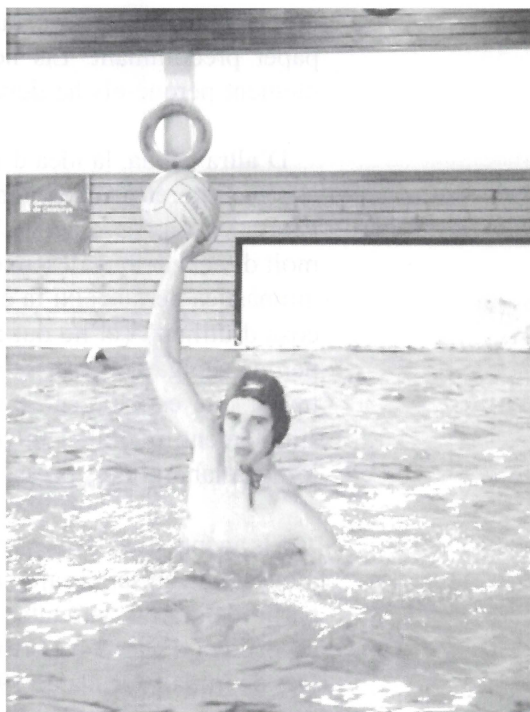
seves pròpies peculiaritats, els seus elements, valors, agents socials, etc., que interactuen constantment, s'influencien i interrelacionen mútuament.

Dins el *subsistema de l'esport de competició*, s'hi engloba tota aquella oferta esportiva que prové i s'estructura a partir de les entitats que tradicionalment han estat les promotores de l'esport: els clubs i les federacions esportives. Aquests són els agents principals del subsistema, que té un valor fonamental que li dóna la seva pròpia característica: la recerca del rendiment esportiu.

Els *inputs* d'aquest subsistema (els nens i les nenes que s'hi incorporen) ho fan amb l'esperança d'aconseguir el seu valor més preuat: l'èxit esportiu. Amb la decisió familiar d'incorporar un infant a aquest subsistema, s'espera que, al final del procés, el nen o la nena es converteixin en esportistes (l'*output* del subsistema). Se n'espera que triomfin en l'esport. Els valors predominants per aconseguir aquest resultat són l'esforç, la superació personal, el sacrifici, l'establiment d'objectius, etc., tots ells perfectament relacionats amb el que Ballester (1999) anomena «ideologia del treball».

En canvi, en el *subsistema de l'esport de lleure*, el valor predominant, el que li dona coherència interna, no és el de l'èxit esportiu. L'objectiu principal és el de la utilització social del temps lliure, però amb dos eixos o característiques fonamentals. Les famílies que incorporen els seus nens i nenes a aquest subsistema ho fan amb el desig que s'ho passin bé i que el que fan tingui una utilitat.

Els dos valors predominants –plaer i utilitat– són bàsics per definir el subsistema. D'una banda, és fonamental que l'infant gaudeixi alegrement de l'oferta esportiva. És bàsic per seguir dins el subsistema. El valor del sacrifici, de la constància, de la perseverança, de



#### 4 L'esport en edat escolar

la continuïtat en l'esforç, tan lligats a l'èxit esportiu, no tenen, aquí, un paper predominant. Els nens poden abandonar el subsistema simplement perquè els ha deixat d'agradar el que fan.

D'altra banda, la idea d'utilitat social també és essencial. Els nens/es s'incorporen a aquest subsistema per aconseguir una o més finalitats valorades dins l'esquema d'utilitat familiar. Algunes tenen una relació molt directa amb el desenvolupament motor del nen. («L'he apuntat a gimnàstica perquè així fa exercici»); amb el fet que aprengui «alguna cosa d'utilitat» («l'he dut a aprendre a nedar», «l'he inscrit a karate perquè sàpiga defensar-se»); amb la idea de mantenir-lo ocupat («és millor que estigui fent bàsquet que no que estigui al carrer»)...., o, simplement, que algú tingui cura de l'infant mentre es compleix la jornada laboral dels pares.

Els agents socials que promouen aquest subsistema són diversos. Els pioners en van ser els ajuntaments. Els serveis d'esports municipals, a partir dels anys vuitanta, van promoure una xarxa d'equipaments esportius i d'oferta esportiva que ha cobert aquesta necessitat social. Des de mitjan dècada de 1990, altres entitats –associacions esportives de lleure i empreses de serveis esportius– s'han anat incorporant cada cop amb més força a aquest subsistema i han anat agafant el relleu a l'oferta municipal o combinant-s'hi. També les AMPA han cobert una funció important dins aquest subsistema.

El *subsistema de l'esport escolar* és el que està més relacionat amb la comunitat escolar i, alhora i curiosament, el que té uns valors predominants que més costa de definir. Teòricament hauria de recollir l'esperit del programa educatiu del centre i aprofitar els valors positius que té l'esport per al procés formatiu integral de l'infant. En canvi, és el subsistema de l'esport en edat escolar que cau en més contradiccions internes respecte als objectius i valors que s'espera que desenvolupi.

El subsistema acull els nens i les nenes que fan activitat esportiva al centre docent en horari extraescolar. Se solen utilitzar les instal·lacions esportives escolars, les associacions de pares i mares o el centre mateix acostumen a estar implicats en l'organització de l'activitat i els equips esportius representen l'escola.

El valor predominant que s'espera del subsistema, precisament per aquesta estreta connexió amb la comunitat escolar, és l'educatiu, en contraposició als de «rendiment esportiu» i el de «plaer-utilitat» dels altres subsistemes. Sembla que aquesta connexió hauria d'impregnar de valors educatius tot el que es duu a terme en el marc escolar. La realitat, en canvi, sol ser diferent, i la comunitat escolar no viu de la mateixa manera allò que es fa en el seu si segons sigui activitat escolar o extraescolar, malgrat que les actuals normatives educatives diguin que les activitats extraescolars han d'incorporar-se en el projecte educatiu del centre.

Aquesta actitud fa que el subsistema de l'esport escolar, tot i ser el que hauria de treure les màximes potencialitats educatives de l'esport, perdi identitat i es deixi absorbir pels valors dels altres subsistemes. D'una banda, una gran part de l'activitat esportiva que es fa es limita a la creació d'equips per participar en competicions escolars que solen estar organitzades sota reglamentacions tradicionals que premien el valor predominant de l'èxit esportiu. D'aquesta manera, el valor predominant del subsistema de competició (la recerca de l'èxit) acaba contaminant els valors que hom espera que tingui un model més educatiu (integració, acceptació de regles, adquisició de valors ètics i morals...). Els sistemes de competició, les seves regles, les classificacions, la participació dels pares com a espectadors (reproduint fanatismes emocionals de l'esport d'elit), la selecció dels millors, etc., deterioren allò que hom esperaria d'un model més educatiu.

D'altra banda, també els valors de plaer-utilitat del subsistema de l'esport de lleure acaben tenint influència en l'oferta esportiva que s'organitza dins el marc de la comunitat escolar i es perden, sovint, les potencialitats educatives que tindria una activitat lligada amb el projecte educatiu del centre. Això fa, igualment, que es dilueixi la pròpia identitat del valor predominant del subsistema de l'esport escolar. En el quadre 1 de la pàgina següent podem veure les característiques més essencials dels tres subsistemes.

A més del tres subsistemes que hem esmentat, la configuració final del sistema esportiu en edat escolar d'un territori depèn de molts altres sistemes exteriors que hi exerceixen una forta influència i acaben donant-li una personalitat definida.

6 L'esport en edat escolar

Quadre 1. Característiques dels subsistemes de l'esport en edat escolar

	Subsistema de l'esport de competició	Subsistema de l'esport de lleure	Subsistema de l'esport escolar
Finalitats i objectius	Rendiment esportiu	Aprofitament del temps lliure	Educativa
Valors predominants	Treball	Plaer-utilitat	Educació integral
Principals agents	Clubs Federacions esportives	Ajuntaments Entitats i empreses esportives AMPA	Centres docents AMPA Institucions públiques

Les característiques demogràfiques de la població, la seva ubicació geogràfica, els aspectes urbanístics de la zona, les dinàmiques culturals, els factors socioeconòmics predominants, els responsables polítics, el paper dels mitjans de comunicació, etc., són factors externs que influeixen en la determinació del model final del sistema esportiu en edat escolar.

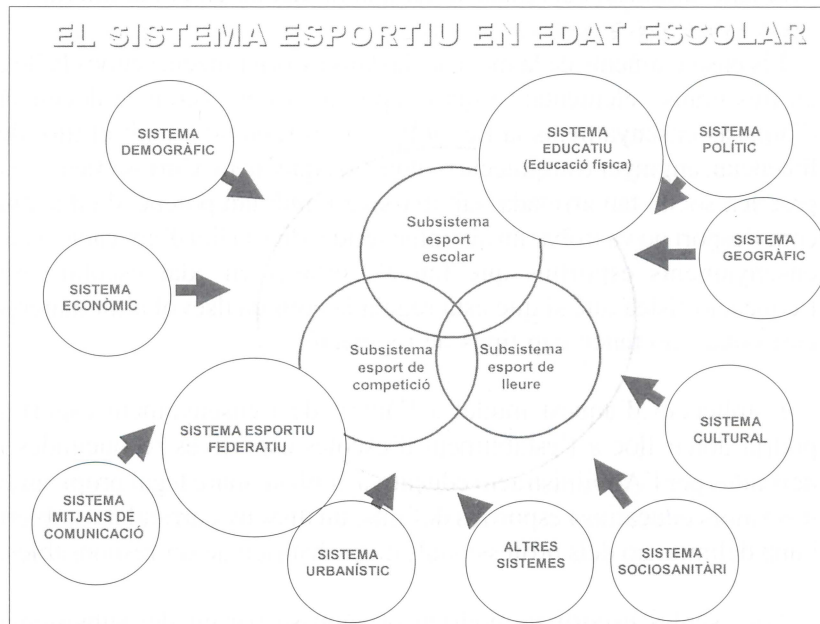
Un cas a part és la influència que tenen el sistema educatiu i el sistema esportiu en la determinació i el desenvolupament del sistema esportiu en edat escolar. Tots dos tenen un paper significatiu. Les relacions amb el sistema educatiu són molt grans, sobretot pel que fa al *subsistema de l'esport escolar*. Es comparteixen les mateixes instal·lacions, els equips tenen la representació de l'escola, diversos agents del sistema educatiu (les AMPA, professors d'educació física...) intervenen activament, etc.

D'altra banda, el sistema esportiu tradicional, el dels clubs i les federacions esportives, és un pol d'atracció del subsistema de l'esport de competició. Hi projecta els seus valors, les seves referències. L'èxit esportiu, els rècords, els grans esportistes, serveixen de patró cultural i referencial per al *subsistema de l'esport de competició*.

En el quadre següent podem veure tot el conjunt del sistema esportiu en edat escolar, amb els tres subsistemes i el seu entorn.



## Quadre 2: Sistema esportiu en edat escolar



FONT: Burriel, J.C. i Carranza, M. (2000)

### L'ensenyament esportiu i la seva integració en el sistema educatiu: la proposta d'escoles esportives

Entre els tres subsistemes del sistema esportiu en edat escolar hi ha un nexa comú. Tots tres necessiten una formació inicial, on es fixin els ensenyaments esportius bàsics que després puguin evolucionar cap a un vessant competitiu, de lleure o educatiu. Aquesta formació, el que anomenem *ensenyament esportiu*, pot tenir cabuda en el marc de la legislació educativa amb un tractament similar al que tenen els ensenyaments de règim especial que la LOGSE va fixar per als ensenyaments de música i dansa.

La LOGSE, l'any 1990, va regular dins el sistema educatiu, sota la denominació d'Ensenyaments de Règim Especial, tot un seguit de pràctiques educatives que es produeixen a la societat, fora dels centres docents clàssics. Així, la música, la dansa, l'art dramàtic i les arts plàstiques i de disseny van trobar un marc jurídic dins la legislació

8 L'esport en edat escolar

educativa per començar a desenvolupar-se oficialment com a ensenyaments artístics, dels quals hi ha una modalitat en el batxillerat.

Els ensenyaments de la música i la dansa s'organitzen, segons la llei, en tres graus –elemental, mitjà i superior– i per exercir la docència d'aquests ensenyaments la llei obliga el professorat a tenir el títol de llicenciat, enginyer o arquitecte o titulació equivalent. Curiosament, una pràctica social tan arrelada, tan massiva i amb tan potencial educatiu com l'esport no va trobar un aixopluc jurídic dins la llei d'educació, i els ensenyaments esportius que fan els infants en edat escolar –no l'educació física que sí que està regulada com qualsevol altra matèria curricular– no tenen cap tipus de regulació.

L'aplicació d'aquest model a l'àmbit de l'ensenyament esportiu podria donar lloc a l'establiment d'escoles esportives reconegudes i definides per l'Administració educativa, amb un marc legal propi, amb uns valors educatius i esportius definits, un disseny curricular establert i una delimitació dels professionals que n'haurien de ser responsables.

Les escoles esportives podrien orientar-se partint del subsistema de l'esport escolar –i, per tant, de la connexió amb els valors educatius lligats als centres docents– i evolucionar cap als subsistemes de l'esport de competició o de lleure, segons les voluntats dels mateixos infants i les seves famílies.

El model disposaria d'una Escola Esportiva Elemental, coincidint amb el nivell educatiu de primària. En l'etapa del cicle inicial es faria una iniciació esportiva bàsica. En l'etapa del cicle mitjà s'insistiria en una formació poliesportiva que donés molta varietat de propostes motores, mentre que en l'època del cicle superior s'iniciaria una certa especialització en les propostes esportives.

L'entrada a secundària coincidiria amb la possibilitat de participar en l'Escola Esportiva de Grau Mitjà que podria oferir la doble vessant d'orientar-se cap a l'esport de competició o cap a l'esport de lleure. Un exemple esquemàtic d'aquesta proposta seria la que veiem en el quadre següent:

### Quadre 3: Model teòric d'Escoles Esportives



### La possibilitat d'un batxillerat esportiu

Una organització dels ensenyaments esportius articulada com a Ensenyaments de Règim Especial donaria la possibilitat de posar en marxa una nova modalitat de batxillerat, el Batxillerat esportiu. De la mateixa manera que existeix el Batxillerat artístic, es podria endegar un Batxillerat esportiu adreçat a aquells nois i noies que tenen aptituds esportives i que, sovint, si opten per aprofundir en l'esport d'alt rendiment, solen acabar abandonant el sistema educatiu. Actualment, els esportistes destacats d'aquestes edats –per exemple els del Centre d'Alt Rendiment de Sant Cugat– només poden fer cicles formatius o, si opten a seguir el Batxillerat, únicament gaudeixen d'adaptacions horàries per poder entrenar i competir.

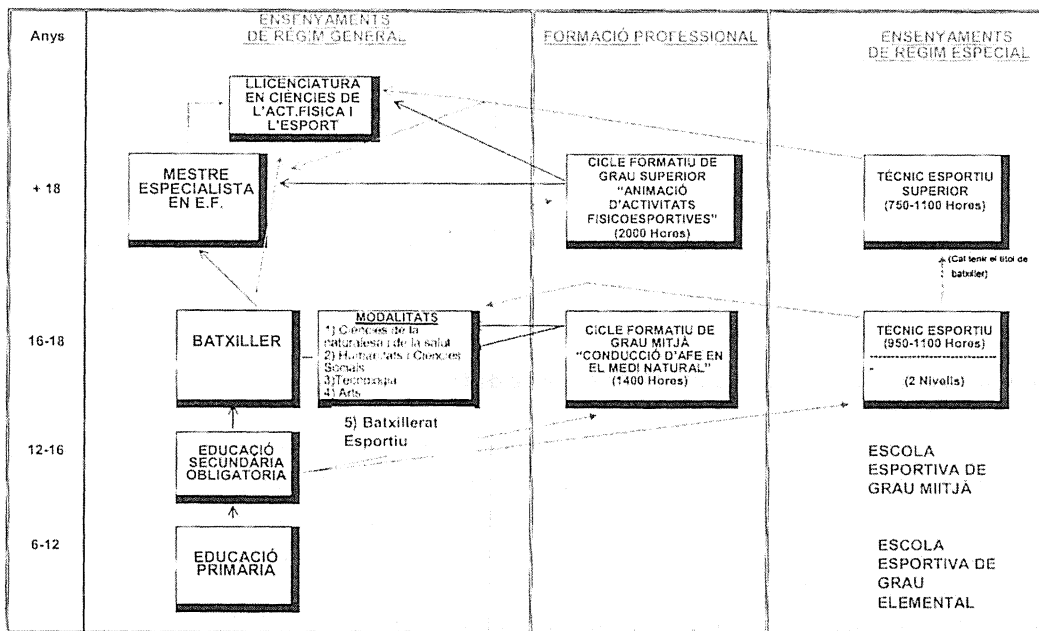
Una iniciativa educativa en aquest sentit possibilitaria dissenyar un currículum amb continguts molt més afins als interessos i motivacions dels esportistes d'alt nivell. Amb això es podria aconseguir un abandonament més baix del sistema educatiu per part de l'esportista i,

10 L'esport en edat escolar

conseqüentment, una necessitat més petita de les administracions esportives de fer programes de reinserció social per a aquestes persones.

En el quadre següent fem una síntesi de l'actual relació de la formació en esport lligada al sistema educatiu, incorporant les dues carreres universitàries existents, la formació actual dels cicles formatius i la formació de tècnics i la incorporació de les propostes d'escoles esportives i de batxillerat esportiu que es realitzen.

Quadre 4: La formació esportiva en el sistema educatiu



Per acabar, voldria fer palès que aquestes propostes ja varen ser presentades al Congrés de l'Esport Escolar que tingué lloc a Barcelona l'any 1998. Una de les conclusions recollides en aquell congrés deia:

«S'hauria d'avançar cap a la possibilitat d'estructurar els ensenyaments esportius dins el sistema educatiu com a ensenyaments de règim especial, utilitzant com a model els ensenyament artístics, cosa que implicaria la definició d'uns plans d'estudis homologats, la crea-

ció d'escoles esportives "oficials", i la delimitació dels professionals necessaris per a la impartició adequada de la docència.» (Burriel, 1998)

No s'ha avançat gaire en aquesta línia, però malgrat tot sembla despertar-se una sensibilitat més acusada pel tractament educatiu de l'esport en edat escolar. En són exemples el model d'escoles esportives que existeix des de fa anys a València (Orts i Mestre, 1997; Orts, 2004) o aquí, a casa nostra, el fet que un dels projectes a desenvolupar en el pla estratègic de l'esport a Barcelona sigui el d'implantar un nou model d'esport educatiu en edat escolar a través d'escoles esportives (Ajuntament de Barcelona, 2003). L'Any Europeu de l'Educació a través de l'esport pot ser una bona oportunitat per avançar en aquest camí.

### Referències bibliogràfiques

- AJUNTAMENT DE BARCELONA. *Pla estratègic de l'esport de Barcelona*. Ajuntament de Barcelona: 2003.
- BALLESTER, L. *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos*. Madrid: Síntesis, 1999.
- BURRIEL, Joan Carles. «Els tècnics esportius. Sortides professionals». A: *Congrés de l'educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: 1998.
- BURRIEL, J. C.; CARRANZA, M. «El sistema deportivo en edad escolar». *Aula de Innovación Educativa*, 91, 2000, p.14-19.
- ORTS, Francisco; MESTRE, Juan A. *Las escuelas deportivas municipales. Un modelo de organización del deporte de base en Valencia*. Ajuntament de València: 1997.
- ORTS, Francisco. «El deporte en edat escolar: directrices y organización». A: *I Simposio Internacional de educación, deporte y sociedad*. València: 2004.

*L'esport escolar no pot reproduir les finalitats d'un club esportiu. L'escola no pot pretendre assolir els mateixos objectius que un club. I el que és encara molt pitjor, reproduir el model d'un club esportiu d'alt rendiment.*

## L'esport escolar..., un esport educatiu?

**Carles  
González  
Arévalo**

Professor de  
l'INEFC-centre  
de Barcelona

Aquest 2004 ha estat declarat pel Consell de la Unió Europea i el Parlament Europeu com l'Any Europeu de l'Educació mitjançant l'Esport. És una oportunitat única per parlar i reflexionar plegats sobre l'esport escolar. No és l'any europeu de l'esport, ni tampoc l'any europeu de l'educació física; és l'any europeu de l'educació mitjançant l'esport. Dit d'una altra manera, durant el 2004 els governs de diferents països europeus es preocuparan de promoure l'esport com a eina educativa. És sabut de tothom el gran potencial formatiu de la pràctica esportiva, sobretot per la gran capacitat de transmetre actituds i valors fonamentals per a l'educació integral de l'alumnat en edat escolar.

El motiu d'aquest article és analitzar l'esport escolar, un fenomen que ben treballat i articulat adequadament pot ser de molta ajuda als qui d'una manera o altra ens dediquem a educar nens i nenes en edat escolar.

De quin tipus d'esport parlem quan fem referència a l'esport escolar? Considerem esport escolar aquella pràctica esportiva que es fa dins l'escola però fora de l'horari lectiu. Per tant, ha de ser necessàriament un esport lligat al projecte educatiu de cada centre escolar, coherent amb la manera d'entendre l'educació en general.

Aquí comencen els problemes: la gran desconexió entre com s'educa l'alumnat durant el període lectiu i el model educatiu fora de l'horari lectiu. L'esport escolar no pot reproduir les finalitats d'un club esportiu. L'escola no pot pretendre assolir els mateixos objectius que un club. I el que és encara molt pitjor, reproduir el model d'un club esportiu d'alt rendiment. El gran impacte mediàtic de determinats esports provoca aquesta mena d'efecte mirall: el que passa en l'«esport galàctic» es vol traslladar a un altre tipus d'esport que no té res a veure amb l'anterior, l'esport escolar.

### **Organització de l'esport escolar**

Els Jocs Esportius Escolars de Catalunya és un programa que estableix la Secretaria General de l'Esport adreçat a tota la població en edat escolar del nostre país. D'acord amb la seva normativa general té com a objectiu principal:

«...impulsar un model esportiu que inclogui els vessants *educatiu, recreatiu i competitiu*» (DOGC núm. 3546 de 4.01.02).

Aquest objectiu n'engloba d'altres de secundaris, no menys importants en el desenvolupament dels valors ètics de l'infant:

«Aquesta pràctica esportiva ha de permetre la màxima participació entre la població escolar, fent-la compatible amb la transmissió de valors educatius, i estructurant-la per grups d'edat d'acord amb els cicles d'ensenyament de primària i secundària, tenint en compte que el motor d'aquesta iniciació hauria de ser el centre d'ensenyament.»

De la lectura d'aquesta normativa es desprenen quatre idees que han de ser necessàriament el fil conductor de qualsevol actuació en l'esport escolar.

**«Un model esportiu que inclogui els vessants *educatiu, recreatiu i competitiu*»**

Aquest tipus d'esport no només considera la possibilitat que sigui competitiu tal i com ens té acostumat l'esport de rendiment. També el

vessant lúdic és important. Les nenes i els nens s'ho han de passar bé fent pràctica esportiva. Juntament amb el fet que estiguin a gust amb el grup d'amics que han format, seran dos dels factors que faran possible que el nen o la nena no abandoni la pràctica esportiva. Deixem per al final el vessant més important des del meu punt de vista: l'esport escolar ha de ser educatiu. Què vol dir això? Doncs significa que podem utilitzar l'esport com a eina per educar i no com a fi en ell mateix. En aquest sentit tenim un suport educatiu d'un potencial incalculable sempre i quan la utilitzem de manera correcta. L'esport reproduceix fidelment el funcionament d'una societat i aquest és un aprenentatge que pot anticipar actuacions futures. Salvador Cardús, prestigiós sociòleg del nostre temps, afirma que «l'esport, en definitiva, és on la passió porta al plaer, la disciplina a l'habilitat, la norma al joc, la constància al saber, la paciència al domini del temps, la templança a la fortalesa. Vet aquí la força educativa de l'esport».

