

PUBLICACIÓ DE ROSA SENSAT

Núm. 371 - Setembre / Octubre 2013

PERSPECTIVA ESCOLAR

CONTRA LES DESIGUALTATS SOCIALS

- Volem saber coses dels romans: partim d'allò que el nostre alumnat sap per aprendre'n moltes més
- TDA/H: un diagnòstic controvertit



EDITORIAL 2

Canviar de rumb 2

MONOGRÀFIC 4

Contra la desigualtat social

Les desigualtats educatives i la crisi. *Xavier Bonal* 6

Construïm camins per atendre la diversitat.

Jordi Orta, David Cañadas, Miquel Àngel Escolano i Teresa Garrell 11

Desigualtats de gènere a l'escola. *Rosa Maria Aznar Garcia* 18

Vint anys de treball per l'equilibri escolar i la cohesió social. *Ramon Sitjà* 24

El viatge cap a l'escola inclusiva. *Joan Torrent Marcè* 32

Entrevista a Rafael Ribó, Síndic de Greuges de Catalunya. *PERSPECTIVA ESCOLAR* 39

Treballar amb les diferències, combatre les desigualtats. *Joan Maria Girona* 44

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 50

ESCOLA 52

Volem saber coses del romans. *Teresa Calveras Barniol* 52

TDA/H: un diagnòstic controvertit. *Gemma Bertran, Lia Chaufan, Maisa Campos i Mariona Solé* 58

De l'ensenyament de la llengua a la cohesió social en una aula d'acollida. *Pep Gratacós i Guillén* 63

MIRADES 68

Què podem aprendre els educadors dels ballarins? *Noemí Duran* 68

El problema sempre és dels altres. *Antoni Tort* 71

RESSENYES I NOVETATS 74

Escoles de futur. *Dolors Freixenet Mas* 74

Nena, no siguis mestra! *Cati Casademont* 76

Novetats bibliogràfiques. *Biblioteca Rosa Sensat* 78

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Ramon Grau, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch, Aurora Reyes. DIRECTOR: Xavier Besalú. DIRECTOR ADJUNT: Joan Portell. COORDINADORA: Mercè Marlès. DISENY GRÀFIC: Clictraç, sctl. MAQUETACIÓ: Concepció Riera. IMPRESSIÓ: Romanyà-Valls. SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES: Associació de Mestres Rosa Sensat. EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ: Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel. 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: pescolar@rosasensat.org | web: www.rosasensat.org

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. - PVP 9€

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament que qualsevol de les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posada a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»

Editorial



Seguim en crisi i els brots verds no es veuen per enlloc. Una crisi que té, com és sabut, molts fronts, però on colpeja més fortament és en els drets socials i econòmics de les persones que van patint retallada rere retallada. Les conseqüències són prou conegudes: més atur, desnonaments, fam, pobresa, més violència latent i explícita, desesperació, i un llarg etcètera que fa que molts no ens reconeguem, ni ens conformem, amb el que està passant.

La resposta des de l'actual *staff* polític també és coneguda. Davant de la crisi, molts polítics amb responsabilitats de gestió miren cap a una altra banda: els uns, cap endavant, generant falses il·lusions per tal de tancar els problemes; els altres, cap enrere, per tal d'assenyalar els presumptes culpables; tots ells, evitant fer front als problemes de la gent i deixant que la política, és a dir, el govern democràtic de la ciutat, es vagi desprestigiant.

La societat s'ha anat organitzant i ha trobat respostes creatives que han mantingut viva l'esperança en un futur diferent. Les places i els carrers han tornat a tenir vida política, amb intensitats i formes diverses, però amb un grau d'eficàcia i realisme tals que han fet visibles i creïbles alternatives innovadores a les demandes de diversos col·lectius.

Aquesta és la panoràmica general a l'inici d'un nou curs, a la qual haurem d'afegir els problemes específics de les nostres escoles i instituts, i del sistema educatiu en general: des del tancament d'aules i de centres sencers fins a les retallades en les plantilles de professorat tot i l'increment del nombre d'alumnes. I amb l'amenaça certa d'una Llei Wert, que anirà agafant cos. I amb un horitzó 2014 per al qual ja s'anuncien noves retallades: dels salaris, dels recursos a la nostra disposició i, òbviament, de les condicions de vida del nostre alumnat i de les seves famílies. Un panorama poc engrescador per innovar i fer que els infants i joves trobin sentit al que pretenem que aprenguin.