***«Aquesta pràctica esportiva ha de permetre la màxima participació»***

Efectivament, una frase clau: màxima participació. La pràctica esportiva no pot permetre que ningú pugui estar-ne exclòs. Hem de pensar que la gran part dels nens i nenes que practican l'esport escolar no seran professionals de l'esport. Només un percentatge molt petit es podran guanyar la vida amb l'esport en el futur. Molt pocs són els afortunats que arribaran a dalt de tot de l'esport. Tenint en compte aquest fet, per què l'entorn de l'esport escolar està més atent a uns pocs que no a la gran majoria?

***«Transmissió de valors educatius»***

Si en una cosa està gairebé tothom d'acord és que la pràctica esportiva té un potencial brutal per transmetre valors: solidaritat, tolerància, responsabilitat, igualtat... El gran problema potser és pensar que simplement amb la pràctica esportiva ja és suficient. La transmissió de valors no comença i acaba en el terreny de joc. Cada moment, cada decisió, cada comentari... pot influir en l'educació dels nens i nenes esportistes.

Diu la normativa que «el motor d'aquesta iniciació hauria de ser el centre d'ensenyament». És lògic, si parlem d'esport escolar, però la





realitat ens diu que moltes vegades no ho és. Ja he comentat anteriorment la desconexió entre l'esport escolar i els PEC (projectes educatius de centre), Dins l'esport escolar, practicat fora de l'horari lectiu però dins la pròpia escola i d'acord amb la línia pedagògica establerta en el PEC el professor/mestre d'educació física podria ser una peça clau que donés coherència a aquest «salt al buit» actual.

En unes recents declaracions al diari *El 9 nou* del nou Secretari General de l'Esport de la Generalitat de Catalunya, Rafel Niubó (dissabte 31 de gener de 2004) manifestava la necessitat de posar solució a dos problemes que dificulten l'avenç de l'esport de base: la dificultat en l'obertura dels centres educatius en horaris no lectius i els horaris inadequats dels professors d'educació física. La idea d'aquest nou govern sembla que passa per aplicar el model educatiu francès: reforçar la figura del mestre o professor d'educació física com a dinamitzador de l'esport escolar actuant de nexa d'unió entre l'educació física com a assignatura obligatòria on s'educa el cos dels nens i nenes mitjançant la pràctica d'un gran ventall d'activitats físiques (i no només esportives com molta gent pot pensar) i l'esport escolar com a generador dels valors i actituds que transmet la seva

pràctica regular. De moment tan sols són promeses. Haurem d'estar pendents de les novetats que puguin produir-se.

### **La competició**

Tots estarem d'acord que la competició és una excel·lent eina de motivació intrínseca a la pràctica esportiva si està ben utilitzada. Els problemes arriben quan hi ha un excés de competició.

#### *Simulació de l'esport d'elit*

Hi ha el perill que l'esport escolar reproduïxi el model d'esport que els nens i nenes veuen a la televisió cada diumenge. Si un jugador professional es deixa caure dins l'àrea simulant un penal, deixa anar una escopinada al terra, protesta a l'àrbitre, no accepta una infracció, no fa cas del seu entrenador, s'empipa quan està a la banqueta, per què un nen o una nena no pot fer el mateix en competició escolar?

És molt freqüent observar comportaments incorrectes envers els àrbitres que reproduïxen el model de l'esport d'alta competició. L'esportista, l'entrenador, el pare, la mare, el delegat, protesten una decisió arbitral amb la mateixa intensitat que a un àrbitre d'una alta categoria. Qui són els àrbitres de les competicions a nivell escolar? Doncs normalment acostumen a ser nois i noies joves, practicants o ex practicants d'aquell mateix esport, que han rebut una formació específica i que es guanyen uns diners per ajudar a pagar-se els estudis o com a complement d'una feina amb més hores de dedicació. Quin interès poden tenir aquestes persones a beneficiar o perjudicar una escola? Segur que s'equivocaran, són humans. Què passa, què els tècnics no s'equivoquen mai? I els esportistes, tampoc no s'equivoquen? És ridícul pensar que un àrbitre d'aquests nivells s'equivoqui expressament. S'equivoca, segur, però no amb l'ànim de perjudicar o beneficiar cap equip en concret. El que passa moltes vegades és que es veuen pressionats per tot el que veuen i, sobretot, senten des de les banquetes i des de les grades.

#### *Excés de responsabilitat: guanyar és el més important*

Moltes criatures practiquen esport escolar amb una gran pressió a

sobre. Moltes vegades sembla que no sigui suficient passar l'estona, passar-ho bé amb els amics i fer salut. Guanyar es converteix en el leitmotiv de la pràctica esportiva. És curiós veure a partir de diferents estudis com la interrupció de l'itinerari esportiu de molts nens i nenes es produeix més en aquells que no fan competició. En canvi, aquells que practiquen esport de competició no acostumen a abandonar-la tan fàcilment.

*Els reglaments: excessivament rígids, amb les normes dels adults*

Molts esports tenen reglaments poc flexibles i poc adaptats a les edats dels nens i nenes practicants. Esports com el minihandbol o el minibàsquet haurien de servir d'exemples en aquest sentit. Les normes s'han de modificar i adaptar fins que sigui necessari. No cal dir com són les normes dels dos esports «rei» del nostre país: el futbol i el futbol sala. En canvi, hi ha un gran nombre de fitxes federatives tant de futbol com de futbol sala. Com a indicador ens pot ser útil l'estadística de participació en els Jocs Escolars a Catalunya durant el curs 2000-01. Els participants inscrits a futbol i futbol sala representen gairebé la meitat de les llicències totals. S'ha plantejat la possibilitat que els equips puguin ser mixtos.

*Hiperespecialització dels nens i nenes*

El nen/a és porter, lateral, pivot... sense passar per totes les posicions. L'especialització precoç provoca una pèrdua important de motricitat en edats on és molt important oferir a nens i nenes un ampli ventall d'experiències motores variades. Els monitors intenten treure el màxim rendiment de cada jugador com passa amb els professionals. Fins i tot a vegades està mal vist en l'entorn del propi equip que un nen o una nena jugui en demarcacions diferents. En aquest sentit, esports com el voleibol preveuen la possibilitat tàctica del «col·locador a torn» que permet la rotació obligatòria. És precisament l'esport escolar el que hauria de permetre la vivència d'una àmplia gamma de possibilitats motores perquè posteriorment, si així ho desitja, poder especialitzar-se. Un model esportiu integrador seria aquell on l'esport escolar podria convertir-se en un autèntic pont entre l'esport per a tots (esport a l'escola) i l'esport per a uns quants (esport de club).

18 L'esport en edat escolar

*Dificultat d'organització i participació de les escoles en competició escolar*

L'obertura dels centres escolars en horari no lectiu és un problema que cal afrontar. Més que l'obertura en ella mateixa, el que més preocupa és qui té la responsabilitat civil dels escolars en aquesta franja horària. Malauradament, potser haurem de ser protagonistes d'alguna desgràcia per alertar els governants sobre la necessitat de legislar. Així ha passat, per exemple, amb les sortides escolars després del lamentable accident de la riera de Merlès, on el professor d'educació física d'una escola de Badalona ha estat condemnat a dos anys de presó per contractar una activitat «segura» al propietari d'una casa de colònies. De moment, les AMPA són les que directament, o contractant una altra empresa, es fan càrrec de les activitats que es fan en horari no lectiu.

Competir durant el cap de setmana provoca que moltes famílies hagin d'hipotecar-lo per permetre que el nen o la nena faci la competició pertinent. Això ha fet que cada vegada hi hagi més escoles que escullen la tarda del divendres com a dia de competició.

Un altre gran problema són els desplaçaments a les escoles quan toca jugar en un altre centre escolar. Moltes vegades les mares i els pares deixen el nen o la nena «aparcats» dins l'escola i és l'entrenador amb les dues o tres famílies incondicionals qui s'encarreguen de transformar els seus turismes en autèntics autocars improvisats. Això no obstant, sempre queda el recurs del transport públic. Aquesta dificultat s'agreuja més en els pobles petits, on hi ha poques escoles de la mateixa categoria i per tant cal anar a altres pobles propers a participar en les competicions. No hi ha cap dubte que aquest fet resulta una dificultat afegida quant a la mobilitat, limitada al transport privat en la majoria dels casos.

**Punts febles de l'esport escolar**

A continuació analitzaré alguns dels punts que considero més febles de l'esport escolar. Això no implica que calgui generalitzar, però per desgràcia molts de nosaltres hem viscut experiències en els terrenys de joc similars a les descrites.



### *Impacte mediàtic important*

L'esport és un entorn ideal per al desenvolupament de valors socials tals com el respecte, la solidaritat, la cooperació, però quan parlem d'esport professional molts cops el que es transmet són contravalors com l'exclusió, la violència i l'individualisme exagerat. Tot plegat és fruit del fet que la finalitat en l'esport d'alt nivell és l'èxit per damunt de tot i la victòria a qualsevol preu, fins i tot serveix per justificar conductes certament reprovables que provenen de tots aquells que formen part de l'entorn d'aquest esport (directius, jugadors, espectadors, entrenadors...).

El gran perill és que els contravalors que, ens agradi o no, transmet l'esport d'alt nivell sobrepassin aquesta esfera esportiva tan selecta, arribin a l'esport de base, a l'esport en edat escolar i es reproduïxin de la mateixa manera. I aquesta reproducció s'està donant. És evident que un dels factors desencadenants d'aquest fet és l'acció dels mitjans de comunicació i, molt especialment, de la televisió.

20 L'esport en edat escolar

Un dels àmbits més potents d'educació informal per als infants i joves és la televisió; és un mitjà atractiu, persuasiu, que realment genera models negatius a imitar i també alguns models –pocs– de positius. Però, tal i com assenyala Salvador Cardús<sup>1</sup> en el seu darrer llibre *Ben educats*, «no és raonable esperar que la televisió sigui “educativa” –en el sentit que aquest sigui el seu principal i únic objectiu–, sinó que allò que cal és «controlar allò que es veu» i a més cal que les administracions repensin «molt a fons quin és el paper de les indústries culturals i particularment de la televisió a l'hora de participar, des del seu lloc, en l'educació cívica dels ciutadans».

Si els mitjans de comunicació, sobretot la televisió, podrien resultar uns fidels aliats per a la difusió dels valors educatius que pot transmetre l'esport professional, en la realitat es converteixen en veritables enemics, competidors dels educadors. En tot cas hem de ser capaços d'educar els nois i les noies en el sentit de ser ciutadans crítics davant el que veuen a la televisió. Aquest ja seria un gran pas.

*Esports minoritaris / Esports majoritaris*

Seguint amb les estadístiques de participació als Jocs Escolars de Barcelona durant el curs 2001-02, hi podem observar com realment hi ha esports de primera categoria i esports de segona. La gran majoria dels inscrits practiquen futbol sala, futbol, bàsquet, voleibol i handbol. Dit d'una altra manera, esports col·lectius. En canvi, esports individuals com l'atletisme, les diferents modalitats de gimnàstica, la natació i el patinatge hi queden molt per sota.

Quant a sexes, el futbol, el futbol sala i l'handbol és prioritàriament masculí, el bàsquet està més igualat i el volei, les gimnàstiques i el patinatge és, sobretot, femení. En aquesta anàlisi m'agradaria destacar el gran augment de participació de les noies en futbol sala, fa uns anys esport únicament masculí.

*El paper dels pares i mares*

- Excessiva preocupació pel resultat. Quan el nen o la nena arriba a casa la pregunta acostuma a ser: «Quant heu quedat avui?» o

1. Salvador Cardús. *Ben educats*. Barcelona: Edicions La Campana, 2003.

«Quants gols has marcat?». Si han guanyat clarament, es produeixen amb freqüència comentaris tipus: «doncs sí que eren dolents». I si han perdut per molt: «a veure si us retireu, no us fa vergonya?». Amb comentaris d'aquest tipus no m'estranya que molts nens i nenes ho deixin córrer. Les preguntes haurien d'anar en la línia de: «t'ho has passat bé?» o «has jugat bé?».

- El seu comportament a la grada és molt similar al que tenen quan són espectadors de l'alta competició. Esbronquen l'àrbitre, critiquen les alineacions del tècnic, donen ordres als seus fills en contradicció amb les de l'entrenador, s'enfronten amb les afeccions de les escoles contràries...
- A vegades, l'esport escolar es converteix en veritables «pàrquings» on pares i mares «aparquen» el fill/a fins que pleguen de la feina. Les activitats extraescolars representen una tranquil·litat per als pares per la comoditat que representa que es quedin a fer esport a la mateixa escola on van. Surt més econòmic apuntar els fills a una activitat extraescolar que pagar un cangur. Paguen perquè tinguin entretingut el seu fill i creuen que aquest fet els dóna dret a despreocupar-se de tot. Això provoca que els que es preocupen de veritat acabin cansant-se de tirar endavant dissabte rere dissabte.
- La sensibilitat sobre aquest punt feble de l'esport escolar arriba a tal punt que el mateix Ajuntament de Barcelona va engegar la campanya «Compta fins a tres», dirigida als pares i mares de nois i noies esportistes en edat escolar, on se'ls demanava tres coses: aplaudir l'esforç tant com els encerts, respectar les decisions tècniques i dels arbitratges i actuar amb esportivitat. Tota una declaració de principis.

### *El paper dels tècnics*

- Estan prou formats els entrenadors? A vegades són exjugadors, jugadors en actiu més grans, pares o mares sense una titulació mínima, amb molt bona intenció, però sense criteri.
- La situació laboral és tan precària, que obliga a treballar en més d'una escola o a simultaniejar feines. És difícil, per no dir impossible, guanyar-se la vida essent entrenador en l'esport escolar. Els sous són molt baixos, la gran majoria de la gent hi treballa sense cap tipus d'assegurança i el reconeixement social és nul.
- A vegades el tècnic busca el prestigi que li pot donar el fet que el seu equip o esportista guanyi. A vegades pot ser una frustració del

22 L'esport en edat escolar

tècnic com a esportista. Moltes vegades aquest tècnic pot anar contra l'essència de l'esport mateix: criden, protesten, esbronquen els seus esportistes, no hi fan participar tothom...

- Els entrenadors de l'esport escolar haurien d'entendre que en aquest àmbit el resultat no és el més important. El més important és educar els nois i noies mitjançant l'esport. I en aquest sentit els entrenadors són els primers que haurien de donar exemple davant els seus esportistes.
- Els grans protagonistes de l'esport escolar són els nens i les nenes esportistes. Per això és imprescindible que participi tothom. No pot ser que un nen que hagi anat a entrenar durant la setmana, que s'esforça i que té molta motivació per la pràctica de l'esport en qüestió no participi en la competició de dissabte, perquè no sigui «prou hàbil». L'esport escolar no ha de ser solament per als «bons esportistes», ha de ser un esport per a tots i totes.
- L'esport escolar també ha de servir per educar ciutadans (espectadors), crítics amb tot allò que envolta l'esport d'alt rendiment (*doping*, contractes astronòmics...) que tanta repercussió mediàtica té en l'actualitat. En aquest sentit, els entrenadors mateixos han de guiar els seus esportistes en l'anàlisi objectiva del que passa els caps de setmana en les diferents competicions esportives d'alt nivell.

### **Fem entre tots de l'esport escolar, un esport educatiu**

La nostra tasca com a educadors (professors, mestres, monitors, entrenadors...) ha d'anar encaminada a formar ciutadans ben educats, perquè respectin unes normes mínimes però necessàries per fer possible una millor convivència i perquè han de ser crítics amb tot allò que els envolta. I un dels elements més present en l'entorn dels infants i joves és l'esport.

En l'esport, com en la vida, allò que es diu «donar exemple» és una de les maneres més eficaces de triomfar en el món de l'educació en valors. El professor que vol que els seus alumnes siguin puntuals ha de ser sempre el primer a arribar; si vol ser exigent amb l'alumnat, en primer lloc ha de ser exigent amb ell mateix. D'això se'n diu ser responsable i coherent amb el fet de ser el model més immediat que tenen els infants i joves que estem educant.



*Entrevista amb Gertrud Pfister, professora de la Facultat de Ciències de l'Esport i de l'Exercici de la Universitat de Copenhaguen i presidenta de l'Associació Internacional de Sociologia de l'esport, autora de nombroses publicacions, entre les quals destaquen els seus treballs sobre dona i esport en diferents països.*

## **El gènere, raó de discriminació en l'esport escolar?**

L'esport escolar representa un entorn social prioritari per als infants de la nostra societat, tal com es comenta en altres articles d'aquest monogràfic, per la qual cosa se'ns presenta com un espai importantíssim per assegurar els processos de socialització dels nous nats.

Els models corporals que es transmeten a partir de l'esport escolar que tenim són representatius de la nostra cultura, fet que per una banda facilita la integració de nous valors però que, d'altra banda, pot esdevenir un espai on s'evidencien contradiccions i diferències amb el que representa i significa el cos i l'activitat física en altres cultures. Existeix un col·lectiu especialment vulnerable davant aquestes contradiccions: ens referim a les noies immigrants.

Per aquest motiu incloem en aquest monogràfic una entrevista a Gertrud Pfister, que és professora de la Facultat de Ciències de l'Esport i l'Exercici de la Universitat de Copenhaguen i presidenta de l'Associació Internacional de Sociologia de l'Esport. És autora de nombroses publicacions, entre les quals destaquen els seus treballs sobre dona i esport a diferents països. Coneix molt bé l'Iran i ha dedicat nombrosos estudis a la pràctica de l'esport per part de la població femenina iraniana.

**Mònica  
García  
Mariñoso  
Marta  
Carranza**

El cos humà és la base de la nostra existència física, però també un espai de control social i un producte de la construcció social i la transformació cultural. El cos és la interfase de l'individu amb la societat, el mitjà, l'instrument per presentar-se al món i interactuar amb l'entorn. Som cossos materials amb necessitats «naturals»: hem de menjar i dormir, però el control del cos, com mengem, què mengem, el que pensem que és bonic, els rituals diaris de bellesa i de cura del cos estan determinats per les estructures socials i els models culturals. Des d'aquest punt de vista, és clar que el cos, la seva ètica i les seves tècniques, així com els ideals corporals i de bellesa no són autèntics ni naturals, sinó que són influïts per la cultura i la societat.

*Perspectiva Escolar.*— *A Catalunya ens trobem molt lluny de l'experiència de diversos països europeus pel que fa a l'arribada i la integració de col·lectius immigrants. De fet, es podria dir que tot just ens trobem immersos en una primera fase d'immigració, amb arribada de persones que vénen, sobretot, del nord d'Àfrica i també de diversos països d'Amèrica Llatina i de l'est d'Europa. Però, principalment en el cas dels col·lectius amb cultures més allunyades de la nostra, ja han començat a sorgir diversos problemes, sobretot d'ordre pràctic quotidià: per exemple, a les escoles, les noies d'origen magrebí i de religió musulmana no volen fer gimnàstica si el professor és un home, o no volen ser visitades per un metge si no és una dona. Atesa l'experiència més àmplia d'altres països europeus, ens podria dir què es pot fer, des de l'àmbit escolar i sobretot des del punt de vista de la pràctica de l'esport, per integrar aquestes noies?*

*Gertrud Pfister.*— Crec que l'escola hauria d'establir algunes normes, i algunes activitats, que fossin comunes, obligatòries per a tots els infants, siguin de l'origen que siguin. Tots els infants haurien de participar de les activitats escolars sense diferències i, sobretot, haurien de fer activitats esportives. De fet, la integració de l'esport a l'escola té molts beneficis per a aquests nois i noies, ja que les activitats físiques aconseguixin que se sentin més bé i que participin conjuntament amb tots els seus companys i companyes per aconseguir diferents coses.

Alhora, en els casos que la pràctica de l'esport pressuposi un problema, les escoles, els mestres i professors, han de fer un esforç



important per parlar amb els pares. Algunes cultures –per exemple, la turca, que és la més freqüent a Alemanya– tenen un enorme respecte per l'escola, ja que la veuen com una oportunitat per als seus fills i filles. Aleshores, si els professionals –per a ells, les «autoritats» de l'escola– recomanen que els seus fills i filles facin esport, potser seria més fàcil que els pares hi accedissin.

En tot cas, és obvi que les escoles també hauran de fer certes concessions. Per exemple, es pot permetre que les noies –que tenen més problemes– facin esport amb pantalons llargs, o se'ls pot facilitar el vestir-se i desvertir-se en espais més privats, com ara un lavabo. En aquest sentit, hem de pensar que per a les noies d'aquestes cultures despullar-se enmig d'altres noies també és difícil, i en la mesura que per a les escoles no representa un gran daltabaix permetre aquestes petites diferències, fóra bo permetre'ls vestir-se, per exemple, en un lavabo. Aquesta petita alteració del que són les normes comunes, aquesta diferència quasi minúscula permetria a les noies que practiquen la religió musulmana sentir-se compreses, i entendrien que, en els casos

26 L'esport en edat escolar

en què hi ha conflictes, es pot buscar la manera de resoldre'ls junt amb els responsables de l'escola. Els eventuals conflictes que sorgeixen requereixen molt respecte i de molta comprensió, i també petites concessions per buscar solucions compartides entre l'escola, les noies i les seves famílies.

*PE.*— *Però sovint no n'hi ha prou de parlar amb els pares...; continuen negant-se que les seves filles facin esport, portin o no pantalons llargs i samarretes de màniga llarga. Òbviament, en aquest sentit els nois no tenen problemes...*

*GP.*— El que la societat i l'escola han de tenir clar, com afirmen nombrosos estudiosos de l'Islam, és que ni l'Alcorà ni els profetes diuen enlloc que les activitats físiques siguin prohibides, sinó ben al contrari. Ni tan sols hi ha evidències fermes del que se sol considerar una llei islàmica inviolable: la llei que determina que cal cobrir-se el cos i els cabells amb xadors i mocadors. Hi ha una enorme discussió, entre diferents faccions de l'Islam i diversos estudiosos de l'Alcorà sobre si és obligatori que les dones es cobreixin amb un xador.

Per tant, s'ha de fer una important tasca d'informació, de pedagogia. És cert que hi ha molts pares que tenen molts prejudicis: pensen que l'esport és dolent per a les noies, que afecta la seva futura maternitat i també, en un pla més quotidià, les seves rutines. Però es poden fer moltes coses contra aquests prejudicis per superar-los. Per exemple, l'Associació Internacional d'Esport Femení ha fet un butlletí informatiu, dirigit sobretot als països africans i als països on la religió musulmana és dominant, que explica què passa quan les dones fan esport i què significa fer esport per al desenvolupament personal de les dones. Alhora, l'Associació està desenvolupant materials de tota mena que permeten als pares rebre informació de metges, d'experts, que expliquen per què l'esport no és perillós.

Cal incentivar, arreu d'Europa, la producció de materials com aquests, i l'oferta de recursos, de material i personals, que permetin que les noies de religió musulmana, o d'altres creences o pràctiques que, a priori, no semblin massa favorables a la pràctica de l'esport, puguin efectivament acostar-se a l'esport i fer activitats físiques diverses.

*PE.*— *Vostè ha mencionat el paper que hi poden tenir els metges*

*i altres experts. Potser una altra manera d'enfocar-ho, més enllà de les oportunitats que l'esport comporta per a la integració dels col·lectius de noies, són les oportunitats que ofereix per millorar la salut i per adquirir un bon estat físic general...*

**GP.**— Sens dubte, és una bona opció. A Alemanya, per exemple, les persones immigrants —i especialment les dones immigrants— tenen un important sobrepès, provocat pel fet que no es mouen prou i sovint, també, pel canvi de dieta a què es veuen sotmeses en arribar a un país nou. Lògicament, aquest sobrepès els genera problemes greus de salut. Per tant, la salut pot ser una bona estratègia per convèncer les noies i els seus pares i mares de la necessitat de fer esport —a través del qual es pot assolir una integració més completa, respectuosa amb els seus costums.

**PE.**— *Però difícilment aquestes estratègies tindran gaire èxit si no es fa front a un problema que a Catalunya estem vivint en aquest moment: la concentració dels immigrants en zones concretes del territori o, dins d'una mateixa ciutat, per exemple, en barris determinats. Si no s'aconsegueix que aquestes persones surtin del seu entorn habitual, serà difícil que aquestes mesures tinguin èxit.*

**GP.**— És cert. I és un peix que, en alguns casos, es mossega la cua durant algunes generacions. Ja he dit abans que les persones que arriben a un país nou tendeixen a patir un important conflicte, ja que l'adaptació als ideals occidentals de vida, de cos i de cultura no només implica canviar els models de comportament, sinó també trencar amb normes i valors culturals molt arrelats, molt antics. En aquesta disjuntiva, molts immigrants s'inclinen cap als valors més tradicionals de la seva cultura, de manera molt més estricta de com ho haurien fet en els seus països d'origen. A aquesta reacció, s'hi afegeix un altre element que no afavoreix gaire el canvi i la integració en les noves cultures d'arribada: les lleis d'estrangeria dels diversos països europeus. A Alemanya, per exemple, per causa de la llei, el casament entre persones d'origen immigrant s'ha convertit en un bitllet d'entrada al país. Això provoca, alhora, un enorme problema en les cultures islàmiques, amb una estricta organització jeràrquica de les famílies. Per exemple, moltes noies turques es casen, molt joves i contra la seva voluntat, amb coneguts, perquè aquests puguin entrar legalment al país.

De la mateix manera, la persistència d'una cultura tradicional pròpia dels països d'origen, fins i tot exagerada en un entorn distint, fa que els nois turcs, per exemple, no es vulguin unir, o casar, amb dones «occidentals». Prefereixen casar-se amb noies turques que, en principi, seran més obedients, es regiran pels rols jeràrquics de família. No els agraden les noies alemanyes: estan, per dir-ho d'alguna manera, massa alliberades, no les poden controlar. A Alemanya succeeix, fins i tot, que moltes persones, incloent-hi algunes noies, només parlen turc, perquè viuen en un entorn totalment turc. Tot el que envolta aquests grups de persones, i tots els qui les envolten, són turcs.

I per tant ens trobem immersos en un cercle viciós molt difícil de trencar. Li posaré un altre exemple encara més flagrant: a Dinamarca, les persones que es casin abans dels 28 anys amb una persona no nacional veuran com aquesta persona no pot entrar al país. Això és molt dur, i provoca unes situacions terribles. Et diré, per posar un exemple molt proper, que una de les estudiants que fan el doctorat amb mi té un xicot a Barcelona que no pot entrar al país. Tots dos tenen 27 anys.

Un altre exemple és la llei francesa recentment aprovada. En la meva opinió, és excessivament rígida, i tampoc no coneixem quin serà el seu resultat final. El que em sembla clar és que les religions i els costums no variaran per causa d'aquesta llei. En tot cas, hauria de plantejar-se només com una solució temporal. Al cap d'un temps d'aplicació, caldria analitzar què ha passat, quins efectes ha tingut: si ha canviat res, si provoca canvis positius o si, en canvi, té efectes negatius. Un cop feta aquesta anàlisi, haurem de reprendre el debat per reorientar l'acció en un sentit o un altre.

*PE.— Què poden fer, en aquesta situació, les administracions públiques? N'hi ha prou amb el canvi de les lleis?*

*GP.— Les lleis sempre són un problema, un gran problema. L'única solució és l'educació; a la llarga, és l'única manera d'integrar d'una manera constructiva, partint del respecte mutu per totes les persones. L'educació s'ha d'interessar per aquestes persones immigrades i els seus problemes. Sovint succeeix que moltes persones diuen que els problemes dels immigrants no són els seus, però és fals. Aquesta mena de situacions són un problema per a tota la societat, perquè generen una enorme segregació, alhora que determinen el grau d'obertura*



d'una societat. L'únic camí possible és el diàleg, el respecte i l'educació de tota la població, de tots els sectors de la societat.

*PE.*— *Hi ha cap estratègia que es pugui aplicar a les escoles amb una certa confiança que servirà per contribuir a la integració dels nous nens?*

*GP.*— Una idea relativament recent a Alemanya és començar a treballar aquests aspectes des de l'etapa del zero a sis. Això és especialment útil en els casos de nens i nenes immigrants que viuen en un entorn pràcticament monolingüe. S'intenta que arribin al sistema escolar tant aviat com sigui possible. Perquè quan els infants són més grans, ja és massa tard. No dominen la llengua, i hi ha molts més abandonaments que en el cas dels infants d'origen no immigrant. Per això s'intenta que l'educació del llenguatge sigui tan primerenca com sigui possible. És obvi que tot plegat també és una qüestió de diners, d'esmerçar-hi recursos.

*PE.*— Tenint en compte aquesta anàlisi, ens podria explicar alguna experiència que, dintre l'àmbit europeu, sigui nova i positiva? Hi ha cap país on les coses s'estiguin fent bé?

*GP.*— Sí, en determinats països s'estan fent projectes que relacionen els esports, l'activitat física a l'escola i la integració amb resultats força esperançadors. A Dinamarca, per exemple, s'estan fent molts projectes per a infants i noies relacionats amb l'esport: modalitats de *street-ball*, lliçons de natació per a dones —sense homes, etc. Alguns, com les classes de handbol per a noies d'origen immigrant, no han resultat prou efectius, perquè moltes les abandonen a mig curs i l'equip es va desfent.

D'altra banda, cal tenir en compte que a Dinamarca hi ha un enorme debat a l'entorn d'aquestes qüestions. Els danesos estan molt orgullosos de la seva nació, de la seva cultura, i les persones que no s'hi integren queden marginades amb molta facilitat. A més, en alguns casos, se'ls considera culpables de no integrar-s'hi, però no se'ls ofereix gaires alternatives més enllà d'abandonar la seva cultura d'origen, els seus costums, en favor dels costums i la cultura danesa.

A Noruega, també s'hi estan desenvolupant experiències interessants. Fan bona feina, però tenen una llei d'immigració tan estricta que només l'1 % de la població són persones d'origen immigrant. És clar que si tens una taxa d'immigrants tan baixa, pots fer moltes coses per integrar-los.

A Alemanya, hi tenim un problema sobreafegit. És el fet que cada cop arriben immigrants nous d'origens diferents. Vol dir que tenim noves generacions de persones de cultures diferents, distintes de l'anterior generació d'immigrants. Això ha generat, per exemple, un problema molt greu entre els nous immigrants i els vells, majoritàriament turcs, que veuen amb molta preocupació que arribin aquestes persones de cultures distintes.

*PE.*— En aquest sentit, l'arribada quasi constant de persones immigrants d'origens diferents i de totes les edats a les escoles també planteja un repte per als mestres i per a la seva formació. Què s'està fent, per exemple, a Alemanya o d'altres països europeus?



**GP.**– Per fer front a aquesta nova situació, cal millorar la formació inicial i permanent dels mestres arreu d'Europa. Però això, en termes generals, no s'està fent prou bé. A Alemanya, per exemple, s'han fixat unes hores obligatòries sobre integració. Però la integració, o l'anàlisi de com tractar la multiculturalitat, no té caràcter transversal ni interdisciplinari. Per tant, no n'hi ha prou. Ara bé, com a mínim és alguna cosa. L'únic que és positiu és que aquests cursos són obligatoris per a totes les persones que estudien per ser mestres. Però insisteixo, de nou, que és totalment insuficient. Caldrà fer una anàlisi en profunditat del que està passant i de quina manera una bona formació dels mestres pot contribuir a la integració i començar a treballar per millorar-la.

*Tres arguments són els que es justifiquen en el contingut de l'article: l'esport com un filó immensurable per a l'educació en valors; l'esport és una activitat motivant, atractiva i prioritària per als infants i joves; la pràctica esportiva ha de contribuir a ajudar-los a ser més persones i millors ciutadans i ciutadanes.*

## **L'esport escolar, un valor a l'alça**

*Marta  
Carranza*

### **L'educació en valors i l'esport en edat escolar**

Ens trobem immersos en una societat on els canvis són constants i es produeixen a un ritme vertiginós. Els referents ètics i morals, és a dir, els valors socialment dominants, tendeixen a variar, decaure, o fins i tot desaparèixer substituïts per d'altres emergents i poc arrelats. Tot plegat dóna pas a un context poc coherent per a l'educació, ja que el que succeeix en el nostre entorn, sovint, dóna pas a confusions i profundes contradiccions.

En aquests moments, més que mai, el sistema educatiu i aquells espais educatius de gran significació per a l'alumnat, com són les pràctiques esportives, han de contribuir a l'adquisició de valors sòlids, tant en els aspectes més individuals com en els conviencials, és a dir, hem de reforçar de manera conjunta tots els agents educatius, l'aprendre a ser i a conviure.

És en aquest punt, l'aprenentatge d'aquesta prioritat del segle XXI, en l'educació emocional i volitiva, on l'esport en edat escolar pot tenir un paper essencial i insubstituïble.

L'educació moral no pot abordar-se com una assignatura més o com

un contingut. Els valors s'aprenen d'allò que és normal per a l'alumnat, del dia a dia, i no de classes aïllades i allunyades del context social en el qual viuen els nens i les nenes. Calen situacions vives, reals, que parteixin de l'experiència directa de l'alumnat i el situïn davant dels conflictes, èxits, fracassos, dilemes, limitacions, desigs, rebuigs, etc.

**L'esport i l'activitat física** ens posa en safata un munt de situacions d'aquest tipus i, per tant, ens trobem davant d'un conjunt d'activitats que tindran una altíssima influència en l'escala de valors dels futurs ciutadans. La seva formació COM A PERSONES quedarà marcada, en molts casos, pel seu pas pel món de l'esport. L'obligació de tots els professionals vinculats a l'àmbit de l'educació i l'esport serà assegurar que els valors a potenciar i transmetre siguin d'una banda els universalment acceptats, com són la justícia, la llibertat, la solidaritat i la tolerància i, de l'altra, aquells que els desenvolupin moralment com a persones, tant individualment com respecte als altres. A continuació en presentem, de manera orientativa, un recull on apareixen alguns dels que considerem més rellevants.<sup>1</sup> (Vegeu el gràfic de la pàgina següent.)

Com a persones implicades i compromeses en l'educació, hem d'assumir la **gran responsabilitat educativa de l'esport en edat escolar**.

Tenim, doncs, **un primer argument** per justificar la necessitat de promoure un esport molt més proper als objectius que es preconitzen des del sistema educatiu.

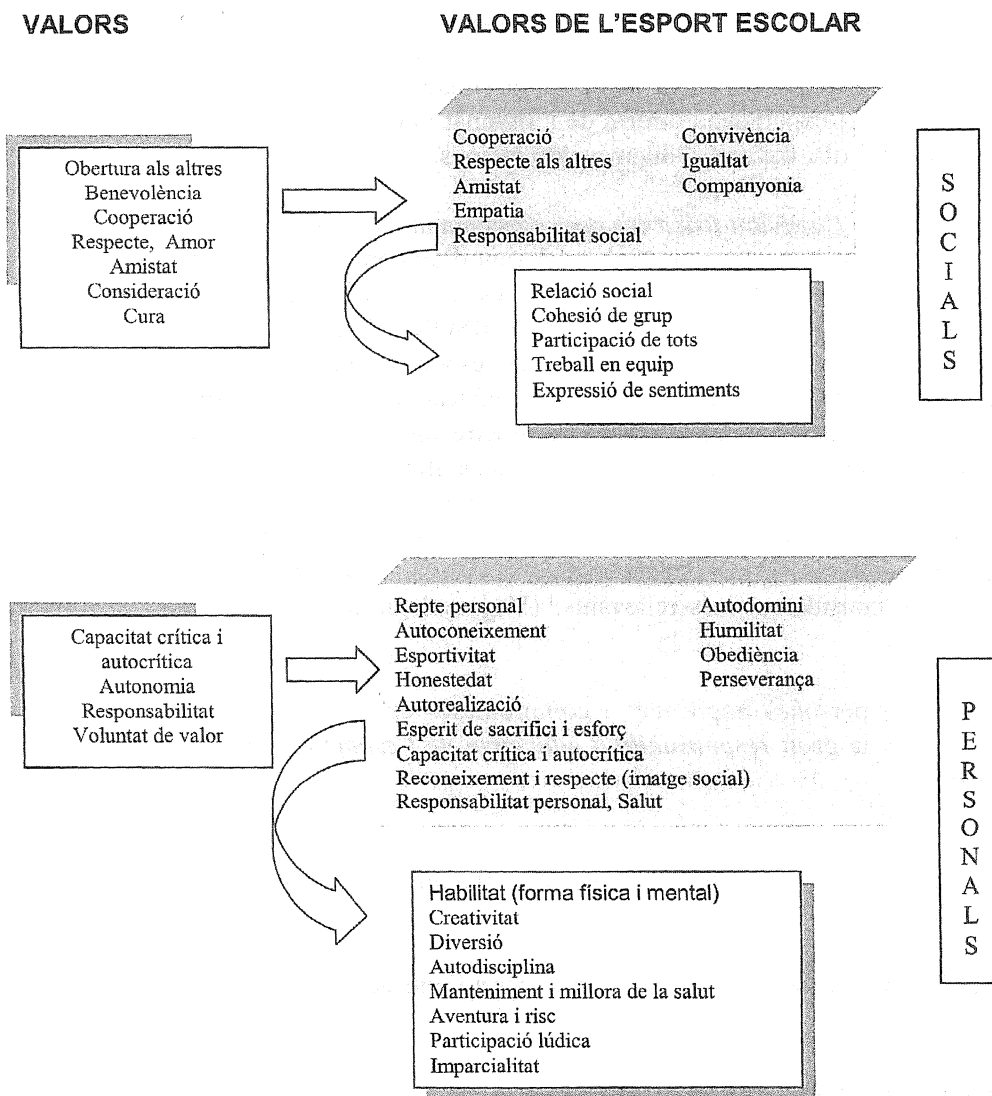
L'esport com un filó immesurable per a l'educació en valors

## La motivació envers l'esport

Diversos estudis sobre els hàbits i preferències dels nens i nenes en el seu temps fora escola<sup>2</sup> extreuen com a conclusió que la pràctica

1. CARRANZA, M.; MORA, J. M. *Educación física y valores: Educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó, 2003.

2. VILA, N. *Formes de vida dels 0 als 18 anys*. Estudi promogut des de l'Ajuntament de Barcelona en el marc del Projecte Educatiu de Ciutat. 1998.



esportiva és l'activitat de més rellevància, tant en hores de dedicació com de preferència, a partir des sis anys fins a l'adolescència. Vila, en el seu estudi, arriba a afirmar que gairebé un 80 % han practicat esport o activitat física fora de l'escola i alguns dels que no en fan els agrada fer-ne.

Si ens fixem en algunes variables com franges d'edat o sexe, podem veure més clara la fotografia dels hàbits en activitat física i l'esport dels nois i noies.

Quant a franges d'edat, s'observa que la de sis a dotze anys és la que més esport practica, però, a partir dels dotze, apareix una davallada preocupant, ja que es tracta d'una edat on la prevenció de conductes de risc fa molt recomanable la pràctica esportiva.

Centrant-nos en el sexe, també s'observen dades significatives. A totes les franges d'edat, i en augment, les noies practiquen gairebé un 20 % menys que els nois, fins i tot aquesta diferència es dona de zero a sis anys, quan encara no són els nens i les nenes els que decideixen, dada que fa pensar molt. Així i tot, el fet més greu és que la diferència augmenta i la davallada d'activitat física de l'adolescència és més gran entre les noies. Es podria continuar aprofundint en aquestes dades, però en aquest article ens limitem a posar sobre la taula aquest fet preocupant, la qual cosa haurà de servir per planificar estratègies de cara a adequar l'oferta amb l'objectiu d'augmentar la pràctica esportiva de les noies.

El que m'agradaria destacar de totes aquestes estadístiques ens dona el segon argument per justificar un esforç col·lectiu per millorar l'esport en edat escolar:

L'esport és una activitat *motivant, atractiva i prioritària* per als infants i els joves

Així, doncs, tenim l'obligació de respondre a la demanda i expectatives dels i de les joves amb una oferta de qualitat i amb una activitat que per damunt de tot sigui **FORMATIVA**.

### **L'esport com a fenomen social i el cos com a projecte d'identitat**

Presento el darrer argument en un doble vessant i ve a ser el definitiu per obligar la comunitat educativa i el món esportiu a no tancar els ulls davant l'esport en edat escolar.

### ***L'esport com a fenomen social***

Actualment, no en dubta ningú, l'esport és un fet de presència i controvèrsia social. La seva extensió, la seva força, el seu internacionalisme, la seva vinculació mediàtica..., el posen, ens agradi o no, en la quotidianitat, en el dia a dia dels ciutadans més joves.

Podríem destacar fins i tot algunes dades un xic preocupants. L'any 2003, alguns informatius de TV1 dedicaren més temps a la informació esportiva que a la política; el diari *Sport*, que és un diari especialitzat en esports, es troba entre els més venuts en el nostre entorn: els esportistes d'elit s'han convertit en els ídols i models dels nens i nenes del segle XXI.

Com a educadors, tancar els ulls davant aquesta realitat seria un error irreparable; tot i que els valors que es preconitzin en aquest esport espectacle no siguin els més adequats, hem d'intentar aprofitar aquesta mena d'invasió esportiva per destacar els valors positius de l'activitat física i l'esport, fer emergir amb l'anàlisi i el debat els contravalors que poden aparèixer i afrontar les contradiccions i incoherències que viuen els joves en aquest àmbit.

### ***El cos com a realitat modelable d'acord amb el projecte d'identitat de cada individu***

Paral·lelament, observem un altre fenomen relacionat amb el cos i el seu procés d'interiorització mateix en cada persona. El cos ha passat de ser una dada per passar a ser una cosa que es pot escollir o modelar, i no parlem de manipulació genètica, sinó de fets molt més assequibles per als i les joves.

El cos, avui i a la nostra cultura, té un paper molt important en la conformació de les identitats individuals. Estem parlant del culte al cos i en forma preconitzat a tort i a dret, la qual cosa pot tenir lectures molt positives, però també ens dóna pas a nous problemes.

Podem destacar com una dada molt positiva que Barcelona és la ciutat europea amb més usuaris de gimnasos, és a dir que els hàbits d'activitat física dels barcelonins té una bona nota (tan sols dues ciutats dels EUA la sobrepassen, Denver i San Diego).



Però aquest hàbit per la cura del cos, que pot resultar molt saludable, pot també ser l'origen de noves obsessions. Podem fins i tot parlar de noves malalties directament relacionades amb la funció del cos en el projecte d'identitat (trastorns alimentaris, vigorèxies i derivats, efectes col·laterals relacionats amb intervencions quirúrgiques...).

### **El paper dels educadors i els diferents agents implicats**

Davant d'aquest escenari, quin és, o hauria de ser, el paper dels educadors? Evidentment, no ignorar aquests fenòmens, la realitat s'ha d'afrontar amb sentit crític, plantejant preguntes, debats, reflexió.

Com diuen alguns autors, *és necessari i possible crear una actitud de resistència* davant d'alguns fenòmens socials dominants. Aquesta

necessitat de generar una actitud de resistència en el món de l'esport i l'activitat física hauria de ser el repte educatiu de tota persona que treballi en i per l'esport escolar.

La tasca que ens correspon és donar transcendència a la pràctica esportiva dels més joves.

La pràctica esportiva ha de contribuir a ajudar-los  
a ser més persones i millors ciutadans

Així i tot, tan sols amb la feina importantíssima dels educadors i dels tècnics en esport escolar, els quals haurien de tenir una formació reconeguda, no és suficient per aconseguir un canvi real, significatiu i innovador.

Serà necessari que els diferents agents que hi intervenen també reconeixin i assumeixin les seves responsabilitats. Les famílies, els mitjans de comunicació, les administracions, els mateixos nois i noies, han de participar-hi i compartir intencions.

Aquest objectiu compartit i reconegut per a tots ha de ser el de crear les condicions necessàries per aconseguir una acció pedagògica fonamentada en l'aprenentatge ètic en l'esport escolar. Òbviament sempre acompanyat d'una correcta estructura, organització i planificació tècnica.

*Quines podrien ser les condicions que haurien de tenir prioritat per avançar cap a la vessant més educativa de l'esport escolar?* Segons Buxarrais i Rodríguez,<sup>3</sup> es considera que l'esport escolar es dona en tres escenaris privilegiats:

- Interacció entre iguals.
- Clima moral.
- Acció de l'entrenador.

Aquests tres escenaris han de potenciar la facilitació del diàleg com a estratègia per afrontar els conflictes, l'autonomia de la persona i

3. Extret del Curs de Formació en Valors en l'esport escolar adreçat a tècnics esportius, Ajuntament de Barcelona, 2004.



l'acceptació de les petites contrarietats per intentar generar actituds tolerants.

Els articles que segueixen en aquest monogràfic intenten donar visions diferents i aportar idees i experiències que ajudaran a aprofundir en la diversitat d'aspectes que hem apuntat en aquesta presentació.

La clau indiscutible per aconseguir un esport escolar més educatiu serà, d'una banda, assumir responsabilitats per part de tots els agents i, de l'altra, explotar de manera clarament intencionada l'entorn ideal que ens ofereix l'esport per desenvolupar els valors i adoptant postures bel·ligerants davant els contravalors que malauradament apareixen.

*El País Basc ha regulat l'activitat esportiva en l'edat escolar, també la que es practica en horari **no lectiu** durant l'etapa escolar obligatòria. L'article resumeix els principals conceptes, les activitats formativorecreatives i l'estructura organitzativa de la que s'han dotat.*

## Esport escolar a Guipúscoa

### *Julián Gómez* **1. Introducció** *Fuertes*

Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.  
Cap de Programes del Servei d'Esports.  
(Direcció General d'Esports de la Diputació Foral de Guipúscoa)

Euskadi, el País Basc, és l'única comunitat autònoma de l'Estat espanyol en la qual existeix una normativa específica sobre esport escolar o, dit d'una altra manera, de l'esport en edat escolar.

En aquest sentit, la Llei 14/1998, d'11 de juny, de l'esport del País Basc dedica el capítol primer del títol V a la regulació de l'esport escolar.

Els decrets 160/1990 i 337/1994, sobre esport escolar, estableixen també els aspectes més importants referents a l'organització i desenvolupament dels programes d'esport escolar, entre els quals destaquen els següents:

#### ***Concepte d'esport escolar (art. 53 Llei 14/1998 de l'esport del País Basc)***

«Es considera com a esport escolar, als efectes d'aquesta Llei, aquella activitat esportiva organitzada que és practicada per escolars en horari no lectiu durant el període d'escolarització obligatori.»

***Funcions i característiques de l'esport escolar (art. 54 Llei 14/1998 de l'esport del País Basc)***

«La pràctica de l'esport escolar serà preferentment poliesportiva i no orientada exclusivament a la competició, de tal manera que es garanteix que tota la població escolar conegui i desenvolupi la pràctica de diverses modalitats d'activitat d'acord amb la seva voluntat, aptitud física i edat.»