El magisteri, però, mai s'ha fet enrere davant de cap tipus de repte. En la història dels darrers cinquanta anys s'han viscut situacions molt pitjors que l'actual, tot i la duresa de

CANVIAR DE RUMB

la que estem vivint. Diuen que una crisi pot ser també una oportunitat, però hem vist el poc cas que la Conselleria ha fet a moltes de les reivindicacions dels docents, o de quina manera s'han fet volar coloms amb propostes que tenen poc a veure amb els problemes urgents i amb els de fons. Un exemple: anunciar que es vol millorar la formació inicial dels futurs mestres per combatre el fracàs escolar! Que no sap la Conselleria que fa molt poc que s'acaba de reformar? Quina avaluació s'ha fet del pas d'una diplomatura a un grau? Algú creu que avui, que amb prou feines entra ningú en el sistema, la formació inicial és el problema?

Si la crisi pot ser una oportunitat, cal que l'aprofitem. Cal que pensem com canviar de rumb des de perspectives realistes i que comptin amb el suport dels agents socials i, en particular, dels que n'han de ser els protagonistes. I cal fer-ho amb il·lusió i optimisme, però no pas apel·lant al voluntarisme, com han fet sempre aquells que es pensen que els problemes es poden resoldre sense recursos o que tota la responsabilitat recau sobre el professorat perquè la nostra feina és *vocacional*.

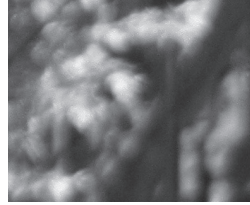
Podríem començar per no acceptar que ens imposin, sense més ni més, uns nous programes, un nou llenguatge i més burocràcia encara. Podríem proclamar que les pràctiques socials, i l'ensenyament és una pràctica social, només canvien quan els seus protagonistes estan convençuts de poder canviar-les i tenen les condicions i les capacitats per poder fer-ho. Podríem reivindicar la nostra feina, en general molt més rigorosa i eficaç que la d'aquells experts en crisis econòmiques que ni han sabut

preveure l'actual, ni la saben explicar, ni tenen ni idea de quan acabarà. Podríem reordenar les despeses deixant d'utilitzar materials cars i caducs i atorgant ajuts a tots els que realment ho necessitin. Podríem compartir el que estem fent a les nostres aules dedicant temps al treball cooperatiu i a l'intercanvi d'experiències per rendibilitzar i millorar la nostra feina. Podríem escoltar els nens i les nenes, els i les joves, perquè són persones que pensen i que els agrada ser escoltats. Podríem tornar a pensar l'escola, almenys l'ensenyament obligatori, en termes de ciutadania i no d'emprenedoria. Els nostres nois i les nostres noies són ciutadans i ciutadanes i ho seran malgrat que fracassin escolarment. Fins i tot si suspenen l'Educació per a la ciutadania i els drets humans, amb el benentès que algú convenci el Ministeri de la conveniència de mantenir aquesta assignatura.

Podríem, podríem, podríem... fer moltes coses i les hem de fer. Hem de ser protagonistes, com ho hem estat en el passat, hem de traçar el nostre rumb i hem de crear les condicions per fer aquella escola catalana que sempre hem volgut, que dóna sentit a la nostra feina i que s'ha de convertir en el motor del canvi més enllà de decrets i de lleis. Ho hem de fer amb realisme, endegant millores en la vida dels centres, en el nostre treball i en els resultats dels aprenentatges de tot l'alumnat. També amb una dosi d'utopia, perquè sembla prou evident que ens cal canviar el rumb. I, si som molts, si tots empenyem en la bona direcció, no hi haurà inèrcies, ni barreres, ni cortines de fum que puguin impedir-ho.



Monogràfic



H. Gardner, l'inventor de les intel·ligències múltiples, deia fa poc que "el repartiment de les intel·ligències és injust... *Tria* uns pares llestos i és fàcil que siguis llest". J. Ramoneda ho encarava des d'una altra òptica, en mostrar les vergonyes de la tan aclamada meritocràcia (allò tan repetit i tan fals que amb intel·ligència i esforç, i només una mica de sort, podràs aconseguir allò que et proposis), que atribueix als mèrits propis les *proeses* individuals, com si realment fóssim els responsables d'haver nascut al lloc i família on ho vam fer...