***Programes d'esport escolar (art. 55 Llei 14/1998 de l'esport del País Basc)***

«Els programes d'esport escolar seran aprovats anualment pels òrgans forals dels territoris històrics (*Diputacions*) i estaran orientats a complementar l'educació escolar integral, al desenvolupament harmònic de la seva personalitat, a la consecució d'unes condicions físiques i de salut i a una formació que possibiliten la pràctica continuada de l'esport en edats posteriors.»

***Estructuració (art. 56 Llei 14/1998 de l'esport del País Basc)***

«La pràctica esportiva en edat escolar s'estructurarà bàsicament a través dels centres escolars amb la col·laboració activa dels clubs i agrupacions esportives i associacions de pares d'alumnes.»

## **2. Programa d'activitats**

### **Objectiu**

L'objectiu general del programa és «que tota la població escolar pugui iniciar-se en la pràctica esportiva».

Ara bé, com és lògic, no tota la població escolar té les mateixes capacitats per a l'esport, ni té els mateixos gustos o interessos, ni consegüentment les mateixes necessitats.

Per això, amb el programa d'activitats d'esport escolar es tracta de donar una *oferta variada*, que atengui les diferents expectatives dels i les escolars.

### **Participants**

Las activitats estan dirigides a escolars d'entre *sis i setze anys*, coincidint amb el període d'escolarització obligatòria.

### **Estructura del programa**

En el programa es distingeixen *quatre classes d'activitats*:

- *dues* dirigides a tota la població, sense exclusions:
  - *activitats de promoció,*
  - *competicions formativorecreatives;*
- *dues més* dirigides exclusivament als escolars que tenen més qualitats per al rendiment esportiu:
  - *activitats de tecnificació,*
  - *competicions i iniciació al rendiment.*

Les edats de començament en cada una de les activitats varien segons els diferents esports i les classes d'activitats de les quals es tractin.

Així, i com a exemple, en la *campanya de promoció* de l'aprenentatge de la natació hi prenen part escolars d'entre *sis i deu anys*, corresponents a les categories prebenjamí i benjamí.

Les *competicions formativorecreatives* comencen als *vuit anys*, és a dir, en categoria benjamí.

Las activitats de *detecció i la tecnificació* dels i les escolars amb més qualitats per al rendiment esportiu comencen als *onze anys*, és a dir, en el segon any de categoria aleví.

Les *competicions d'iniciació al rendiment* comencen amb *onze-dotze anys* en alguns esports individuals, és a dir, segon any de categoria aleví, i amb *dotze-tretze anys* en alguns esports col·lectius, és a dir, en categoria infantil.



### **Duració del programa**

Té una duració d'*un any*: des del 30 de setembre al 31 d'agost.

En el programa s'inclouen tant les activitats que es fan en els períodes d'escolarització com en els de vacances, com per exemple la campanya UDA (estiu), les activitats de tecnificació que es duen a terme per Nadal, Setmana Santa i estiu, les competicions d'alguns esports nàutics que s'organitzen a l'estiu, etc.

### **3. Regulació de les competicions**

Un dels aspectes importants del programa d'esport escolar és que s'hi regula l'organització de les competicions esportives en les quals prenen part els i les escolars d'aquestes edats o categories.

Aquesta regulació es basa en *tres criteris principals*:

#### 44 L'esport en edat escolar

- Una *iniciació polivalent*, en diversos esports, que posteriorment dóna pas a l'especialització a partir de la categoria infantil.
- Un *augment progressiu del nombre de jornades* a disputar en cada esport a mesura que les i els escolars avancen en edat.
- L'existència de *reglaments adaptats de joc* en les categories inicials, de tal manera que en els esports col·lectius, per exemple, les mesures dels terrenys de joc, porteries, cistelles, etc., les dimensions i pes dels balons i pilotes a utilitzar, el nombre de components dels equips, l'obligació que tots els escolars participin almenys en un temps mínim de joc, etc., són condicions necessàries per a la inclusió de les competicions en el programa.

Igualment, en els esports individuals s'adeqüen aspectes com ara distàncies de les proves, pes i dimensions dels objectes que s'hi fan servir, etc.

### **4. Organització de les competicions formativorecreatives**

#### **4.1. Competicions en categoria benjamí**

- En el programa s'ofereixen 18 modalitats.
- Els calendaris anuals es concreten i estableixen en cada comarca o punt de competició, d'acord amb els criteris següents:
  - constar d'un màxim de 28 jornades,
  - incloure 5 modalitats: 3 de col·lectives i 2 d'individuals,
  - el nombre de jornades dels esports col·lectius fluctua entre 6 i 10,
  - el nombre de jornades dels esports individuals fluctua entre 2 i 4.

#### **4.2. Competicions en categoria aleví**

- En el programa s'ofereixen 30 modalitats.
- Els calendaris anuals es concreten i estableixen a cada comarca o punt de competició, d'acord amb els criteris següents:

- constar d'un màxim de 30 jornades,
- incloure un mínim de 2 modalitats col·lectives,
- el nombre de jornades dels esports col·lectius fluctua entre 8 i 14,
- el nombre de jornades dels esports individuals fluctua entre 4 i 8.

### **4.3. Competicions en categoria infantil**

- En el programa s'ofereixen 36 modalitats.
- Els calendaris anuals es concreten i estableixen en cada comarca o punt de competició, d'acord amb els criteris següents:
  - constar d'un màxim de 30 jornades,
  - poden incloure una sola modalitat (especialització) o unes quantes,
  - el nombre mínim de jornades dels esports col·lectius ha de ser de 10,
  - el nombre mínim de jornades dels esports individuals ha de ser de 8.

## **5. Estructura organitzativa**

### **5.1. Agents que hi intervenen**

Per dur a terme les activitats del programa comptem amb una estructura organitzativa basada en la col·laboració de *quatre classes d'agents*: centres escolars, federacions i clubs esportius que les componen, ajuntaments i la mateixa Diputació Foral de Guipúscoa.

### **5.2. Funcions dels agents**

Els quatre agents exerceixen funcions complementàries:

- Els *centres escolars*, amb la col·laboració dels clubs, són responsables de la iniciació polivalent dels escolars.
- Les *federacions i clubs esportius* són responsables de l'assistència tècnica a les activitats i del desenvolupament de les activitats de detecció i tecnificació i de les competicions d'iniciació al rendiment.

46 L'esport en edat escolar

- Els *ajuntaments* coordinen i impulsen el desenvolupament de l'esport escolar en els seus municipis.
- La *Diputació* té la responsabilitat i l'obligació, en col·laboració amb els agents mencionats, de desenvolupar l'esport escolar a Guipúscoa.

### 5.3. Tres nivells organitzatius

D'aquesta manera es distingeixen *tres nivells d'articulació organitzativa*, d'acord amb el seu àmbit.

En el *primer nivell* es preveu l'existència d'estructures d'atenció i gestió de l'esport escolar en els centres escolars, les quals inclouen la prestació de serveis tecnidocents i administratius.

En el *segon nivell* s'inclou l'existència d'estructures en els municipis o, si s'escau, comarques, estructures o associacions locals d'esport escolar en les quals prenen part els ajuntaments, els centres escolars i els clubs involucrats en el desenvolupament del programa d'esport escolar en el municipi o comarca.

És en les estructures esmentades on es concreten els programes anuals d'activitats de àmbit municipal o comarcal, seguint les directrius recollides en el programa d'activitats aprovat per la Diputació Foral de Guipúscoa.

En el *tercer nivell* es troba el Consell Territorial d'Esport Escolar, integrat per representants de les federacions esportives, dels ajuntaments i dels centres escolars, a més de membres de la Diputació mateixa, que és l'òrgan d'assessorament i debat de la Diputació Foral de Guipúscoa per a totes les qüestions relacionades amb l'esport escolar.

## 6. Itineraris esportius dels escolars

Els escolars poden desenvolupar els itineraris esportius següents



## ITINERARI ESPORTIU DEL ESCOLARS (I)

CATEGORIA - EDAT	ACTIVITATS	MARC DE PARTICIPACIÓ
PREBENJAMÍ 6-8 ANYS	PROMOCIÓ	CENTRE ESCOLAR
BENJAMÍ 8-10 ANYS	PROMOCIÓ COMPETICIÓ FORMATIVA	CENTRE ESCOLAR CENTRE ESCOLAR
ALEVÍ 10-12 ANYS	PROMOCIÓ COMPETICIÓ FORMATIVA DETECCIÓ-TECNIFICACIÓ	CENTRE ESCOLAR CENTRE ESCOLAR FEDERACIONS
INFANTIL 12-14 ANYS	PROMOCIÓ COMPETICIÓ FORMATIVA DETECCIÓ-TECNIFICACIÓ COMPETICIÓ INIC.RENDIMENT	CENTRE ESCOLAR CENTRE ESCOLAR FEDERACIONS/CLUBS CLUBS

## ITINERARI ESPORTIU DELS ESCOLARS (II)

CATEGORIA - EDAT	ACTIVITAT	MARC DE REALITZACIÓ
CADET 14-16 ANYS	PROMOCIÓ	CENTRE ESCOLAR
	COMPETICIÓ FORMATIVA	CENTRE ESCOLAR
	TECNIFICACIÓ COMPETICIÓ RENDIMENT	FEDERACIONS / CLUBS CLUBS
	RECREACIÓ	CENTRES ESCOLARS FEDERACIONS/CLUBS SERVEIS ESPORTIUS MUNICIPALS PRÀCTICA AUTÒNOMA EMPRESSES DE SERVEIS



## **7. Breu resum sobre la situació actual de l'esport escolar a Guipúscoa**

Durant els últims anys, els objectius principals de l'actuació de la Diputació han estat, d'una banda, acordar amb les diverses federacions l'oferta d'activitats corresponents a cada esport i, de l'altra, impulsar la creació, el desenvolupament o la consolidació de serveis d'esport escolar en els centres escolars.

Per aconseguir aquest últim objectiu, s'han anat firmant convenis de col·laboració amb els ajuntaments guipuscoans, a fi que siguin els mateixos serveis esportius municipals els que impulsin l'adequada atenció a l'esport escolar en els seus àmbits municipals.

Cal assenyalar també que l'any 2003 es va aprovar el denominat Pla Basc de l'Esport com a marc referencial d'organització del sistema esportiu basc, en el qual es reafirma el model propi d'esport escolar per a la seva implantació global en tota la CAPV, de manera que, en aquests moments, es disposa ja d'un esborrany de nou decret sobre esport escolar adaptat al Pla esmentat en el qual es manté plenament el pensament descrit en aquest article i es fan els passos per a la definitiva consolidació del model.

### **7.1. Participació en les activitats**

S'ha reeixit a difondre l'oferta d'esport escolar entre la totalitat de les i els escolars de Guipúscoa, i s'ha aconseguit així un augment important de la participació en les activitats, tot i el descens tan pronunciat del nombre de ciutadans en edat escolar que, a causa del descens de la natalitat de més d'un 50 %, s'ha produït els últims quinze anys. (Vegeu el gràfic de la pàgina següent.)

## Dades rellevants sobre participació en esport escolar a Gipúscoa

- . Convenis amb 36 federacions
- . Convenis amb 60 ajuntaments (de 88)
- . 230 centres escolars prenen part en les activitats
- . 203 centres tenen coordinadors d'esport escolar

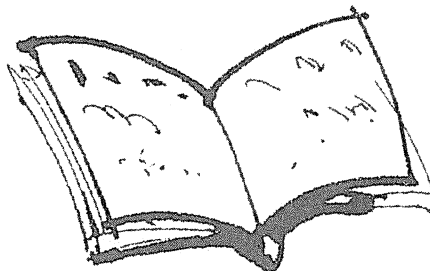
### Escolars participants en competicions

<u>Categ.</u>	<u>Matrícules</u>	<u>Particip.</u>	<u>% partic/matric</u>
Benjamí	10.713	7.610	71,03 %
Aleví	10.901	8.248	75,66 %
Infantil (*)	11.754	8.299	70,60 %

\* S'hi inclouen tant les dades corresponents a competicions formativorecreatives com d'iniciació al rendiment.

Si a aquestes xifres hi afegim els participants en activitats de promoció de categoria prebenjamí (campanya d'aprenentatge de natació) i els participants de categoria cadet, hi trobem que una xifra d'aproximadament 35.000 escolars prenen part en les diverses activitats del programa.<sup>1</sup>

1. Aquesta informació ha estat elaborada a partir de la documentació preparada pels tècnics Imanol Fernández de Larrinoa i Julián Gómez Fuertes, per a la intervenció de la Diputació Foral de Guipúscoa en el Congrés sobre Esport Escolar celebrat al Vendrell (Tarragona), l'any 2003 sota l'organització de la Unió de Consells Esportius de Catalunya.



## Bibliografia complementària\*

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*:

- CEIP ALEXANDRE GALÍ. «Setmana de l'esport al CEIP Alexandre Galí de Badalona». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 225 (maig 1998), p. 54-57
- «Esport i educació física». A: *Perspectiva Escolar*, núm. 228 (octubre 1998), p. 2-43
- SANZ MONTMANY, Joana. «Organització d'una jornada atlètica». A: *Perspectiva Escolar*, núm 199 (novembre 1995), p. 38-45

### Llibres

- ALONSO CURIEL, Dionisio. *Iniciación al atletismo en primaria*. Juan del Campo Vecino. Barcelona: Inde, 2001 (Educación física)
- BLÁZQUEZ, D. *La iniciación deportiva y el deporte en edad escolar*. Barcelona: Inde, 1995
- CONGRESO DEPORTE Y ESCUELA (1r: 2001: Conca). *I Congreso deporte y escuela: Cuenca, 24, 25 y 26 de mayo de 2001*. Fernando Cotillas Ayllón (coord.), Gonzalo Pelayo Gómez (coord.), Juan Ignacio Lillo Pérez (coord.). Conca: Diputación Provincial, 2002
- CONGRÉS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA I L'ESPORT (1998: Barcelona). *Congrés de l'Educació física i l'esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona: ponències*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1998
- CONGRÉS DE L'EDUCACIÓ FÍSICA I L'ESPORT EN EDAT ESCOLAR A LA

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

- CIUTAT DE BARCELONA (1998: Barcelona). *Una escola més esportiva i un esport més educatiu: conclusions del Congrés de l'Esport i l'Educació Física en Edat Escolar a la Ciutat de Barcelona, 1998*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació [i] Direcció d'Esports, 1999
- CONTRERAS JORDÁN, Onofre Ricardo; DE LA TORRE, Eduardo; VELÁZQUEZ, Roberto. *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis, 2001 (Fundamentos del deporte; 1)
- ORTS, Francisco. «El deporte en edad escolar: directrices y organización». A: *1er Simposio Internacional de educación, deporte y sociedad*. València: 2004
- PETRUS, Antoni. «Esport, educació i diversitat». A: *Congrés de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1998. p. 53-91
- Pla estratègic de l'esport de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2003
- ROVIRA MARQUÈS, Roser. *Unidades didácticas para secundaria XII: deporte con imaginación*. Barcelona: Inde, 2000
- VALDÉS CASAL, Hiram M. *Personalidad y deporte: avances imprescindibles para el educador físico*. Barcelona: INDE, 1998 (Colección verde)

## Articles de revistes

- CAÑELLAS, Antonia. «El deporte escolar: valores compartidos». A: *Aula de innovación educativa instrumento para la innovación educativa*, núm. 121 (mayo 2003), p. 73-76
- CANTOS I BOVÉ, Víctor. «L'IES Joaquim Blume, un centre singular per a la formació d'esportistes». A: *Escola catalana*, núm. 398 (març 2003), p. 41-45
- CUMELLAS I RIERA, Montserrat; PADRÓ LÓPEZ, Francesc. «El "korfball": coeducació i cooperació». A: *Guix*, núm. 252 (febrer 1999), p. 71-75
- CUMELLAS I RIERA, Montserrat. «Les Olimpíades. Un recurs per als continguts del currículum, un recurs per a la diversitat». A: *Guix*, núm. 270 (desembre 2000), p. 57-61
- «Deporte escolar y educación en valores» [Monogràfic]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 91 (mayo 2000), p. 6-28
- «Deporte y escuela» [Monogràfic]. A: *Aula de innovación educativa*, núm. 68 (enero 1998), p. 6-23
- DÍEZ NAVARRO, M. Carmen. «¿Qué se siente al ser campeón?». A: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 300 (marzo 2001), p. 24-27
- «L'esport: un valor a reprendre» [Diversos articles]. A: *Escola catalana*, núm. 398 (març 2003), p. 6-31
- GONZÁLEZ DE MESA, Carmen; FERNÁNDEZ RIO, Javier. «La enseñanza del

- deporte como una metodología cooperativa». A: *Tándem: didáctica de la educación física*, núm. 10 (enero/febrero/marzo 2003), p. 93-100
- «Juegos cooperativos» [Diversos artículos]. A: *Tándem: didáctica de la educación física*, núm. 14 (enero/febrero/marzo 2004), p. 5-82
- LLINAS ALMADANA, Eduardo. «El torneo juego de rol». A: *Kikiriki, cooperación educativa*, núm. 69 (junio/julio/agosto 2003), p. 63-70
- PONCE DE LEÓN, Ana; BRAVO, Enrique; SANZ, Eva. «Ejemplificación práctica. Una sesión de pre-golf en un colegio rural agrupado». A: *Tándem: didáctica de la educación física*, núm. 11 (abril/mayo/junio 2003), p. 91-100
- ROVIRA I BAELLA, Jaume. «Setmana per a la divulgació i l'ensenyament de l'olimpisme: experiència de participació». A: *Guix*, núm. 268 (octubre 2000), p. 60-64

### Revistes especialitzades en educació física i esports

- Apunts*. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. [Ed. en català] Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya [1989]-
- Élide: revista Anaya de didáctica de la educación física*. [Madrid]: Anaya Educación, 1998-
- Revista de educación física: renovación de teoría y práctica*. Barcelona: Ap. de Correus 899: Publicaciones Deportivas: Ideasport: distribuïdor, DL 1985-
- Tándem: didáctica de la educación física*. Barcelona: Graó, 2000-

# LLIBRES D'EDITORIAL GRAÓ

## DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ORAL FORMAL Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques

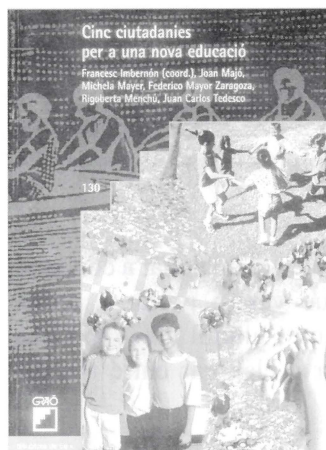
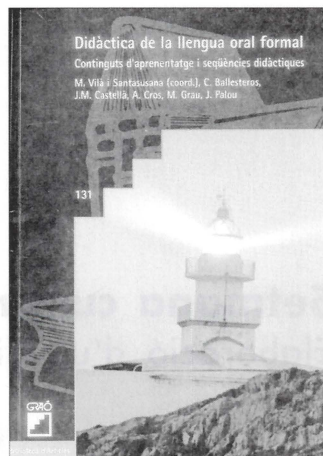
M. VILÀ I SANTASUSANA (COORD.), C. BALLESTEROS,  
J.M. CASTELLÀ, A. CROS, M. GRAU, J. PALOU

Aquest llibre pretén ser un instrument pràctic sobre la llengua oral formal i el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

El volum està estructurat en dues parts. En la primera es presenten els aspectes discursius i les estratègies retòriques que caracteritzen els gèneres discursius orals que considerem prioritaris en l'ensenyament obligatori i postobligatori. Aquesta primera part vol ser un punt de partida pensat perquè el professorat pugui disposar d'objectius i continguts d'aprenentatge específics de la llengua oral.

La segona part del llibre se centra en com ensenyar la llengua oral. Té un enfocament eminentment pràctic i és un complement bàsic i indispensable de la primera part.

192 pàgines 14,00 €



## CINC CIUTADANIES PER A UNA NOVA EDUCACIÓ

FRANCISCO IMBERNÓN (COORD.), JOAN MAJÓ,  
MICHELA MAYER, FEDERICO MAYOR ZARAGOZA,  
RIGOBERTA MENCHÚ, JUAN CARLOS TEDESCO

Aquest llibre vol aportar una mirada esperançadora cap al futur, amb la intenció de continuar reivindicant que l'educació és la base fonamental del progrés de tots els pobles, l'instrument que ens permet ser més lliures, més humans i també més solidaris en les nostres relacions individuals i socials. Hem triat cinc ciutadanes que engloben tots els elements necessaris per dur a terme una deliberació educativa sobre el fet d'aprendre a conviure.

102 pàgines 9,70 €



C/ Francesc Tàrrrega, 32-34  
08027 Barcelona

Tel.: 93 408 04 64  
graeditorial@grao.com

*Un Llibre Gegant és el motiu d'aquest article i l'expressió final del treball de tot un curs a l'entorn de l'aliment i la nutrició per part de tots els alumnes de l'escola Jaume Balmes de Sant Feliu de Codines.*

## **Setmana cultural: els aliments**

### **Elaboració d'un llibre gegant. Poesies i gravats**

#### ***Comissió de la Setmana Cultural***

CEIP Jaume Balmes  
Sant Feliu de Codines

El nostre centre és el CEIP Jaume Balmes, situat a Sant Feliu de Codines (Vallès Oriental), un poble de 5.000 habitants, actualment en fase de creixement. És un centre d'una línia amb alguns cursos desdoblats, però a poc a poc, a causa del creixement d'alumnat, es va consolidant la segona línia.

En aquest article volem donar a conèixer l'experiència que vàrem portar a terme durant la Setmana Cultural 2002/2003, la qual va consistir a elaborar entre tots un llibre gegant.

El llibre explica el treball de tot un curs, a l'entorn de l'eix transversal de l'Alimentació i la Nutrició, confeccionat per tots els alumnes i mestres de l'escola, des de P-3 fins a 6è.





*Mural de l'escudella (àpat típic del poble) fet pels nens del menjador*

## 1. Introducció

A l'inici de cada curs escolar ens plantegem un tema monogràfic a tractar dins de la Setmana Cultural. En els diferents anys hem abordat temàtiques diverses, i sovint ho hem aprofitat per desenvolupar alguns dels eixos transversals del currículum.

Durant el curs 2002-03 vàrem veure la necessitat de treballar la dietètica i la nutrició com a eix transversal.

Ens vàrem adonar que la nostra societat en poc temps havia canviat els seus hàbits alimentaris, i cada cop més els menjars ràpids i els precuinats anaven substituint la tradicional cuina mediterrània.

Aquest canvi d'hàbits repercutia en el dia a dia dels nostres alumnes, i vàrem veure oportú abordar el tema des d'una vessant educativa. Per tot això, vàrem tractar el tema de l'alimentació com a fil conductor del curs.

## 2. Desenvolupament del projecte

Vàrem treballar des de diferents àmbits de l'escola i des de diferents àrees.

- des de la biblioteca,
- des de les festes,
- des del menjador escolar,
- des dels diferents currículums (naturals, llengua catalana, plàstica...).

### *Biblioteca*

Durant el curs, uns personatges màgics i el tema de l'alimentació varen servir de dinamització per a la lectura.

Els alumnes de cicle superior varen inventar un personatge que vivia a la biblioteca: En Magús.

Amb la col·laboració de l'APA, aquest personatge va prendre cos en un titella.

Aquest titella vivia entre els llibres i tenia un ajudant: En Llibret. El titella va ser la delícia de petits i grans.

Els alumnes de cicle superior es van encarregar de donar-li vida. Li van fer escriure missatges intrigants a tots els nens i nenes de l'escola, missatges que van despertar moltes expectatives en aquests, els quals de seguida es varen implicar en el joc i li van respondre amb dibuixos i escrits.