Per fer front a aquestes evidents desigualtats d'origen comptem amb els anomenats Estats democràtics i socials, amb les polítiques de benestar, entre les quals hi ha, i de manera molt principal, els sistemes educatius universals i compensadors.

El Projecte de Llei orgànica de millora de la qualitat de l'educació (LOMCE), a més d'engegar a can Pistras la immersió lingüística i el llegat secularitzador d'aquests darrers anys, es proposa també eliminar sense contemplacions els mecanismes correctors de les desigualtats socials que, amb més o menys fortuna, s'havien anat assentant aquests darrers anys, per retornar a una educació més elitista i selectiva al servei dels *embrions més afortunats*.

Sortosament, la major part del professorat i de les comunitats educatives han anat fent seu que l'educació és encara, malgrat tots els entrebancs, retrocessos i retallades, un dels instruments més a l'abast i més eficaços per combatre les desigualtats d'origen de tots i cadascun dels infants i joves. D'això va aquest monogràfic que us presentem: de la lluita diària i permanent de moltes escoles i instituts per donar sentit i contingut a la igualtat.



CONTRA LA DESIGUALTAT SOCIAL

M

MONOGRÀFIC

setembre - octubre '13

371



Entre les paradoxes més evidents que ens toca viure en context de crisi, les que fan referència a l'educació són potser les que més criden l'atenció. Més necessària que mai per a la inclusió social i la mobilitat i alhora més insuficient que mai. Més important com a mecanisme clau de sortida de la crisi i més objecte de retallades pressupostàries. Més rellevant que mai com a dret fonamental de ciutadania i més subjecta a regulacions que redueixen l'exercici d'aquest dret i alteren la igualtat d'oportunitats. Ras i curt: a mesura que la crisi fa més estralls, més paradoxals són les contradiccions que envolten l'educació.

Les desigualtats educatives i la crisi

XAVIER BONAL

Professor del Departament de Sociologia
Universitat Autònoma de Barcelona

A mesura que ens empobrim es multipliquen les veus que reclamen que l'educació sigui la palanca de sortida de la crisi, però aquestes crides cauen en l'oblit perquè no hi ha recursos ni voluntat de generar les condicions perquè el canvi sigui possible.

L'exemple més evident el trobem en el que està passant en la inversió en I+D+i. Quan fins i tot la Comissió Europea reclama que no es retallin els recursos en aquest terreny, els governs espanyol o català no n'han fet cas i han reduït escandalosament la despesa en aquest capítol. La paràlisi d'oportunitats laborals per a joves investigadors es tradueix en una creixent fuga de cervells, mentre que la paràlisi de projectes de recerca competitius i innovadors bloqueja la possibilitat de canviar un model productiu de poc valor afegit i que requereix poca qualificació. Encara que se sàpiga on porten aquestes polítiques d'austeritat, no per això deixa d'aplicar-se la mateixa recepta. La contenció del dèficit i l'estabilitat pressupostària no és només circumstancial ni simplement temporal: genera prou mecanismes perversos per fer extremadament difícil revertir la tendència i per convèncer els poders públics que la inversió en educació no és només necessària, sinó també imprescindible.

En aquest article, però, m'interessa centrar-me especialment en la dinàmica de les

desigualtats educatives en un context de crisi. Per bé que intuïtivament sigui senzill endevinar que els efectes de la crisi i de la reducció de la despesa educativa pública són negatius, és important identificar les direccions i les intensitats d'aquests efectes des del punt de vista de l'alteració de les condicions d'accés, d'escolarització i de resultats educatius. Aquesta anàlisi es troba amb una limitació evident, com és la de l'efecte temporal de la crisi sobre l'educació. Dit d'una altra manera: molts dels efectes de les retallades pressupostàries no es projecten sobre les desigualtats de manera immediata, sinó a mitjà i llarg termini. Els efectes de la crisi d'avui es deixaran sentir a l'educació durant anys. A aquells efectes evidents i immediats –com l'increment del cost de les matrícules universitàries– caldrà afegir-hi un conjunt d'efectes que poden projectar-se sobre els resultats educatius (per exemple, per la via d'un canvi en les condicions d'educabilitat de l'alumnat).

Una segona consideració que cal tenir en compte passa per distingir els efectes directes i indirectes de la crisi sobre les desigualtats educatives. Considerem efectes directes aquells que resulten d'un canvi en les condicions d'oferta o 'consum' de l'educació. Una reducció en les beques de menjador, per exemple, té un efecte directe sobre les condicions d'escolarització de l'alumnat socialment més desafavorit. Per efectes indirectes, en canvi, hem de tenir les repercussions educatives no per efecte de les polítiques sectorials, sinó com a conseqüència d'altres mesures o fenòmens externs a l'educació (però que es projecten sobre les desigualtats educatives). Un increment de les situacions de pobresa familiar, per exemple, pot actuar sobre les desigualtats en les condicions d'aprenentatge, o pot augmentar el cost d'oportunitat de seguir estudiant quan es tenen més de setze anys i la possibilitat d'accedir al mercat laboral (minsa possibilitat avui).



Aquestes consideracions ens indiquen que la realització d'una avaluació precisa i completa dels efectes de la crisi sobre les desigualtats educatives és una tasca complexa. En aquest article ens centrarem només a identificar breument alguns dels àmbits de l'educació en els quals la crisi econòmica, de forma directa o indirecta, es deixa sentir fent augmentar les desigualtats educatives. Els àmbits revisats no exhausten l'agenda d'estudi, i es serveixen tant d'evidències com d'hipòtesis per descriure la tendència dels efectes.



Més desigualtats d'accés a l'educació

L'accés a l'educació està garantit pels poders públics segons el nostre ordenament jurídic. Ara bé, la garantia de l'accés no significa forçosament la igualtat d'accés. En primer lloc, cal destacar la diferència en allò que el nostre sistema educatiu concep com a educació obligatòria i l'educació mínima necessària per a la inclusió social i laboral. Els coneixements, habilitats i credencials educatives que asseguren trajectòries laborals i socials d'inclusió social han augmentat sensiblement. Les exigències del mercat de treball i la mateixa democratització de l'accés a l'ensenyament han devaluat credencials educatives que abans facilitaven l'accés a posicions laborals en el mercat de treball primari. Organismes internacionals com l'OCDE inclouen com

a indicador d'inclusió social i laboral del capital humà d'un país les titulacions en Educació Secundària postobligatòria, i, per tant, l'escolarització fins als 18 anys d'edat. L'escolarització obligatòria, doncs, esdevé cada vegada més una condició necessària, però no suficient, per garantir una trajectòria social i laboral d'èxit. Són diverses les veus que han reclamat fins i tot un allargament de l'escolarització obligatòria fins als 18 anys d'edat, la qual es correspondria més amb el nivell necessari per a la inclusió social.

Igualment, l'accés a l'educació és també cada vegada més determinant si prenem en consideració l'accés a l'educació infantil, tram que el nostre sistema considera no obligatori i que només és universal a partir dels 3 anys d'edat. Més enllà dels beneficis socials innegables des del punt de vista de la conciliació laboral i familiar o de l'accés de les dones al mercat de treball i la no-interrupció de les trajectòries professionals, l'educació infantil es presenta com una base cada vegada més sòlida d'oportunitats educatives amb el potencial de neutralitzar en les primeres etapes de vida unes diferències socials que tendeixen a reproduir-se al llarg de la vida escolar. La creixent recerca sobre els beneficis d'aquesta etapa ens mostren l'existència de beneficis clars en el desenvolupament infantil i d'efectes positius en el rendiment escolar posterior. Cal, doncs, considerar que l'accés a aquest nivell és cada cop més un factor determinant de les oportunitats educatives posteriors.

Doncs bé, la crisi està afectant –de manera diferent– l'accés als diferents nivells d'escolaritat. Pel que fa a l'educació infantil 0-3, per primera vegada ens trobem a Catalunya amb més oferta de places públiques que demanda. Aquesta és una situació sorprenent, en un país que fins fa ben poc comptava amb una taxa d'escolarització a l'escola bressol pública molt baixa. L'elevat cost privat d'aquest tram educatiu actua