A partir d'aquí anar a la biblioteca cada cop era més emocionant.

La primera visita va ser arran d'una invitació que en Magús va fer a totes les classes per tal que l'anessin a conèixer. Els explicava la seva història i aficcions. Els va explicar que li agradaven molt els infants, però com que era molt tímid no es movia de la Biblioteca.

També els va dir que li agradava menjar llibres, però la tinta de les lletres li causava molts mals de panxa, cosa que l'amoïnava d'allò més; i els va demanar que

l'ajudessin a saber quines coses podia menjar.

Els nens, preocupats per la seva salut, van investigar a través dels llibres, què menjaven els personatges dels contes per poder resoldre el seu problema.

Una de les activitats va consistir a fer entre tots un mural, per explicar-li d'una manera clara les coses que podia menjar i les que havia d'evitar.

Per elaborar-lo, calia anar a la biblioteca a buscar un llibre en préstec, i amb el préstec es donava un dibuix d'algun aliment per acolorir. Després, tot el grup classe classificava i enganxava els dibuixos en el mural.



*Magús*

## **Festes**

En totes les festes, hi va ser present el tema de l'alimentació. Vàrem muntar tallers de cuina per la Castanyada, Nadal, Carnestoltes...

Com a cloenda de la Setmana Cultural, es va fer un àpat equilibrat, preparat pels mateixos nens, a cadascun dels cicles.

També les disfresses varen estar relacionades amb un àpat: l'escudella.

En el nostre poble, Sant Feliu de Codines, és tradició organitzar per Carnestoltes un àpat col·lectiu, on amb set olles grosses es prepara escudella per a tota la gent del poble. Des de l'escola, vàrem recollir aquesta tradició i la vàrem relacionar amb el treball escolar.

## **Menjador escolar**

En tot moment la coordinadora i les monitores varen participar del projecte i es van engrescar treballant amb els nens.

Cada setmana varen treballar un aliment, fruita, hortalissa... fent-ne la descripció i estudiant-ne les qualitats i propietats. El treball de la setmana quedava plasmat en petits dossiers. També varen fer murals i van preparar una taula ben parada.

## **El currículum de naturals**

Dins de les classes de naturals, seguint la programació es va estudiar l'alimentació, l'aparell digestiu, els nutrients, la

classificació dels aliments, la roda dels aliments...

També es varen fer representacions dins la classe per apropar aquests conceptes als nens i nenes.

Com a cloenda d'aquest treball vàrem comptar amb la col·laboració de la dietista Maria Bosch que va preparar uns tallers per als nens i nenes de primària. Els tallers es varen portar a terme durant la Setmana Cultural i tenien una durada d'una hora i mitja.

## **Cicle inicial. La cistella de la compra i els bons hàbits alimentaris**

A partir de diferents aliments naturals, es convidava els alumnes a imitar el joc de compra i venda i omplir la cistella amb els aliments necessaris, segons el seu criteri.

Vàrem formar grups. Cada grup tenia una cistella i aliments damunt d'una taula per triar.

Se'ls donava la consigna: «Heu d'omplir la cistella amb els aliments que compreu en aquest mercat, per alimentar-vos saludablement.»

A partir d'aquí se'ls va fer veure la necessitat de menjar de tot, així com desenvolupar uns bons hàbits alimentaris, d'higiene personal i de comportament social.

**Cicle mitjà. Simplement, un plat equilibrat «La paella», «L'escudella»**

*Objectius:*

Diferència entre alimentació i nutrició.  
Aliment i nutrient.

- Classificació dels aliments.
- Gràfics representatius dels diferents aliments.

El treball es va fer en grups de sis/set alumnes. Cada grup havia de:

- Identificar els aliments del plat.
- Relacionar els aliments del plat amb el grup d'aliments a què pertanyen.
- Relacionar els aliments del plat amb els nutrients i les seves funcions.

**Cicle superior. Un àpat equilibrat**

*Objectius:*

Diferència entre alimentació i nutrició.  
Aliment i nutrient.

- Classificació dels aliments.
- Les funcions dels nutrients.
- Gràfics representatius dels diferents grups d'aliments.
- Com elaborar un àpat equilibrat?

El treball es va fer en grups de sis/set alumnes. Cada grup havia de confeccionar un àpat equilibrat, tenint en compte:

- Estructura. Primer, segon, guarnició, postres. Aigua més pa.
- Varietat: tot tipus d'aliments.
- Presència.
- Molt de color, diverses textures.
- Bona olor.

En aquests tallers els alumnes de cicle superior varen elaborar uns menús que es varen servir durant el mes de juny en el menjador escolar.

***El currículum de llengua***

Tota l'escola va elaborar poemes sobre els aliments.

La participació del poeta Anton Sala-Cornadó va motivar i sensibilitzar els alumnes envers la poesia.

Els alumnes d'infantil van elaborar un projecte sobre les fruites, i els alumnes de primària un llibre recull de totes les poesies dels nens del curs i les seves il·lustracions.

I, d'altra banda, per il·lustrar les diferents poesies vàrem utilitzar pigments naturals a partir d'aliments com el cafè, xocolata, espinacs, remolatxa, safrà... (Vegeu les imatges del Dossier d'Educació Infantil a la pàgina següent)

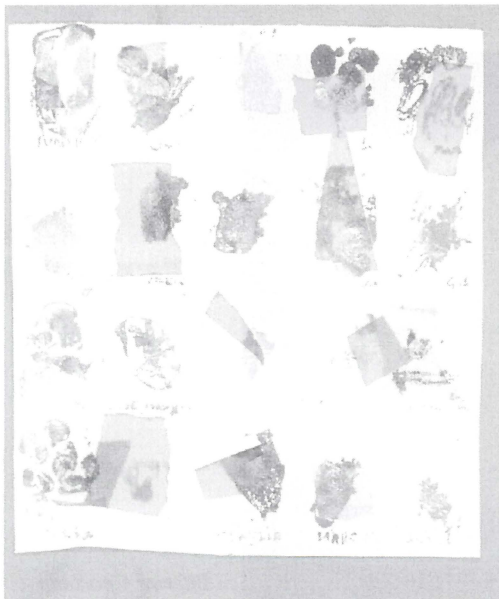
***El llenguatge plàstic***

En la part plàstica es va treballar el gravat.

- Educació infantil: Litografia.
- Cicles Inicial i Mitjà: Colografia.



*Dossiers d'Educació Infantil*



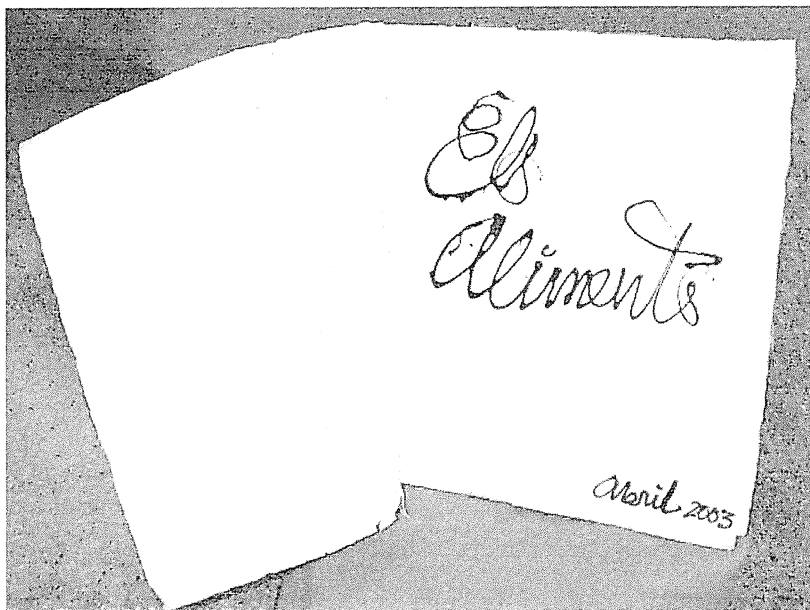
*Resultat del treball amb la tècnica de la litografia*

– Cicle Superior: Linografia.

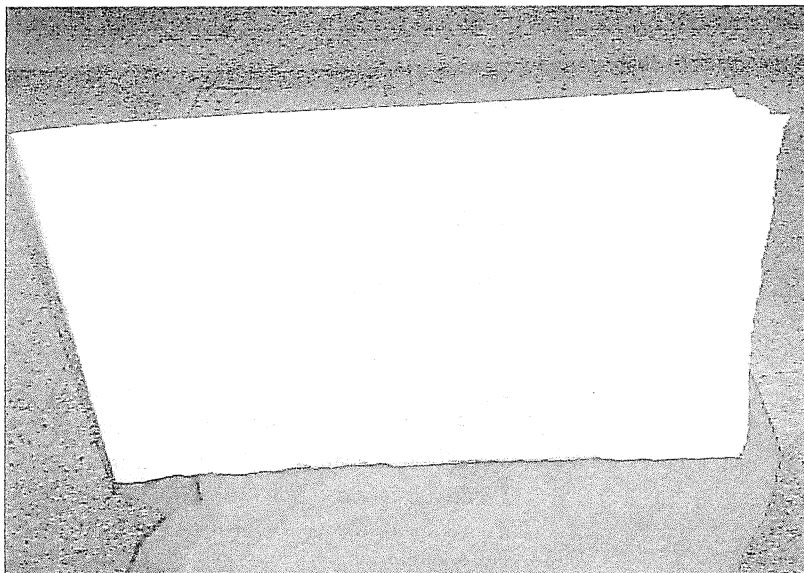
Tots aquests treballs van il·lustrar les poesies elegides per formar part del Llibre Gegant.

### **3. Cloenda del treball. Setmana Cultural. Llibre Gegant i exposició**

La Setmana Cultural, la vàrem celebrar el mes d'abril, pels voltants de Sant Jordi. Es va plantejar com un tancament del treball sobre l'alimentació fet durant el curs. I una bona part del temps de la setmana es va dedicar a l'elaboració del Llibre Gegant.



*Del resultat del treball amb la tècnica de litografia*



*Interior i portada del Llibre Gegant*

De manera individual, els alumnes van escriure poemes sobre els aliments, i aquests es van recollir en un llibre per classe. De tots els poemes, cada classe n'escollia un o dos per formar part del Llibre Gegant.

El tema de les poesies i les il·lustracions varen ser:

- Parvulari: Les fruites.
- Cicle inicial: Les verdures i hortalisses.
- Cicle mitjà: Els plats cuinats, l'escudella i la paella.
- Cicle superior: Animals de terra i de mar que ens serveixen per menjar.

La tapa del llibre, la varen elaborar els mestres amb la tècnica del gofrat.

La realització va ser en el taller de l'Espantaocells, disseny i muntatge d'Àngels Rosés.

Tots aquests treballs varen ser molt engrescadors per als nostres alumnes i els varen sensibilitzar envers la necessitat de fer una dieta equilibrada per tal de gaudir d'un desenvolupament harmònic i saludable del cos.



*Detall de l'exposició*

#### 4. Valoració final

La valoració que vàrem fer va ser molt positiva i va complir els objectius que ens havíem marcat.

- Positiva per la conscienciació dels nostres alumnes sobre l'alimentació, tema, però, que cal seguir treballant.
- Positiva per al desenvolupament de la creativitat, gust per la poesia i desenvolupament del sentit estètic.
- Positiva per l'ampliació dels coneixements del funcionament dels nostre cos i la funció dels aliments.
- Positiva per la reflexió sobre l'alimentació que va provocar.
- Positiva per l'adquisició dels nostres alumnes de nous procediments i tècniques plàstiques.
- Positiva per al tractament dels coneixements conceptuals, procedimentals i de valors.

Cal destacar que va engrescar tota la comunitat educativa i, de mica en mica, ens va dur a una complicitat col·lectiva.

A part del Llibre Gegant, es varen fer altres treballs, com el llibre de poesies per classe, gravats individuals, enregistrament dels alumnes i presentació dels treballs en un CD.

El conjunt de treballs que es van fer, així com el Llibre Gegant, es varen exposar en el mateix centre durant el mes d'abril i també varen estar exposats durant el mes de juliol a Barcelona, a l'Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Aprofitem aquestes línies per agrair l'esforç de totes les persones que han participat en aquest projecte, infants i adults. I també el d'aquelles persones que no formant part de l'escola hi han col·laborat.

Ens referim a:

- Àngels Rosés del taller Espantaocells.
- El poeta Anton Sala-Cornadó.
- La dietista nutricionista Maria Bosch.
- Salvador Piqué que va realitzar el reportatge fotogràfic de l'exposició.



*En aquest article ens expliquen breument com, en una escola integradora d'alumnes amb discapacitats, s'han anat obrint camins per tal que l'anglès sigui accessible a tots, a partir de la reflexió constant i el treball en equip. Les estratègies, els estils i les activitats permeten que tots els alumnes se sentin subjectes actius de la classe.*

## **LET'S PLAY**

**Utilització de tècniques de dramatització i teatre en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera a l'educació primària**

*Maria de l'Esperança Amill i Rocamora*

CEIP Eladi Homs de Valls

### **Introducció**

L'experiència educativa que us presentem parteix de la realitat concreta del nostre centre, el CEIP Eladi Homs de Valls, escola pública d'educació infantil i primària amb un percentatge elevat d'alumnes amb discapacitats. Si bé en un principi l'escola neix com a *CERE en integració educativa*, en l'actualitat es defineix com a *escola inclusiva* i el PEC parteix del terme inclusió per desenvolupar el procés educatiu de tots i cada un dels alumnes. Per què aquest canvi de nomenclatura? Perquè, tal com són definits actualment els termes integració i inclusió en parlar d'escola i d'educació, podem afirmar que la proposta educativa del CEIP Eladi Homs és

una *proposta educativa inclusiva*.

És cert que *integració* i *inclusió* són dos termes que sovint s'han utilitzat i són utilitzats indistintament, però, tal com afirma Ainscow (1998), la idea d'una educació inclusiva —que va prendre un gran impuls de la mà de la UNESCO, en la Conferència Mundial sobre Educació Especial que es va celebrar a Salamanca el 1994— va guanyant terreny en moltes parts del món. Quina diferència hi ha entre parlar d'escola integradora i d'escola inclusiva? El mateix Ainscow (1998) ens diu que la paraula *integració* s'ha utilitzat per descriure processos pels quals s'ajuda alguns nens peculiars a participar en el programa de l'escola que hi ha en funcionament (i que no s'ha canviat des de fa molt temps); en canvi, la *inclusió* suggereix la voluntat de reestructurar el programa de l'escola per poder atendre la diversitat dels seus alumnes. Tenint en compte aquesta distinció, alguns escriptors (per exemple Ballard, 1995) han accentuat la necessitat de veure la inclusió com un procés pel qual l'escola continua buscant nous camins per donar respostes que tinguin en compte la diversitat. En aquest sentit, suggereix una escola amb una orientació inclusiva que defineix la *diferència* com una part normal i corrent de l'experiència humana. El Pla director de l'educació especial de Catalunya (2003) parla amb aquests termes de l'*escola inclusiva*, recollint l'esperit i les paraules de la UNESCO (1994):

«A les escoles, han de tenir-hi cabuda tots els nens i nenes, independentment de la

seva condició física, intel·lectual, social, emocional o lingüística. Aquestes escoles inclusives han de reconèixer les necessitats diverses de l'alumnat i respondre-hi adaptant-se als estils i ritmes d'aprenentatge, garantint una educació de qualitat per a tothom mitjançant currículums adequats, canvis en l'organització, estratègies docents, ús dels recursos i associacions amb les comunitats.

»Les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva són la manera més eficaç de combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats acollidores, construir una societat inclusiva i aconseguir una educació per a tothom.»

Així, doncs, perquè cada alumne pugui desenvolupar al màxim les seves capacitats, cal atendre la diversitat de tarannàs, capacitats, orígens, interessos i motivacions que configuren les necessitats educatives —ordinàries i especials— de tots i cada un dels nens i nenes escolaritzats al centre. Per fer-ho, el projecte educatiu de l'escola parteix del convenciment que tots els individus som diferents, que cadascú és com és i que en la diversitat hi ha la riquesa que ens ajuda a desenvolupar-nos com a individus particulars en un entorn socialitzador. Per tant, a l'escola, tothom hi és benvingut i tothom hi té un lloc propi.

### El projecte «LET'S PLAY»

En aquest context us presentem el projecte *LET'S PLAY*. *Utilització de tècniques de dramatització i teatre en el procés d'ensenyament i aprenentatge*

Name: .....

*Characters description guide*

- This is .....
- She / He / It is a *sweet girl / a brave man / a clever animal* ... ..
- She / He / It is *tall / short / fat / thin* ... ..
- She / He / It has got *two long ears / a shotgun* ... ..
- She / He / It is wearing *black boots / a necklace* ... ..
- She / He / It likes *going to granny's house / hunting / making cakes* ... ..
- ... ..

de la llengua estrangera a l'Educació Primària, pla específic d'actuació elaborat per a la millora de la qualitat de l'ensenyament de la llengua estrangera en l'educació primària (Projecte Orator 1999-2001). Aquest projecte es basa en *la utilització de tècniques de dramatització i teatre* en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera. La proposta parteix dels objectius i continguts propis de l'àrea de llengua anglesa i es desenvolupa en coordinació amb les àrees de llengua catalana i llengua castellana, i amb les àrees d'educació física i educació artística –visual i plàstica– a l'educació primària. Hem dissenyat una proposta de treball que té com a base la utilització de la dramatització i el teatre com a tècniques mitjançant les quals l'alumne incorpori la llengua anglesa com a vehicle de comunicació, creació i expressió dels seus desigs, sentiments, idees, opinions... tot fent

de subjecte actiu en un context de comunicació significatiu.

**Per què utilitzem tècniques de dramatització i teatre?**

Perquè l'ús d'aquestes tècniques com a part integral de les classes i, alhora, com a recurs educatiu en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua estrangera a l'escola:

- Possibilita el desenvolupament de tasques basades en l'acció dels alumnes.
- Proporciona contextos per practicar –usar– i reciclar la llengua anglesa.
- Proporciona contextos per desenvolupar les quatre destreses lingüístiques: *reading, speaking, listening, writing*.
- Ajuda els alumnes a memoritzar.
- Facilita l'adquisició i pràctica de pro-

66 Llengua estrangera

nunciació i declamació: varietat de tons i expressivitat, pauses, claredat, projecció de la veu, control del volum.

- Prepara els alumnes per comunicar-se en situacions de la vida real perquè apropa l'experiència escolar a la vida de cada dia.
- Ofereix l'oportunitat de dur a terme un projecte de grup en un context col·laboratiu.
- Desenvolupa l'autoestima i la confiança dels alumnes en ells mateixos.
- Motiva els alumnes perquè els diverteix i troben que és interessant.
- Afavoreix el desenvolupament de la responsabilitat en l'aprenentatge mateix, els alumnes esdevenen subjectes del propi procés d'aprenentatge: han de prendre decisions, assumir un paper i desenvolupar-lo individualment dins el conjunt per tal d'aconseguir l'èxit col·lectiu.

A més de tot el que hem dit, i d'acord amb el projecte educatiu del nostre centre, pensem que la utilització de tècniques de dramatització i teatre *ens permet atendre les necessitats educatives de tots i cada un dels alumnes, donar resposta a la diversitat* de capacitats, interessos, tarannàs, orígens, trets culturals, motivacions... dels alumnes.

Tots els nens i nenes, des del naixement, i de manera instintiva, desenvolupen estratègies per captar l'entorn, comunicar-se i interactuar; imiten sons i accions, creen situacions còmiques, fan pallassades, amb les seves «arts» aconseguen que els altres (pares, avis, germans, tiets) desen-

volupin el rol que ells n'esperen. Els nens i nenes d'educació infantil mostren habilitats –potser rudimentàries però molt importants– d'actor, espectador i, també, de director d'escena. Incorporant la utilització de tècniques de dramatització i teatre com a part integral de les nostres activitats educatives escolars *podem afavorir la transició d'aquestes habilitats naturals a habilitats interpretatives i comunicatives plenes*: expressió corporal i lingüística, en llengua 1, 2 i estrangera.

Tots els alumnes poden participar i sentir-se subjectes actius a la classe, cadascú partint de les seves possibilitats –competències–; alhora que hi participen, tots poden desenvolupar les seves habilitats lingüístiques en llengua anglesa i *esdevenir conscients del seu progrés individual*.

### Com concretem el projecte LET'S PLAY en l'àrea de llengua anglesa?

#### Cicles inicial i mitjà de primària

- Utilització de tècniques i estratègies diverses de dramatització i d'introducció a la interpretació: T.P.R., rimes i cançons acompanyades pel gest, mim, jocs de dramatització, titelles, *role play*...
- Utilització dels mitjans audiovisuals com a eina que afavoreix l'adquisició de la llengua oral (vídeo, casset, retroprojector amb transparències, diapositives, aplicacions informàtiques) per tal que

els alumnes comprenguin, produeixin i enregistren les seves produccions.

### Cicle superior de primària

- Utilització de tècniques i estratègies diverses de dramatització i d'introducció a la interpretació: rimes i cançons, mim, jocs de dramatització, *role play*.
- Desenvolupament de la unitat de programació *A play*, preparació i representació d'una obra teatral.
- Utilització dels mitjans audiovisuals i informàtics com a eines que afavoreixen el desenvolupament de les destreses lingüístiques orals i que faciliten i motiven les tasques escrites (vídeo, casset, retroprojector amb transparències, diapositives, CD-ROMs, processador de textos, tractament d'imatges digitals...) per tal que els alumnes comprenguin, elaborin, escriuin, imprimeixin, enregistren... les pròpies produccions.

### FEM TEATRE. Experiència amb els alumnes de cicle superior

En iniciar el curs al setembre, els alumnes de primer de cicle superior ja saben que segurament un dels projectes de classe que hauran de desenvolupar des de l'àrea d'anglès serà la representació d'una obra de teatre. Tots els alumnes seran actors i tindran un paper en l'obra que representarem. Ja fa una colla d'anys que és així, ells han estat espectadors de les obres presentades per altres alumnes del centre des que feien educació infantil i, per tant, ja ho esperen. Comença, doncs, el

curs i tots tenim al cap que aviat haurem de començar a parlar-ne –els alumnes i la mestra d'anglès.

Al final del primer trimestre, tenint en compte les característiques de tots els alumnes del grup classe i la programació anual d'activitats del centre, concretament quina és l'obra que representarem: un conte popular, una llegenda, una història de ficció amb missatge ecològic, una obra emmarcada en l'època antiga... Algun any, segons la temàtica escollida, preparem i representem dues obres per facilitar-ne la posada en escena (actuarà mig grup en cadascuna). Coordinem el calendari d'activitats amb el mestre d'educació física, que és l'encarregat des de la seva àrea de desenvolupar les habilitats comunicatives i interpretatives a través del cos i la veu i amb el mestre d'educació artística visual i plàstica, que orienta els alumnes en el disseny i elaboració dels elements escènics.

En començar el segon trimestre, el mes de gener, iniciem el desenvolupament del projecte, seguint la unitat de programació inclosa al PCC «LET'S PLAY».

## Temporització

«Let's Play» (1r de cycle superior)	
<b>Àrea de llengua anglesa</b> <b>U. P. «A play»</b>	<b>Àrea d'educació física i educació artística visual i plàstica.</b> <b>U. P. «El muntatge teatral»</b>
<i>Gener-Febrer:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 12-15 sessions d'una hora: audició, lectura, comprensió, treball sistemàtic de llengua...</li> </ul>	
<i>Març-Abril:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 hora quinzenal de treball oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 hora setmanal a educació física: expressió corporal, caracterització dels personatges.</li> <li>• 1 hora setmanal a educació artística i plàstica: disseny de vestuari i escenografia, construcció de materials.</li> </ul>
<i>Maig:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 sessions d'hora per dissenyar i elaborar el programa de mà i el cartell anunciador.</li> <li>• Representació.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 o 3 sessions d'assaig de la representació amb els dos mestres.</li> </ul>

## Activitats d'aprenentatge

<p>Sempre partim d'una obra que ja existeix i de la qual tenim el text i alguna mena de suport auditiu i/o visual –vídeo, enregistrament magnetofònic, versió en còmic, llibret de lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboració d'hipòtesis sobre l'argument de l'obra a partir del títol. Activitat molt idònia si es tracta d'una obra que els alumnes desconeixen.</li> <li>• Presentació dels personatges de l'obra i introducció de les seves característiques. Activitat per copsar el coneixement previ dels alumnes sobre l'obra que representarem.</li> <li>• Projecció d'una versió de l'obra en vídeo (si en disposem).</li> <li>• Presentació de la versió en còmic: observació individual de les imatges (si en disposem).</li> <li>• Observació, lectura, audició d'altres versions de la història o altres materials relacionats amb el tema i l'època que els alumnes hagin pogut trobar en llengua 1, llengua 2, anglès o altres llengües que coneguin.</li> </ul>
---

- Audició atenta de la versió enregistrada.
- Audició atenta i lectura silenciosa de la versió que tenim escrita de l'obra.
- Identificació dels personatges que intervenen i dels escenaris: escriure'n la relació individualment i contrastar-la en grup.
- Pràctica d'*spelling* tot jugant al *Hangman* amb el vocabulari bàsic de l'obra.
- Resolució d'activitats de comprensió, vocabulari, estructures: orals i escrites. Cal sovint adaptar materials, elaborar propostes paral·leles damunt de paper o en suport informàtic (si pot ser mai activitats completament diferents), perquè tots els alumnes puguin desenvolupar-les però des del seu nivell de competències, treballar els mateixos continguts però amb un grau de dificultat diferent i amb ajudes diverses.
- Llegir l'obra oralment utilitzant diverses tècniques:
  - Audició atenta de l'enregistrament i lectura individual silenciosa.
  - La mestra llegeix pausadament i els alumnes escolten mentre segueixen el text.
  - La mestra llegeix pausadament i ells repeteixen.
  - Un alumne llegeix i els altres repeteixen.
  - Lectura dialogada.
  - Lectura oral conjunta.
  - Els alumnes llegeixen individualment (la mestra corregeix).
- Descripció dels personatges principals, en parelles: dibuix, text escrit i presentació oral, a partir d'una pauta, amb la utilització del processador de textos. Després elaborem un llibre amb els personatges de l'obra i en fem còpies per a cada alumne.

*Model de pauta i exemple de descripció feta pels alumnes:*

- Descripció dels escenaris, dels objectes... Per parelles imaginem com és, en fan un dibuix esquemàtic i el descriuen per escrit. Treball previ al disseny dels elements escenogràfics.
- Activitats diverses de dramatització prèvies a la posada en escena.
- Reescriptura de l'obra per adaptar el text al nombre i a les característiques dels actors: fragments narratius, diàlegs, noves versions de cançons conegudes, simplificació o modificació d'alguns diàlegs que puguin comportar una dificultat interpretativa excessiva... Aquesta activitat és molt important, perquè els alumnes han de fer propostes d'adaptació i modificació del text pensant que tots els membres del grup classe han de tenir un paper adequat en l'obra.

*Exemples de les diferents obres treballades:*

**Pretty Ritty:** Afegim una escena al començament de l'obra en què la rateta quan troba el dineret va al mercat del poble a comprar el llacet. Hi intervenen diversos venedors que reclamen la compra dels seus articles: roba, fruita, joguines, verdures, dolços i xocolata, sabates...

**Little Red:** Decidim que no hi ha un sol caçador, sinó un grup de caçadors que camina pel bosc de retorn a casa molt contents per les seves captures. Entonen i gesticulen el *chant* *The wolf hunt*, una versió que han fet els alumnes en reescriure el *chant* que havien treballat a cicle mitjà titulat *We're going on a Bear Hunt*. També hi afegim una escena: la Caputxeta, abans de trobar-se amb el llop va trobant diferents animalets pel bosc i té un petit diàleg amb cadascun.

**Peter Pan:** Allarguem l'escena en què Peter, Wendy, Michael i John arriben al campament: hi ha intercanvi de salutacions i presentacions entre els nens i al vespre fan un foc de camp on incorporem la cançó *What do we do at camp?* que havien après prèviament. En iniciar l'escena a la nau pirata, els pirates també fan una festa nocturna abans de caure adormits i canten la cançó *What shall we do with the drunken sailor*.

- Dramatització dels *chants* i les cançons que surtin a l'obra. La música i les escenes «corals» són un recurs òptim per desenvolupar l'autoestima i la confiança en ells mateixos dels alumnes amb més dificultats en l'expressió oral i alhora per evitar la inhibició dels alumnes més tímids o insegurs.
- Memorització dels *chants* i de les cançons.
- Memorització del text que correspon a cadascú segons el personatge que haurà d'interpretar. Alguns alumnes memoritzen diversos papers i així es pot suplir sense dificultats l'absència imprevista d'algun actor en el moment de fer les representacions. De vegades, sense que falti cap actor, també s'intercanvien els papers en les diferents representacions. En aquesta fase, és clau el treball en petit grup, en què els alumnes més destres assumeixen el paper d'expert que ajuda els companys amb més dificultats a assolir l'objectiu de memoritzar el seu text i alhora a pensar estratègies que puguin ser útils en el moment de la representació per aconseguir l'èxit interpretatiu de tots els actors.
- Elaboració d'un programa de mà i cartells per anunciar la representació de l'obra: text informatiu i il·lustració. Acordem tots junts els elements bàsics que configuraran el cartell i el programa de mà. Després, individualment o en parelles, en fan el disseny. Entre tots escollim els més adequats i en fem còpies. Els



mateixos alumnes van a les altres classes de l'escola per presentar l'obra, convidar-los a la representació i deixar-los un cartell.

- Interpretació, representació de l'obra diverses vegades davant del públic, format pels altres alumnes de l'escola i, de vegades, davant dels pares.
- Autoavaluació de la posada en escena a partir de l'enregistrament en vídeo.
- Registre del procés de cada alumne en les graelles d'observació sistemàtica.
- Exercici escrit final per avaluar el grau d'assoliment del vocabulari i les categories gramaticals treballades.

## Conclusió

En el marc educatiu del CEIP Eladi Homs, amb una llarga experiència en l'atenció a alumnes amb discapacitats, com a especialista d'anglès i sempre en coordinació amb els altres mestres de l'equip docent del centre, he hagut d'anar obrint camins de treball perquè aquest idioma sigui accessible a tots els alumnes des de l'opció educativa inclusiva de l'escola, en un entorn educatiu normalitzat i normalitzador, flexible, adaptatiu, obert i dinàmic que garanteixi la igualtat d'oportunitats i una educació de qualitat per a tots. Tot aquest reguitzell de paraules sonen molt bé dites així de correguda, però amb els alumnes al davant impliquen reflexió constant, treball d'equip i, alhora, compromís personal per buscar sempre noves vies per atendre la diversitat dels alumnes que configuren cada grup. Tenir diversitat d'alumnes a l'aula demana repensar contínuament les estratègies, els estils i les activitats concretes que es desenvolupen en el dia a dia, per tal que tots els alumnes puguin participar-hi, se sentin subjectes actius de la classe.

## ELADI HOMS SCHOOL

P  
E  
T  
E  
R  
P  
A  
N



Performed by ORQUES class  
On: Friday, June 13<sup>th</sup>  
At: 9.30 in the morning  
In: Eladi Homs School Gym |

*Exemple de cartell*

# Captain Hook

This is Captain Hook.  
He is a bad man.  
He is fat.  
He has got black hair.  
He has got black eyes.  
He has got a black moustache.  
He has got a very big nose and a big mouth.  
He has got only one hand.  
He has got a ship.  
He lives with his pirates in Never Never Land.  
He is scared of the crocodile in the sand.  
He captures Wendy and Michael.  
He hates Peter Pan.  
He is wearing red trousers, a black jacket, black boots, a purple hat and a white shirt.  
He likes fighting, fishing, singing and dancing.

*Eva, Nerea and Araceli*



Per atendre les necessitats educatives dels alumnes amb discapacitats i dels alumnes amb necessitats educatives especials en general, partim sempre de l'entorn habitual de l'aula: utilitzar al màxim els mateixos materials, treballar a partir dels mateixos continguts, fer les mateixes activitats... Ep! No he dit pas exigir a tots els alumnes el mateix grau de dificultat, demanar a tots els alumnes el mateix grau d'autonomia... Caldrà tenir en compte les característiques del grup classe i les necessitats educatives de cada alumne en concret. Quan preparo les sessions, no puc pensar en una manera de fer classe amb el grup i una manera diferent de fer classe amb els alumnes més avantatjats o amb més dificultats, perquè en tots els grups hi ha nens i nenes que tenen més dificultats en

el procés d'aprenentatge de la llengua estrangera i d'altres que tenen desenvolupades habilitats lingüístiques excepcionals.

*La utilització de tècniques de dramatització i teatre com a part integral en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua anglesa facilita l'atenció a la diversitat, perquè permet que cada alumne participi i s'impliqui en l'activitat de l'aula a partir de les pròpies capacitats, possibilita que l'alumne es mantingui actiu mentalment, que construeixi, modifiqui, enriqueixi i diversifiqui els seus esquemes de coneixement lingüístic i comunicatiu i que avanci en el domini i eficàcia de la pròpia activitat d'aprenentatge de la llengua anglesa. A més, el paper del mestre dins el procés d'ensenyament i aprenen-*

tatge deixa de ser el de transmissor de coneixements i passa a ser el de guia i orientador del procés educatiu, de mitjancer, de planificador i programador, d'expert que activa la zona de desenvolupament proper de l'alumne alhora que li proporciona l'ajut constant que necessita per tal que els aprenentatges es facin amb satisfacció i no quedin bloquejats.

### Bibliografia

- AINSCOW, Mel. «Avancem cap a escoles que siguin vàlides per a tots els alumnes», dins: *Rev. Suports*, vol 2, núm. 1. Vic: 1988, 4-10.
- BRUMFIT, C. i altres. *Teaching English to children*. Londres: Longman, 1996.
- ELLIS, G.; BREWSTER, J. *The storytelling handbook for primary teachers*. Londres: Penguin.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Pla director de l'educació especial a Catalunya*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions, 2003.
- MALLEY, A.; DUFF, A. *Drama techniques in language learning: A resource book of communicative activities for language teachers*. Cambridge U. P., 1983.
- PHILLIPS, Diane i altres. *Projects with young learners*. Oxford U. P., Col. Resource books for teachers, 1999.
- PHILLIPS, Sarah. *Drama with children*. Oxford U. P. Col. Resource books for teachers, 1999.
- UNESCO. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, 1994.
- WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford U. P., 1995.

#### PREMIS A LES ESCOLES

14 premis de 3.300 euros cadascun

**CEIP Sant Joan** de Berga (Berguedà)

**Col·legi El Carme** de Vilafranca (Baix Penedès)

**CEIP Mas Perera** de Vilafranca (Baix Penedès)

**CEIP Horta Vella** de Sant Carles de la Ràpita (Montsià)

**CEIP Mare de Déu del Remei** d'Alcover (Alt Camp)

**IES La Serra** de Mollerussa (Pla d'Urgell)

**CEIP Lola Anglada** d'Esplugues de Llobregat (Baix Llobregat)

**CEIP Joan Maragall** de Sabadell (Vallès Occidental)

**Escola Mare de Déu de la Soledat** de Barcelona (Barcelonès)

**CEIP Lloriana** de Sant Vicenç de Torelló (Osona)

**IES Gabriel Ciscar** d'Oliva (la Safor, País Valencià)

**IES Berenguer d'Anoia** d'Inca (El Raiguer, Illes Balears)

**CP Gabriel Palmer** d'Estellencs (Serra de Tramuntana, Illes Balears)

**La Bressola del Soler** del Soler (Rosselló, Catalunya Nord)

#### PREMI A MESTRES I PROFESSORS

Dotat amb 9.000 euros: 6000 euros a l'autor del treball guardonat i 3.000 euros de subvenció per contribuir a la seva edició

Ha estat atorgat al treball **L'aigua, en tenim poca i cal conservar-la** de Josep Ramon Torres-Baldoví i M. Guadalupe Palau i Monteagudo de La Pobla Llarga (Ribera Alta, País Valencià)

El jurat ha establert una menció especial al treball **Visquem la llengua! Engresquem la lectura! Recursos lingüístics i experiències pedagògiques viscudes** de Josep M. Calbet i Cassanyes de Valls (Alt Camp)

#### PREMIS ALS ALUMNES

75 premis de 700 euros cadascun

##### EDUCACIÓ INFANTIL I CICLE INICIAL

**Projecte Picasso** Alumnes de 2n de cicle inicial del CEIP Perú, de Barcelona

**Descobrim el nostre entorn** Alumnes de 1r i 2n de cicle inicial de primària del CEIP Mare de Déu del Remei, d'Alcover

**Vivim la llengua** Alumnes de 1r i 2n de cicle inicial de primària del CEIP Martí Poch, de l'Espluga de Francolí

**Projecte animals** Alumnes de 2n de primària del CP Professor Ramiro Jover, de València

**Anem a Poblet** Alumnes de 2n de primària del CP Platero y yo, d'Aldaia

**El bosc del nostre entorn** Alumnes de 1r i 2n de cicle inicial de primària del CEIP Enric Casassas, de Sabadell

**Libre dels somnis** Alumnes de 2n de cicle inicial del CEIP Guillem-Sant Miquel, de Vic

**Els ocells** Alumnes de 2n de cicle inicial del CEIP Lloriana, de Sant Vicenç de Torelló

**Nosaltres també som escriptors** Alumnes de P3 i P4 d'educació infantil del CEIP La Monjoia, de Sant Bartomeu del Grau

**La línia del temps, Barceloneta (1753-2003)** Alumnes de 1r i 2n de primària del CEIP Alexandre Galí, de Barcelona

**Cargols al pati, P3** Alumnes de P3 d'educació infantil del CEIP Marianao, de Sant Boi de Llobregat

**Organitza't amb la recerca** Alumnes de 1r i 2n de cicle inicial del CEIP Sant Jordi, de Navàs

##### CICLE MITJÀ I SUPERIOR

**Per llepar-se els dits** Alumnes de 4t de primària del CEIP Escola Enxaneta, de Valls

**La vinya i el vi** Alumnes de cicles mitjà i superior de primària del CEIP Sant Domènec, de la Ràpita - Santa Margarida i els Monjos

**Un passeig pel Bages** Alumnes de 4t de primària de l'escola Vedruna, d'Artés

**La vida associativa del nostre poble. Sùria** Alumnes de 6è de primària del Col·legi Sagrat Cor de Jesús, de Sùria

**La història de la meua vida.** Alumnes de 6è de primària del CEIP Vista Alegre, de Castelldefels

**Els incendis** Alumnes de 6è de primària del CEIP Sant Miquel, de Cornellà de Llobregat

**La prehistòria** Alumnes de 4t de primària del CEIP Doctor Fleming, de Viladecans

**Quart de mil·lenni de la Barceloneta. Murals** Alumnes de 3r i 4t de primària del CEIP Alexandre Galí, de Barcelona

**"La corrida"** Alumnes de 3r de primària de les Escoles Parroquials Anunciata, de Puig-reig

**Harry Potter... A casa nostra** Alumnes de 5è i 6è de primària del CEIP Bernat de Riudemeia, d'Argentona

**Gent de la nostra terra** Alumnes de 6è de primària del CEIP Miquel Granell, d'Amposta

**Els pastorets** Alumnes de 6è de primària del CEIP El Cabrerès, de l'Esquirol - Santa Maria de Corcó

**Projecte Titelles** Alumnes de 5è i 6è de primària del CEIP Enric Grau Fontserè, de Flix

**Crèixer junts. Millor** Alumnes de 3r de primària del CP Ausiàs March, de Picanya

ESO

**Juguem amb la llengua** Alumnes de 3r i 4t d'ESO del SES Fonts del Glorieta, d'Alcover

**Els castells... a Valls** Alumnes de 1r i 2n d'ESO de l'IES Jaume Huguet, de Valls

**Gàbies fora!**  
**L'aventura ve d'antic** Alumnes de 2n d'ESO de l'escola Vedruna, d'Artés

**Temps de castells** Alumnes de 1r d'ESO de l'IES Llobregat, de Sallent

**Pitò, el drac del Parc Güell; L'ocell viatger; Ara fa 50 anys** Alumnes de 2n d'ESO de l'IES Gaudí, de Reus

**Estudi sociolingüístic dels alumnes de 4t d'ESO. Mapa lingüístic** Alumnes de 4t d'ESO de l'IES Estany de la Ricarda, del Prat de Llobregat

**Passions africanes** Alumnes de 2n d'ESO de l'IES El Cairat, d'Esparreguera

**Cria natural i cria artificial** Alumnes de 4t d'ESO de l'escola L'Horitzó, de Barcelona

**Jocs tradicionals** Jaume Fàbrega i Jordi Riera, alumnes de 3r d'ESO de l'IES Bell-lloc del Pla, de Girona

**Experimentació assistida per ordinador** Alumnes de 4t d'ESO de l'IES Guindàvols, de Lleida

**La immigració** Alumnes de 4t d'ESO de l'escola Tabor, de Santa Perpètua de Mogoda

**L'herbari virtual del Parra** Alumnes de 3r d'ESO de l'IES Josep Maria Parra, d'Alzira

**2004 Odissea de l'espai. De la lluna a Mart, de Mart a Saturn, des del planeta blau** Alumnes de 1r i 2n d'ESO de l'IES Porçons, d'Aielo de Malferit

**12 redaccions en PowerPoint**  
**El meu poble: una activitat en**

**PowerPoint** Alumnes de 1r i 2n cicle d'ESO de l'IES Josep Sureda i Blanes, de Palma

BATXILLERAT

**Prevençió de lesions en l'activitat castellera** Anna M. Jiménez Ruiz i Raquel Ruiz Olivares, alumnes de 2n de batxillerat de l'IES Lluís Companys, de Ripollat

**Auditoria ambiental: anàlisi del confort a l'ala nord de l'IES de Castellar** Alumnes de 2n de batxillerat de l'IES de Castellar, de Castellar del Vallès

**Les quintes de l'Hospitalet, història del nostre passat militar** Ivan Ramos Martínez i Marcos Rodríguez Romero, alumnes de 2n de batxillerat de l'escola Sant Josep Obrer, de l'Hospitalet de Llobregat

**Aproximació a la interferència lingüística en l'alumnat de 1r d'ESO a 2n de batxillerat** Anna Tudela i Isanta, alumna de 2n de batxillerat de l'escola Cervetó, de Granollers

**La química del vi** Anna Miró Pons, alumna de 2n de batxillerat de l'IES Martí l'Humà, de Montblanc

**Cançons dels avis del Pla d'Urgell** Arnau Vilaró i Moncasí, alumne de 2n de batxillerat de l'IES La Serra, de Mollerussa

**Les formes de relleu a la Punyalada** Elisenda Fàbrega Pascual, alumna de 2n de batxillerat del CE Les Alzines, de Girona

**De la Farga F. Bori a Alts Fornos de Catalunya. Arqueologia industrial** Eduardo Sacristán Díez, alumne de 2n de batxillerat de l'escola MM. Concepcionistes, de Barcelona

**Sant Antoni: una festa que ens agermana**

Sandra Gisbert, Marta Lizana i Andrea Vizcaino, alumnes de 2n de batxillerat de l'IES Campanar, de València

**La música popular urbana** Núria Ollero Cano, alumna de 2n de batxillerat de l'IES Isaac Albéniz, de Badalona

**Les coves del Salnitre: una aproximació dual** Joan Sánchez Corominas i Xavier Barceló Montañés, alumnes de 2n de batxillerat de l'IES El Castell, d'Esparreguera

**La portalada de Ripoll: tempteig d'una interpretació** Carlota Navarro Torres, alumna de 2n de batxillerat de l'Escola Pia de Nostra Senyora, de Barcelona

**La química del color** Mónica Valls Sanagustín, alumna de 2n de batxillerat de l'IES Guindàvols, de Lleida

**La veu de les imatges** Alumnes de 1r de batxillerat de l'IES Arabista Ribera, de Carcaixent

**Els republicans als camps de concentració nazis** Cati Gómez Garcia, alumna de 2n de batxillerat del Centre d'Estudis Montseny, de Barcelona

**Vil·les romanes a Tàrraco** Edgar Sansó Camps, alumne de 2n de batxillerat de l'IES Gaudí, de Reus

**Viure a Gràcia durant la Guerra Civil** Pilar Aliart Rodríguez, alumna de 2n de batxillerat de l'IES Vila de Gràcia, de Barcelona

**Un temps, una gent** Carles Mercader Rodríguez, alumne de 2n de batxillerat de l'escola La Salle Horta, de Barcelona

**Revista Xusky** Alumnes de 1r i 2n de batxillerat de l'escola La Salle Barceloneta, de Barcelona

**Mataró. Quo vadis?** Ester Fernández Ibrán, alumna de 2n de batxillerat de l'IES Alexandre Satorras, de Mataró

**Cementiri de Sinera** Laia Fontbona i Serradó i Silvia Núñez i Sillué, alumnes de 2n de batxillerat de l'IES Els Tres Turons, d'Arenys de Mar

DIVERSOS

**El romànic a Catalunya** Alumnes d'educació infantil, cicle inicial i cicle mitjà del CEIP Serena Vall, de Sant Andreu de Llavaneres

**Mojart** Alumnes de tots els nivells del CEIP Circell, de Moja Olèrdola

**El paper a la Riba** Alumnes de tots els nivells del CEIP la Riba, de La Riba

**Un tomb per l'espai** Alumnes de tots els nivells del CEIP les Moreres, de Les Pobles - Aiguamúrcia

**Ràdio Espill 100.6 FM** Alumnes de tots els nivells de l'escola L'Espill, de Manresa

**Poesia per a tots** Alumnes de tots els nivells del CEIP Bonaventura Gran, de Riudoms

**L'aventura de llegir** Alumnes d'educació infantil i primària del CEIP Mare de Déu de la Muntanya, d'Esparreguera

**Festa de Sant Ponç** Alumnes d'educació infantil i primària del CEIP L'Agulla, del Catllar

**El conte viatger** Alumnes de tots els nivells del CEIP Escola Bellaterra, de Cerdanyola del Vallès

**La meva ciutat** Alumnes de 2n 4t i 5è del Col·legi Joaquina de Vedruna, de Terrassa

**Llibre gran de la setmana cultural curs 2002/03. La màgia de Gaudí** Alumnes de tots els nivells del CP Taquígraf Martí, de Xàtiva

**El nostre entorn natural** Alumnes de tots els nivells del CEIP El Sitjar, de Linyola

**Quina por!** Alumnes de tots els nivells del CEIP Mediterrani, de Tarragona

EDUCACIÓ ESPECIAL

**Teatre: 25 anys d'escola, 25 anys d'històries**  
Alumnes d'educació especial del CEE Horitzó, de Pineda de Mar

**Comitè organitzador**

Montserrat Carulla i Font  
Josep González-Agàpito i Granell  
Rosa Boixaderas i Sáez  
Carme Alcoverro i Pedrola  
Joaquim Arenas i Sampere

**Jurat**

Carme Alcoverro i Pedrola  
Rosa Boixaderas i Sáez  
Maria Isabel Espinosa i Bort  
Josep González-Agàpito i Granell  
Jordi Martí i Feixes  
Joaquim Monclús i Llorens  
Antoni Solé i Bonet  
Rosa M. Pujadó i Polo  
Enric Queralt i Catà

Si voleu més informació consulteu la nostra web: [www.fundaciolliscarulla.org](http://www.fundaciolliscarulla.org)

**Premis Baldiri Reixac**  
Aribau 185. 08021 Barcelona  
Tel. 932005347

*Aquest article pretén atraure l'atenció de la comunitat educativa sobre el fenomen de diglòssia existent a Catalunya, entre el català i el castellà, amb la finalitat de promoure una reflexió sobre els usos lingüístics establerts dins el context escolar i sobre el paper que podria tenir l'escola per legitimar una manera pròpia d'entendre l'ensenyament-aprenentatge de la llengua.*

## **Quin ha de ser el paper de l'escola en un marc social on conviuen dues llengües en contacte?**

*M. Dolors Areny i Cirilo*

Comissió de l'ús interpersonal del Grup Català de Sociolingüística

Últimament, quan es parla de llengües en contacte, sovint es barreja el concepte de multilingüisme emergent a escala mundial amb el concepte de la coexistència històrica de dues llengües en un mateix territori. El primer fenomen té a veure amb la convivència de la diversitat lingüística a causa dels actuals moviments migratoris, fet que ha tornat a posar d'actualitat el tema del futur del català; en el segon cas es fa referència a l'estatus que adopten dues llengües com a conseqüència del contacte mantingut en el transcurs del temps. Com ja s'ha dit, aquest article se centrarà en el segon fenomen, ja que és l'indicador que millor defineix la singularitat del *cas català*.

## **Algunes reflexions sobre els usos lingüístics de la societat catalana**

Normalment, en una societat on conviuen dues llengües en contacte per raó de proximitat social i geogràfica, es produeix una distribució asimètrica entre la llengua autòctona, que acostuma a ser la llengua majoritària o dominant, i la llengua dels al·lòctons que es converteix en aquell territori en una llengua minoritària o dominada. En aquestes situacions sol passar que els immigrants ben aviat aprenen també la llengua del país d'acollida i la fan servir per parlar amb els autòctons, i és que, com que la llengua més forta acostuma a ser també la llengua de més influència i poder polític i econòmic, és natural que els parlants de la llengua més feble vulguin aprendre la llengua de més prestigi i convertir-se en bilingües.

Tanmateix, l'especificitat de la situació sociolingüística a Catalunya es caracteritza justament pel fet contrari: la llengua dels arribats de fora, o dels seus descendents, (ens referim a la població de llengua inicial castellana), és la llengua més forta per raons històriques i d'influència internacional, i també pel seu poder polític i econòmic. En canvi, la llengua autòctona, el català, és en aquest sentit la llengua més feble, encara que legalment sigui la llengua pròpia del país i, des d'altres perspectives, sigui vista com una llengua de prestigi, o pugui significar un instrument d'ascens social per a la població immigrant de les classes treballadores. I aquest fet es complica encara més si s'hi afegeix la circumstància

que hi ha una distribució gairebé idèntica entre les persones que es declaren parlants d'una llengua i de l'altra. Tota aquesta complexitat dificulta distingir quina és la llengua socialment més prestigiosa i obstaculitza l'establiment d'un equilibri entre els usos d'ambdues llengües dins el territori nacional.

Miquel Siguan (1995) suggereix parlar de *diglòssia creuada*, per definir una situació complexa, en la qual cap de les dues llengües en contacte no aconsegueix agrupar totes les característiques, o tots els avantatges, d'una llengua majoritària. En aquests casos, segons les circumstàncies, ambdues llengües poden ser considerades com a llengua principal i es produeix una distribució dels usos socials més dinàmica o més flexible. En altres paraules, podríem dir que s'estableix una dinàmica «d'estirai-arronsa», capaç de mantenir en tensió l'estatus corresponent a cadascuna de les llengües que comparteixen un mateix espai social.

## **Algunes dades sobre l'ús del català a Catalunya**

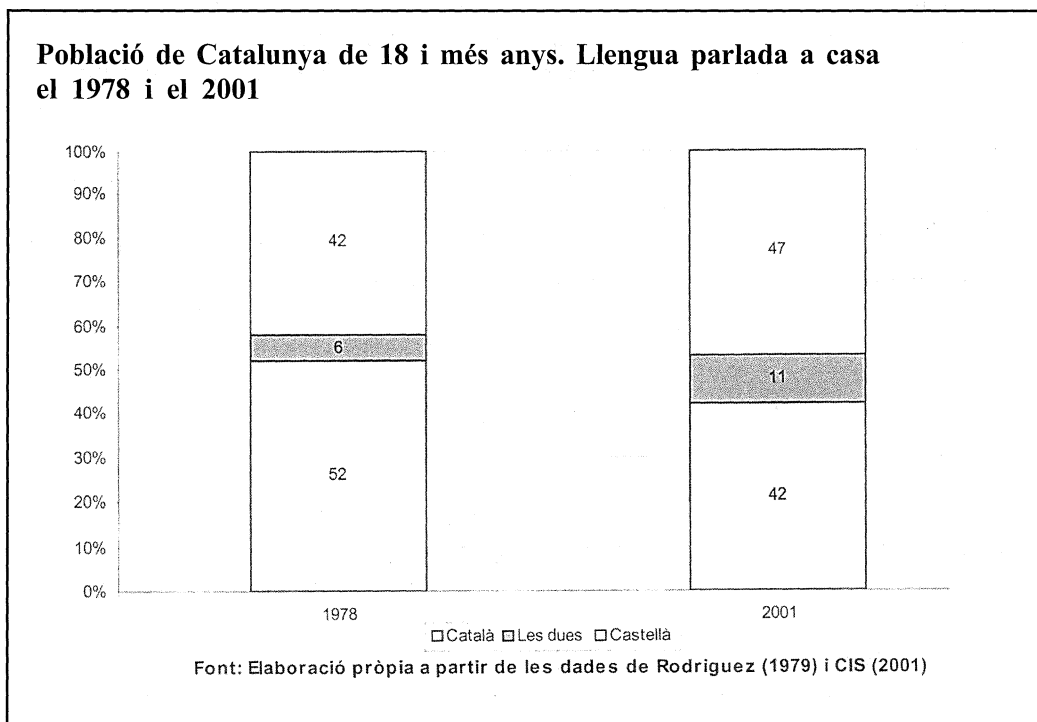
Aquesta flexibilitat i mobilitat en la distribució dels usos lingüístics entre la població es fa evident en les últimes dades demolingüístiques sobre l'ús oral del català. Per exemple, si analitzem les dades sobre la llengua d'ús familiar des d'una perspectiva demogràfica (Torres, 2003), observem que el castellà és la llengua més usada a les llars de Catalunya. Segons l'enquesta del CIS de l'any 2001, un 46,8 % de perso-

78 Sociolingüística

nes fan servir exclusivament o predominantment el castellà com a llengua d'ús familiar, mentre que només un 42,3 % declaren que fan ús del català a la llar de manera preferent.<sup>1</sup> Joaquim Torres fa una anàlisi comparativa entre dos treballs del CIS que emmarquen l'últim quart del segle XX, i ens fa notar que durant aquest període hi va haver una davallada en l'ús del català a la llar, tal i com es pot apreciar en el gràfic següent:

Sens dubte, el descens del català com a llengua d'ús familiar posa traves a la transmissió lingüística intergeneracional, especialment pel que fa al seu ús col·loquial i, no cal dir, que aquest és un factor transcendental per garantir la continuïtat i el bon estat de la llengua de qualsevol país.

Però tot i que aquesta realitat sociolingüística dificulta l'extensió de l'ús de la llengua autòctona, hi ha altres factors que



Gràfic extret de Torres, 2003, pàg. 56

1. Recentment s'han publicat a la premsa els resultats de l'*Estadística d'usos lingüístics del 2003*, que difereixen lleugerament de les dades utilitzades per Torres, però no podem establir comparacions entre diferents estudis sense conèixer a fons les

característiques del seu disseny i de la metodologia utilitzada. Per exemple, en aquest últim estudi s'han utilitzat enquestes telefòniques i això implica deixar fora de l'anàlisi un ampli sector de la població, especialment immigrants.



juguen a favor de la vitalitat del català. Així, en contraposició a les dades anteriors, apareix un fenomen psicosocial, anomenat per Torres «capacitat d'atracció de la llengua catalana», que ens permet observar com, al llarg de la vida de les persones i també d'una generació a l'altra, es produeix una evolució favorable envers l'ús familiar del català. Aquest procés de canvi pot apreciar-se en un percentatge significatiu de la població de llengua inicial castellana que declara haver adoptat el català com a llengua d'ús familiar per parlar amb els seus fills (tot i que manté l'ús del castellà per comunicar-se amb els seus pares). Són persones que han optat lliurement per canviar de llengua familiar en el pas d'una generació a l'altra i han volgut triar el català com a llengua principal dels seus fills. Seria interessant fer recerques qualitatives per esbrinar les raons que han dut aquestes persones a prendre aquesta decisió, però ben segur que estan lligades a unes vivències afectives amb el seu entorn social.

«L'anomenada llibertat lingüística individual sempre és només un símptoma de les condicions de llibertat cultural, social, política que s'estan vivint.» (Terricabras, 2003)

### **La norma d'adaptació al castellà, un senyal de submissió lingüística?**

Pel que fa al comportament lingüístic fora de la llar, encara que aquests darrers anys, a Catalunya, tots hem pogut observar un canvi en els usos institucionals a favor del català i un creixement apreciable del

seu ús als espais públics, en les últimes dades sobre els usos lingüístics interpersonals aquest creixement de l'ús del català no queda tan palès, ja que es tracta de dades molt complexes i, de vegades, contradictòries, segons l'edat, el tipus d'interlocutor, la funció comunicativa o el context on es desenvolupa la interacció. No obstant això, destacaré unes dades que m'ha semblat significatives. Segons F. X. Vila (2003, pàg. 147-148), d'acord amb les últimes dades dels usos orals del català, un 17 % de persones diuen que només parlen castellà, enfront d'un 5 % de la població que declara només parlar català. Això significa que la pràctica del monolingüisme s'exerceix sobretot per part de persones que viuen instal·lades en el castellà, un 77 % dels qui declaren que no parlen mai l'altra llengua, mentre que la major part de la població de llengua inicial catalana ha esdevingut bilingüe.

«I es produeix també el que acostuma a considerar-se com el signe més clar de diglòssia, de predomini d'una llengua sobre una altra: tots els que tenen el català com a primera llengua també entenen i parlen el castellà, mentre que la recíproca no és certa.» (Siguan, 1995, p.100)

Aquest fenomen no es repeteix en cap altra societat de característiques semblants a les nostres, com ara Bèlgica o el Quebec, per citar alguns casos (Siguan, 1995 i McRoberts, 2003), si més no amb aquest percentatge tan elevat de població. La diferència principal dels hàbits lingüístics socials entre Catalunya i la resta de països o regions en els quals coincideixen unes

llegües en contacte és que a casa nostra la societat receptora canvia de llengua per adaptar-se a la llengua dels que han vingut de fora.

Originàriament, sense menystenir els factors polítics del moment, és possible que la població catalana canviés de llengua per acollir les persones de parla castellana que acabaven d'arribar al país, ja que la major part dels catalanòfons eren ja bilingües i, en canvi, els immigrants ni tan sols entenien el català. Aquest fet en ell mateix no hauria tingut cap transcendència en un altre país, perquè les persones vingudes de fora haurien après a usar la llengua de la societat d'acollida. Però la complexitat del *cas català* ha propiciat que, en general, no s'hagin produït canvis gaire notoris en l'ús del català per part de les persones de llengua inicial castellana, i aquell comportament lingüístic adoptat aleshores pels catalans s'ha mantingut i s'ha anat transmetent com una rutina a través de les generacions, fins que s'ha transformat en una norma reguladora dels hàbits lingüístics socials que reforça el manteniment d'aquesta conducta, encara que la situació que la va originar hagi canviat.

Així, en l'imaginari de gran part de la població catalanòfona, la norma d'adaptació al castellà, lluny de veure's com un comportament lingüístic anòmal que erosioni i modifiqui l'ecosistema lingüístic català, es veu com un fet natural que forma part de les estratègies conversacionals entre ambdues comunitats lingüístiques, sense parar-se a pensar que actualment, segons els estudis fets fins ara, un 94 % de la

població declara que entén el català. Aquesta realitat permet adoptar l'ús de la conversa bilingüe, en la qual cada interlocutor parla en la seva llengua inicial, però a la pràctica només una petita part de la població utilitza habitualment aquesta estratègia, ja que la major part de catalanòfons no s'hi senten còmodes i canvien de llengua quan identifiquen el seu interlocutor/a com a no-catalanoparlant, encara que aquest parli en català. Notem, doncs, que aquesta norma s'ha instal·lat còmodament en la nostra cultura lingüística.

El perill rau d'una banda, en l'enquistament d'aquesta norma en el teixit social català i, de l'altra, en el fet que aquest model social ofereix a les persones nouvingudes unes pautes d'ús lingüístic que adoptaran mimèticament, com de fet ja s'ha pogut observar en alguns casos concrets d'alumnes procedents del nord d'Àfrica (Areny, 2003), els quals, tot i que van iniciar una relació en català amb els companys de la classe, tendeixen a usar més el castellà que el català per parlar amb els companys/es de llengua inicial castellana, a mesura que augmenta el temps de residència a Catalunya, o d'integració en la societat catalana.

Però el pes d'aquest comportament va més enllà, fins al punt, que també s'utilitza de manera habitual per parlar amb les persones estrangeres que arriben al nostre país, ja que en la majoria de casos desconeixen l'existència del català. Així, de manera conscient o inconscient, s'atorga al castellà un estatus de *lingua franca*, apta per a la comunicació internacional, pas-

sant per alt el fet que els nous interlocutors sovint tampoc no tenen domini suficient d'aquesta llengua. En aquest cas, la submissió lingüística és més que evident i, no cal dir, que estem perdent l'oportunitat d'atorgar l'estatus de llengua principal a la llengua pròpia del país, una inquietud, d'altra banda, plenament legítima.

### **El comportament lingüístic dins l'àmbit escolar**

Actualment, la llengua catalana ha passat a ocupar l'estatus de llengua escolar i avui podem afirmar que és la llengua vehicular i d'aprenentatge de pràcticament tot l'alumnat que cursa l'ensenyament obligatori. Aquestes dades podrien interpretar-se, per part dels més optimistes, com un senyal de bona salut de la llengua, ja que hom pot valorar que aquest fet amplia «per se» la població que utilitza el català en les seves relacions interpersonals. Però, això no sembla tan clar, ja que diferents recerques constaten que a la majoria d'escoles el català gairebé només és usat en les funcions formals de la docència, encara que, segons declaren els docents, en aquestes situacions els nois i les noies de primària parlen sempre en català amb l'adult (Vila, 1996; Areny, 1999 i 2003; Canals i Vial, 2002). Aquest fet demostra que la major part dels alumnes han adquirit un grau de coneixement lingüístic que els permet comunicar-se en català, malgrat que en les diferents situacions de relació escolar que es desenvolupen fora del context de l'aula persisteix encara l'hàbit de parlar en castellà.

D'altra banda, no tot el professorat parla sempre en català amb els seus deixebles, sinó que bona part d'ells utilitzen habitualment l'alternança de codis, o *switching*, per indicar un canvi de registre o per passar d'una funció lingüística a una altra, per exemple, en les relacions interpersonals convergeixen amb la llengua inicial dels alumnes i canvien de codi a l'hora de parlar de temes curriculars. Efectivament, l'ús del català en les relacions interpersonals entre mestres i alumnes (sobretot fora de l'aula), i també entre el professorat i la resta de sectors escolars (mares i pares d'alumnes i personal no docent), no ha adquirit, ni de bon tros, el prestigi atorgat a la docència.

Ben segur que aquest comportament lingüístic adoptat dins el context escolar és fruit de l'acceptació inconscient de les regles socials espontànies que regulen la comunicació de la societat catalana, i és que, com ja he dit en altres ocasions (Areny 1999), potser els mestres no som prou conscients que a través del nostre comportament donem normes d'ús lingüístic als nostres deixebles. Potser caldria reflexionar sobre si aquestes regles han de prevaler també a l'escola i fins a quin punt els ensenyants no han de modificar conscientment aquestes rutines en benefici d'afavorir l'aprenentatge de la llengua.

### **Què significa ensenyar llengua a Catalunya?**

Quan parlem d'ensenyar llengua, s'entén que ens referim al tractament del seu

aprenentatge formal, aquest és un significat compartit socialment a tots els països del món i, tradicionalment, aquesta missió ha estat encarregada a la institució escolar perquè és la responsable de garantir l'aprenentatge de la llengua del país. D'altra banda, molts ensenyants compartim una visió constructivista de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, segons la qual no n'hi ha prou de transmetre uns coneixements lingüístics tradicionals, sinó que és necessari entrenar els aprenents a utilitzar-la en totes les seves funcions.

No obstant això, en una societat on hi ha dues llengües en contacte, l'estudi de la llengua del país hauria de tenir un significat propi. Per posar un exemple, no és el mateix ensenyar castellà a Madrid que català a Barcelona, ja que l'ensenyament de la llengua presenta una problemàtica diferent pel fet que els factors sociolingüístics que condicionen l'estudi del castellà no es corresponen en absolut amb els factors que incideixen en l'aprenentatge i l'ús del català. Estic convençuda que, si volem que augmenti l'ús social del català, ens cal una manera pròpia d'entendre l'ensenyament de la llengua que doni resposta a les necessitats de l'entorn i que el sistema educatiu sigui capaç d'adaptar-se a la realitat social que es pretén transformar.

És per això que suggereixo que l'aprenentatge del català a qualsevol dels països de parla catalana hauria d'incloure el coneixement dels factors que regulen l'equilibri entre ambdues comunitats lin-

güístiques, i per a això caldria afegir uns continguts sociolingüístics dins el currículum de l'àrea de llengua, o de l'àrea del coneixement del medi social i cultural, en el d'educació primària i el d'educació secundària, sense oblidar l'oferta de cursos de sociolingüística en el Pla de formació permanent del professorat.

I per acabar, basant-nos, en concret, en el desenvolupament dels sentiments en l'etapa de la preadolescència, en la qual sabem que les relacions entre grups adquireixen gran importància, proposo que reflexionem sobre la repercussió que pot tenir el caràcter simbòlic de la llengua en la construcció de la identitat dels nostres deixebles. Si els infants de llengua inicial no catalana no aprenen a usar el català amb la mateixa naturalitat i eficàcia que el castellà, se'ls nega la possibilitat de triar quina de les dues llengües ha de ser la seva llengua principal o personal. És difícil creure que, en aquestes circumstàncies, puguin sentir-se catalans, malgrat haver nascut a Catalunya.

«En aquest aspecte seran probablement crucials les representacions que sobre el pla lingüístic desenvolupin els infants d'un origen i l'altre, però en especial els de llengua castellana. Quina relació socio-simbòlica arribaran a sostenir amb les seves dues llengües, el català i el castellà? Com influirà la qüestió de la seva identitat grupal sobre aquest fet?» (Bastardas, 1996, p. 177)

## Bibliografia

- ALCOVERRO, C. «El català a l'escola, present i perspectives de futur». A: *Escola catalana*, 399, 2003, pàg. 6-8.
- ARENY I CIRILO, M. D. *La institució escolar davant el fet multicultural*, Memòria de la recerca [document en línia] Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya [data de consulta: 3 d'octubre de 2003], 2003. <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200001/resums/dareny.html>
- Avaluar per construir. Eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola*. Premi Baldiri Reixac, 1998. Vic: Eumo Editorial; Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1999.
- BASTARDAS I BOADA, A. *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa, 1996.
- «Escola i comportaments lingüístics des de l'ecologia de les llengües: el cas català». A: *Escola catalana*, 340, 1997, p. 6-10.
- CANALS, I.; VIAL, S. «Llengua i escola a l'ensenyament primari». Comunicació presentada al 3r Simposi d'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, 4, 5 i 6 de setembre (en premsa), 2002.
- JOAN I MARÍ, B. *Sociolingüística a l'aula*. Barcelona: La Busca edicions, 2002.
- MARTÍN, L. «La societat civil té la paraula. Entrevista a Albert Bastardas». A: *Escola catalana*, 399, 2003, p. 44-48.
- MCRBERTS, K. «Per què els estats tenen polítiques lingüístiques: construcció d'estats i construcció de nacions». A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 17, pàg. 23-44. Benicarló: Onada edicions, 2003.
- SIGUAN, M. *L'Europa de les llengües*. Barcelona: Edicions 62, 1995.
- SOLÉ I COMARDONS, J. «Per una educació sociolingüística». A: *Escola catalana*, 399, 2003, p. 40-43.
- TERRICABRAS, J. M. «El mite de la llibertat d'elecció de la llengua». A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 17, p. 77-158. Benicarló: Onada edicions, 2003.
- TORRES, J. «L'ús oral familiar a Catalunya». A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 17, p. 47-76. Benicarló: Onada edicions, 2003.
- VILA MORENO, F. X. «Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya. Estat de la qüestió a començaments del segle XXI». A: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 17, p. 77-158. Benicarló: Onada edicions, 2003.
- VILA MORENO, F. X.; VIAL, S. «Les pràctiques lingüístiques dels escolars catalans: algunes dades quantitatives». A: *Escola Catalana*, 399, 2003, p. 32-36.
- VILA, I.; SIGUAN, M. *Bilingüisme i educació*. Barcelona: Ediuoc-Proa, 1998.

*La redacció d'aquest article neix de dues experiències de seguiment de l'absentisme: al barri de Font de la Pólvoira de la ciutat de Girona, i a sis municipis de l'Alt Empordà. Es fa una aproximació al problema de l'absentisme, especialment el derivat de situacions d'exclusió social, i del treball socioeducatiu que es fa des d'aquest tipus de projectes.*

## **Algunes reflexions entorn de l'absentisme escolar des dels projectes en medi obert**

**Miquel Castillo**

Educador social i mestre de secundària

**Eva M. Ramon**

Educadora de Caritas i responsable del projecte d'absentisme del Pla de Dinamització Comunitària del Sector Est de la ciutat de Girona (Integrant Accions)

**Judith Corominas**

Educadora responsable del projecte d'intervenció comunitària amb adolescents del Consell Comarcal de l'Alt Empordà a Llançà, Port de la Selva, Selva de Mar, Colera i Portbou

### **1. Una aproximació al fenomen de l'absentisme a tall d'introducció**

En una societat com la nostra, on l'alfabetització té unes cotes d'assoliment gairebé plenes, sembla que el fenomen de l'absentisme ja no hi hagi de tenir cabuda. Tot i que per part de les instàncies oficials es dona per pràcticament irrellevant, avui l'absentisme escolar torna a ser notícia en alguns àmbits escolars, i forma part desgraciadament del context socioeducatiu de determinats barris i col·lectius. L'esmentat ensenyament obligatori fins als setze anys amb la LOGSE, el creixent nombre d'alumnat nouvingut estranger, el manteniment entre determinats col·lectius d'algunes inèrcies i costums, o l'estreta relació amb situacions de pobresa i marginació, fan que la seva

presència sigui prou significativa per reflexionar-hi.

Per analitzar el fenomen de l'absentisme, uns autors se centren en la definició de tipologies a partir de la seva quantificació. Així es parla d'absentistes esporàdics, recurrents, periòdics, regulars, crònics i desescolarització (Grup de Recerca «Observatori d'oportunitat educatives» de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2001). D'altres el valoren com una resposta de resistència activa del subjecte a un medi institucional que no l'accepta, i que té uns determinats detonants fruit de la interacció entre individu i entorn institucional, units a situacions de risc (Rué, 2003). Una tercera constata la responsabilitat de l'escola en el moment que no genera prou oportunitats, i la necessitat d'una xarxa organitzativa que coordini les intervencions (Garcia i Moreno, 2003). Es posa de manifest la importància del context en la transició de la primària a la secundària, on es farien necessàries unes fases d'adaptació promogudes pels IES (Valls, 2003). O la necessitat de definir les actuacions contra l'absentisme des del Projecte de Centre, amb intervencions específiques i regulades (Adell, 1995). Es diferencia entre absentisme –la no assistència a l'aula després de la matriculació– i desescolarització, on no hi ha aquest pas, i que correspon a situacions de més gravetat, amb conflictes i efectes profundament negatius pels processos de socialització de l'infant i adolescent. Per tot això cal la definició de diferents circuits d'intervenció social davant de l'absentisme (Inglés, 1994).

Respectant aquestes interpretacions, l'article centrarà la seva valoració en dos aspectes diferenciats: la necessitat d'una intervenció extraescolar especialitzada de seguiments del fenomen absentista i d'una natura socioeducativa, per una banda; i la importància dels factors de risc i exclusió social com un factor clau en la seva comprensió, per l'altra. D'aquesta manera els continguts no se centraran sobre dades estadístiques (difícilment obtenibles), ni en les solucions al problema desenvolupades des de la vessant escolar o administrativa (Adell, 1995).

Com hem constatat abans, no es poden fer interpretacions simplistes d'aquest fenomen perquè en el seu origen conflueixen circumstàncies diverses. Tampoc valoracions fatalistes carregant de responsabilitat un sol protagonista (sistema educatiu, escola, context social, família o alumne). Entre les moltes circumstàncies que es podrien relacionar directament amb l'absentisme escolar, en podríem assenyalar:

1. La confluència de diversos factors de risc com ara la pobresa econòmica, l'atur, la desestructuració familiar, l'analfabetisme funcional dels pares, la seva reclusió en un centre penal, la precarietat socioeconòmica, la dependència dels tòxics.

2. La dificultat de l'escola per oferir un interès positiu i motivador a determinats col·lectius d'alumnes que se senten fora de la seva dinàmica, o que no veuen resposta a les seves necessitats més urgents (García Coloma i Moreno, 2003). En

aquest cas es podria trobar part de l'alumnat d'incorporació tardana, especialment l'estranger. Igualment, les diferents formes de control administratiu que no afronten el problema amb profunditat i tendeixen a produir accions del professorat més normatives que pedagògiques (Rué, 2003).

3. L'estreta relació entre fracàs escolar i absentisme escolar, on l'alumne perd tota expectativa positiva envers l'escola com a espai propi i d'enriquiment personal.

4. La perillosa vinculació que es pot atribuir entre absentisme i alguns col·lectius desfavorits, ètnicament diferents o socialment precaris.

5. La relació entre absentisme i determinades percepcions culturals que no donen importància a l'ensenyament reglat escolar i mantenen altres valors educatius.

6. Les problemàtiques derivades de les noves situacions en què es troba l'adolescència com a fase evolutiva de creixement i socialització, dins un context de models inestables.

## **2. Absentisme i treball amb les famílies**

No hi ha dubte que el treball amb les famílies esdevé una de les claus per afrontar el problema de l'absentisme, especialment pel que fa referència al seu seguiment i control. Els pares o els responsables familiars dels menors són definitius

en la interiorització positiva de l'escolarització. Algunes de les qüestions que sorgeixen fruit de les actuacions amb elles són:

1. L'excessiva autonomia que tenen els fills respecte dels pares a partir de certa edat, fet que acaba derivant en deixadesa, des preocupació i manca de límits.

2. El grau de proteccionisme que mostren algunes famílies, especialment entre determinats col·lectius com el gitano. L'existència d'aquesta «bombolla de protecció» no és només fruit de qüestions culturals de grup, sinó que també pot estar lligada a feines delictives.

3. La poca utilitat social donada als estudis en el moment, quan no hi ha una correlació entre la titulació acadèmica i la inserció laboral.

4. La dependència d'ajudes econòmiques dels serveis socials (per qüestions de necessitats econòmiques o com a mesura preventiva), on l'escolarització dels fills és una condició per aconseguir aquests subsidis, i que un cop obtinguts no té continuïtat.

5. Dificultats etnocèntriques difícils de superar en la visió d'alguns col·lectius com el gitano, amb una manca de tradició i experiència en el tema per part d'alguns instituts i escoles.



### 3. Absentisme i centres educatius

L'altra protagonista són els centres educatius, on cal valorar alguns dels aspectes del seu treball i de la seva intervenció. Lògicament, en tot aquest seguit de reflexions hem de respectar les diferents situacions d'escoles i instituts, especialment en el cas de molts centres que vetllen per afrontar el tema d'una manera decidida. Tan sols es pretén assenyalar alguns aspectes que poden ser conflictius, per a la seva reflexió i posterior debat:

1. No hi ha el mateix nivell d'exigència en el treball, en l'estudi, en les normes de comportament entre les escoles on han cursat els estudis de primària, ubicades en els mateixos barris on viuen aquests infants, i els de la ciutat, que mantenen una normativa més severa de l'assistència, canvi que no sempre s'explica als alumnes (IES).

2. El nivell assolit quant a coneixements, procediments i normes en el nivell de primària està per sota del llindar de la resta d'escoles de la ciutat i, per tant, segueixen amb una desigualtat de coneixements respecte als seus companys de curs (especialment a la secundària).

3. La tendència en aquests darrers anys és d'anar reduint l'absentisme total per convertir-se en un *absentisme reiteratiu* (no anar-hi a les tardes, faltar-hi un o dos dies a la setmana...) o en un *absentisme puntual*. Això presenta encara més dificultats per treballar una continuïtat amb aquests alumnes que pateixen unes des-

igualtats de preparació respecte als altres.

4. Les faltes d'assistència provoquen dificultats de relació de l'absentista respecte al grup classe, i desencís per al professorat. El resultat és que alumnes amb aquesta situació es van despenjant del sistema educatiu i són molt pocs els que s'acaben graduant.

5. Les propostes d'atenció a la diversitat per a molts d'aquests alumnes passen per Unitats d'Adaptació Curricular, sense gaire alternatives i d'on ja no surten fins que acaben 4t d'ESO. Aquests grups són extraordinàriament etiquetadors i els alumnes ho saben.

6. Una altra conseqüència és la dificultat per continuar estudis postobligatoris com ara els cicles formatius. D'aquesta tipologia d'alumnes que aconsegueixen el graduat, molts provenen de grups de reforç, sense el nivell de coneixements exigint per continuar estudis.

### 4. Les actuacions des del medi obert

Des del camp social i per iniciativa d'actuacions territorials locals (sectors o barris), a través del que anomenem «Plans de Desenvolupament Comunitari», o directament per part d'alguns ajuntaments, s'han anat creant amb el protagonisme i la iniciativa d'entitats de medi obert, desvinculades de la dinàmica formal i escolar, un seguit de projectes de seguiment i mediació de l'absentisme, complementant

i reforçant la feina dels educadors dels Serveis Socials d'Atenció Primària.

Aquestes intervencions, les podem anomenar de medi obert, en el sentit que treballen des del propi context socio-familiar de l'alumne, en horaris molt flexibles i amb unes actuacions plurals, centrades en els àmbits següents:

1. *Treball amb els alumnes.* Escoltant les seves preocupacions; mediant amb els mestres en situacions de conflicte; presentant-los la Direcció de l'IES; explicant les funcions del tutor, què poden esperar dels professors; presentar-lo i fer l'acompanyament, si convé, als serveis socials i educatius del barri, o d'altres recursos de la ciutat; assessorar sobre les possibilitats d'estudiar o treballar acabada l'ESO; motivar sempre i en tot moment; establir límits i explicitar clarament quins són els objectius a assolir.

2. *Treball amb les famílies.* Assessorament durant el procés de preinscripció i matriculació juntament amb els tutors i EAP:<sup>1</sup> suport en moments difícils quan el noi/a està molt desmotivats; suport en infraestructura com el transport escolar, el menjador i materials; presentació dels serveis que donen suport als joves de dotze a setze anys; seguiment de l'escolaritat del fill/a tant en el marc acadèmic i de relacions com en el marc d'assistència; donar als pares una visió possibilista i trencar prejudicis sobre la importància de tenir

estudis; mediar en un primer moment entre la família i l'IES quan es produeix algun incident; o fer un acostament progressiu de les dues parts amb l'objectiu que el contacte amb l'IES sigui directe i sense mitjancers.

3. *Treball amb els IES.* Centrat en la recollida d'informació dels alumnes; mediació en conflictes; traspàs d'informació de les famílies; plantejar accions conjuntes amb l'EAP i derivacions a UEC;<sup>2</sup> treball en el grup d'UAC;<sup>3</sup> treball amb claustres i tutors.

4. *Treball amb les entitats d'intervenció social.* Acompanyament del jove als diferents serveis; seguiment de la seva estada; informació de l'escolaritat del noi/a; facilitar l'acostament a la família; participació de l'educadora en els serveis que ho permeten; o participació i organització d'activitats comunitàries.

En general, aquestes actuacions han anat marcant una millora en la tendència d'assistir a escola però també cal pensar què es pot fer un cop aquest objectiu està assolit per millorar i mantenir la presència dels alumnes a les aules. És necessària una opció política real per canviar situacions perverses i incoherències en les accions de totes les instàncies implicades, sense renunciar a les intervencions específiques en el camp. Però aquests projectes de seguiment de l'absentisme escolar poden patir mancances i limitacions, i algunes arri-

1. Equips d'Atenció Pedagògica.

2. Unitat Escolar Compartida.

3. Unitat Adaptació Curricular.

ben a qüestionar la seva eficàcia. Podem fer referència a algunes:

1. Ser unilaterals en la iniciativa i com dinamitzadores de la intervenció. La titularitat sempre és d'iniciativa social, i es desenvolupen des de l'Àrea Social Primària. D'aquesta manera, l'acció acostuma a recaure sobre una de les parts (menor absentista i família responsable), obviant el paper actiu del context i de l'escola, o la seva responsabilitat en el problema.

2. Fan intervencions que s'han de complementar amb accions de més profunditat sobre la família, i el seu protagonisme —que és clau per a la resolució del conflicte— no sempre rep l'atenció necessària de la resta d'agents socials amb responsabilitat.

3. Existeix potser una excessiva resignació al fet absentista, especialment des de l'àmbit de l'educació formal, i a l'ensenyament secundari, on a més determinats absentistes acostumen a ser de conductes problemàtiques dins la dinàmica escolar.

4. Hi ha una dificultat de trobar un equilibri entre el respecte a determinades formes de fer culturals (per exemple, el posicionament que tenen alguns col·lectius com el gitano davant del manteniment de les adolescents en el marc escolar), i el compliment del dret universal que tenen a l'ensenyament els menors fins als setze anys.

## 5. Algunes reflexions per al futur

Ara és el moment de fer algunes propostes, reflexions de futur entorn del problema. Poden servir també com a conclusions d'aquest treball:

1. Cal plantejar l'absentisme com un problema multidimensional i complex, que neix d'unes situacions d'exclusió social i desamparament que superen la pròpia persona de l'infant i l'adolescent. En aquest sentit caldria vetllar d'una manera decidida pel respecte als drets dels menors en un ensenyament obligatori fins als setze anys.

2. Els projectes de seguiment de l'absentisme són projectes a molt llarg termini i a diverses generacions per endavant, amb una incidència que, a curt termini, sembla magre i insuficient.

3. És convenient que l'escola esdevingui un veritable instrument de promoció i d'inserció social per als que en participen, perquè les generacions següents la respectin i valorin; si no, es poden multiplicar les situacions d'abandonament escolar.

4. Caldria tenir molta cura dels adolescents que promocionen a la secundària des de sectors socialment exclosos i que decideixen continuar en els Mòduls Formatius de Grau Mitjà. Manquen serveis per fer també aquest seguiment, i la seva experiència esdevindria exemplar per a molts iguals del territori amb problemes d'absentisme.

5. Totes les escoles, concertades i públiques, són responsables dels alumnes en situació de necessitats educatives especials. Una de les conseqüències és que els pares puguin també triar entre l'opció educativa més convenient per als seus fills i responsabilitzar-se'n. I tot això amb la contrapartida que els diferents centres que els puguin acollir, públics o concertats, puguin rebre suport i recursos del Departament d'Ensenyament.

6. Caldria plantejar seriosament la distribució dels infants de determinats barris o sectors en situació d'exclusió social per les escoles de la ciutat, ja des de primària, per tal d'evitar situacions de desigualtat en l'aprenentatge des dels primers moments.

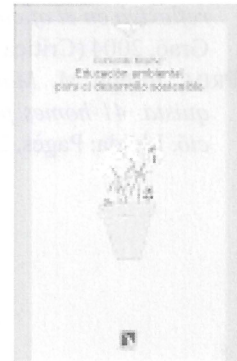
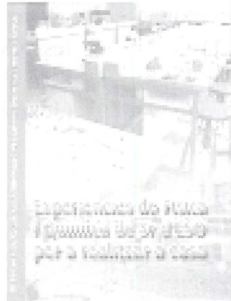
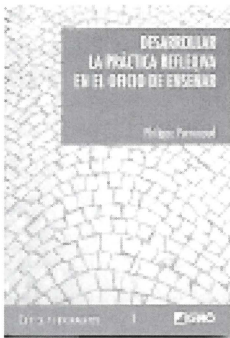
7. Una de les propostes que ha començat a sorgir des d'alguns IES és la d'optar per la presència d'educadors socials dins els claustres. Des d'Ensenyament es rebutja aquesta via perquè considera que les funcions que hauria de tenir l'educador social ja estan previstes des d'altres figures. D'altra banda, l'opció d'educador/a social dins del claustre té el perill que s'hi acabi delegant d'una manera exclusiva la responsabilitat de treballar amb els absentistes o els nois/es amb més dificultats.

8. Hi ha una certa dicotomia entre un ensenyament primari més preocupat per aspectes educatius i formatius, i una secundària que centra els seus esforços en la instrucció i el currículum. Molts alumnes pateixen aquesta problemàtica en el traspàs de la primària a l'ESO.

9. El fenomen de l'absentisme no necessita només una reflexió acadèmica i escolar, sinó també un tractament des de l'educació i la intervenció social, amb la presència en aquest procés d'agents del territori i amb un treball sistemàtic i ben portat sobre la família.

### Bibliografia

- ADELL CUEVA, M. A. «El absentismo, preguntas y respuestas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 239, setembre 1995.
- CASAS AZNAR, F. *Infancia, perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós, 1998.
- COLECTIVO IOE. «Infancia moderna y desigualdad social». Barcelona: *Revista Documentación Social*, núm. 74, 1989.
- GARCÍA COLOMA, A.; MORENO, X. «El absentismo y la institución escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, setembre 2003.
- INGLÉS I PRATS, A. *L'absentisme escolar. Prevenció de situacions de risc social. Característiques i circuits*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya, 1994.
- JOLONCH, A. *Educació i infància en risc. Acció i reflexió en l'àmbit social*. Barcelona: Editorial Pòrtic, 2002.
- RUÉ, Joan. «El absentismo escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, setembre 2003.
- SENDRA I RECASENS, R. «Una aproximació a la Direcció General d'Atenció a la Infància». *Revista Justiforum*, núm. 10. Barcelona: Centre Estudis Jurídics, 1999.
- VALLS, Glòria. «La transició de primària a secundària». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, setembre 2003.



## Novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

- DURAN, David; VIDAL, Vinyet. *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó, 2004 (Graó. Orientación y tutoría; 193)
- Educación en un mundo global*. Jornada de Cervera. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya, 2004 (Documents; 13)
- Experiències de Física i Química de 3r d'ESO per a realitzar a casa*. Reus: Ajuntament de Reus. Educació i Família, 2003. III Premi a la Recerca i la Innovació Educatives Angeleta Ferrer i Sensat.
- FARELL, Michael. *Temas clave de la enseñanza secundaria*. Barcelona: Paidós, 2004 (Paidós Educador; 172)
- GATHER THURLER, Monica. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó, 2004 (Graó. Acción Directiva; 194)
- HAYNES, Joanna. *Los niños como filósofos. El aprendizaje mediante la indagación y el diálogo en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, 2004
- JACQUET, Jacqueline; CASULLERAS, Silvia; MIRABET, Núria. *40 Jocs per parlar català*. Barcelona: Graó, 2004 (Graó. Didàctica de la llengua i la literatura; 137)
- Juegos de todas las culturas. Juegos, danzas, música... desde una perspectiva intercultural*. Barcelona: Inde, 2002
- KRAMER, Fernando. *Educación ambiental para el desarrollo sostenible*. Madrid: Catarata, 2003 (Los Libros de la Catarata; 161)
- LIPMAN, Matthew. *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa, 2004 (Biblioteca de Educación. Didáctica General; 12)
- MONTÓN SALES, María José. *L'acolliment de l'alumnat d'incorporació tardana. Suggeriments, propostes i experiències*. Barcelona: Graó, 2003 (Biblioteca de Guix; 132)
- PÉREZ ESTEVE, Pilar; ROIG ESTRUCH, Vicent. *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*. Barcelona: ICE/Horsori, 2004 (Cuadernos de Educación; 42) (2 Vols)
- PERRENOUD, Philippe. *Desarrollar la práctica*

*reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004 (Crítica y Fundamentos; 1)

PRIM, Joseph M. *Marcats per l'escola franquista. 41 homes parlen de la seva educació*. Lleida: Pagès, 2004

*La Renovació pedagògica*. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans. Girona: CCG, 2003 (Joan Puigbert; 4)

## Cartellera

### ACTIVITATS DE ROSA SENSAT

**39a Escola d'Estiu de Rosa Sensat  
de l'1 al 14 de juliol de 2004**

Tema General: **Educar avui: noves necessitats,  
noves respostes**

- Cursos
- Exposicions
- Debats
- Actes del migdia

*Lloc:* Recinte de l'Escola Industrial  
Comte d'Urgell, 187 • 08036 Barcelona

### SIMPÒSIUM

**III Simpòsium sobre l'ensenyament de les ciències socials.  
«De la teoria... a l'aula»  
Bellaterra, 30 de setembre, 1 i 2 d'octubre de 2004**

La iniciativa d'organitzar aquest III Simpòsium tracta de proporcionar un fòrum específic on poder contrastar els punts de vista, presentar les iniciatives i debatre les qüestions relacionades amb la didàctica de les ciències socials, tant des de l'àmbit universitari com de les experiències a les aules no universitàries. També hem volgut aprofitar aquesta cita per retre homenatge a la professora Pilar Benejam.

*Termini de presentació de comunicacions:* **abans del 15 de juny**

*Informació:* Facultat de Ciències de l'Educació. UAB  
Tel.: 93 581 18 78 (de 9,30 a 13,30 h i de 15,30 a 16,30  
E-mail: [suab63w@dewey.uab.es](mailto:suab63w@dewey.uab.es)  
<http://dewey.uab.es/didllengua-socials/simposiumccss>

## PREMIS

### V Premi a la Recerca i la Innovació Educatives Angeleta Ferrer i Sensat. Premis Reus 2004

L'Ajuntament de Reus anuncia aquesta cinquena convocatòria amb la finalitat de motivar i incentivar la recerca, la innovació educativa i la renovació pedagògica de tots els nivells i àmbits educatius, formals i no formals dels Països Catalans.

*Termini de presentació: 15 d'octubre de 2004*

*Informació:* tel. 977 75 96 86

*E-mail:* erm.ensenyament@reus.net

*http://www.reus.net/educacio/area*

### 8è Premi BATEC a la recerca i innovació educatives

Podran participar-hi els i les professionals de l'educació, a títol individual o per equips de treball, de tots els nivells educatius i àmbits de l'educació formal i no formal dels Països Catalans.

*Convoca:* L'Institut d'Educació «Ramon Barrull» de l'Ajuntament de Lleida

*Termini de presentació de treballs:* Els treballs s'han de presentar **abans del 29 d'octubre de 2004**

*Informació:* [www.ime.paeria.es/premibatec](http://www.ime.paeria.es/premibatec)

## JORNADES

### III Jornades de l'Institut Europeu de Programes d'Immersió «Cap al plurilingüisme des de la immersió» Barcelona, dies 15 i 16 d'octubre de 2004

*Informació:* [www.xtec.es/sedec/](http://www.xtec.es/sedec/jornades iepi/jornades2004.htm)

*jornades iepi/jornades2004.htm*

*E-mail:* [immersio@pie.xtec.es](mailto:immersio@pie.xtec.es)

### Jornades sobre l'ensenyament de la biologia i la geologia a secundària Barcelona, 12 i 13 de novembre de 2004

*Organitza:* Col·l. Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, Museu de la Ciència de la Fundació «La Caixa» i Dep. d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

*Lloc:* Museu de la Ciència • Teodor Roviralta, 55

Centre de Documentació i Experimentació en Ciències i Tecnologia (Annex CEIP J. M. de Sagarra) • Pg. Vall d'Hebron, 64-70

*Per més informació:* Col·l. de Llicenciats de Catalunya

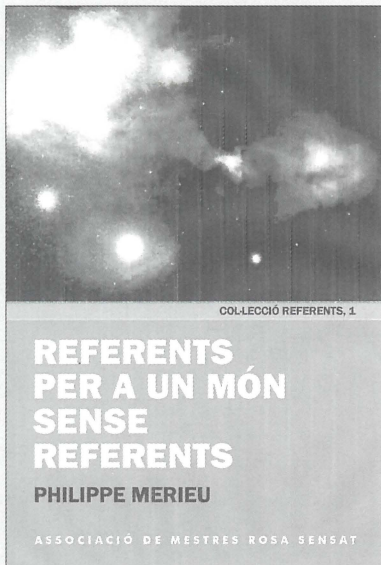
Tel.: 93 317 04 28 • *E-mail:* [aules@cdlcat.es](mailto:aules@cdlcat.es) • <http://www.cdlcat.es>

Servei d'Informació de la Fundació «La Caixa»

Tel.: 902 22 30 40 • <http://www.fundacio.lacaixa.es>



# novetat



## **Referents per a un món sense referents**

**Philippe Merieau**

Col·lecció Referents, 1

Aquest no és ni un llibre de text ni un llibre de receptes. Aquestes pàgines són més aviat un diari de bord pels pares d'avui en dia. Un llibre d'or per anar completant de mica en mica. Un llibre de preguntes i respostes. Un llibre per pensar i somriure. Per relativitzar i retornar a allò essencial. Un llibre d'hores per començar a llegir-lo per on es vulgui, per acompanyar la vida, cada dia. Per llegir-hi la vida... com en un llibre obert.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto: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](mailto:prologo@ctv.es)

# novetat



## Va de mestres

### Carta als mestres que comencen

Jaume Cella Ollé  
Juli Palou Sangrà

Col·lecció Testimonis, 3

**Va de mestres. Carta als mestres que comencen** és, sobretot, el que el títol indica: una carta que els autors adrecen a totes les persones que volen fer de mestres.

Per la manera distesa i alhora profunda com tracten els diferents temes, la lectura d'aquest llibre també és molt recomanable per als mestres amb experiència i per a totes les persones interessades en l'educació.

Els autors passen revista als punts més destacats de l'exercici d'aquesta professió tan apassionant i complexa, analitzen quins són els elements que han d'estar presents en tota acció educativa, sigui quin sigui el marc social on aquesta estigui situada.

R O S A  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto: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](mailto:prologo@ctv.es)