com a filtre d'accés i segmenta la demanda de manera radical. Paradoxalment, un servei que hauria d'afavorir les classes treballadores acaba beneficiant especialment les classes mitjanes i mitjanes-altes. Pel que fa a l'ensenyament postobligatori, la crisi sembla actuar en dues direccions oposades. D'una banda, redueix l'abandonament educatiu prematur i augmenta, per tant, l'accés a aquests ensenyaments perquè els joves no troben alternativa en el mercat de treball. Aquest augment, però, topa clarament amb les limitacions que es deriven de l'oferta limitada de places (especialment a la formació professional), i topa també amb fronteres derivades del preu (recordem, per exemple, l'increment del cost de la matrícula de la FP). En context de reducció de beques públiques, aquest augment de preu pot afectar l'accés als trams postobligatoris i accentuar les desigualtats de participació en aquests nivells. El cas de la universitat, amb augments molt significatius de les matrícules, és molt evident, especialment en els nivells de màster.

Les desigualtats d'accés s'accentuen també per la via de l'augment de la segregació escolar. La crisi accentua l'anomenat "efecte fugida" de les famílies de classe mitjana i accentua la concentració de població amb més risc educatiu. Les primeres hipòtesis apunten que la segregació escolar a Catalunya ha repuntat a partir de 2010,

després d'un període en el qual havia tendit a reduir-se. La polarització entre sectors de titularitat s'accentua, en la mesura que les escoles concertades tenen més dificultats per acceptar alumnat amb dificultats econòmiques i que els mecanismes públics per fer-ho possible desapareixen o es redueixen sensiblement (contractes programa).

Desigualtats en les condicions d'escolarització

Com impacta la crisi des del punt de vista de les desigualtats en les condicions d'escolarització? La resposta a aquesta qüestió ens porta a considerar tant efectes directes com indirectes. Pel que fa als efectes directes, cal tenir en compte l'impacte de les retallades en les condicions d'escolarització de les escoles que freqüenten els alumnes més vulnerables. Encara que s'intenti pal·liar l'efecte de la contenció pressupostària en aquests centres, és evident que la retallada de professorat, la desaparició de serveis educatius de reforç, la reducció o eliminació de plans d'entorn o d'aules d'acollida, són factors que afecten la qualitat educativa de les escoles i, per tant, les condicions d'escolarització. És evident que en algunes escoles les famílies compten amb el poder adquisitiu necessari per compensar la desaparició de l'Administració, mentre que d'altres en depenen molt més i no podem comptar amb sistemes alternatius de finançament.

La mateixa segregació escolar que ja hem esmentat es projecta també en les condicions d'escolarització. La concentració d'alumnat en situació de risc social i educatiu fa desaparèixer l'anomenat "efecte company" i dificulta les condicions d'aprenentatge de l'alumnat socialment desafavorit i el distància de l'alumnat més benestant. La manca d'inversió educativa alhora impedeix l'ús d'estratègies d'ensenyament-aprenentatge més personalitzades i la possibilitat de compensar les deficiències de coneixements i habilitats. A això podem afegir-hi la desigual probabilitat d'accedir a sistemes d'educació informal o no formal, cada vegada més decisius en la formació i el desenvolupament individuals i cada vegada més desiguals pel que fa al seu accés.

Pel que fa als efectes indirectes, cal tenir en compte especialment els canvis en les condicions d'educabilitat de l'alumnat socialment més desafavorit. L'increment de la pobresa infantil significa un nombre més elevat d'infants per als quals empitjoren les condicions d'educabilitat. Ho poden fer per una raó fonamentalment material que afecta el seu benestar (recordem els casos detectats de desnutrició infantil), però també per raons psicològiques, com a conseqüència de situacions d'estrès familiar provocat per la situació laboral dels pares, de situacions de violència familiar, de manca d'afectivitat o d'absència de normativa. La manca de condicions adequades per a l'aprenentatge afecta inevitablement l'experiència escolar, les possibles frustracions associades al fracàs escolar i les trajectòries educatives futures.

Desigualtats en els resultats

I evidentment, els canvis identificats es projecten també en un increment de les diferències en els resultats educatius. Aquestes diferències es projecten en tots els nivells educatius, però es fan especialment paleses en l'ensenyament postobligatori. Les dificultats que es deriven de no poder comptar

amb una beca, d'escolaritzar-se en escoles amb diferents expectatives i possibilitats de formació o de tenir condicions d'educabilitat diferents es projecten inevitablement sobre els resultats educatius. Aquest és sens dubte el terreny que necessita més temps per valorar correctament la projecció dels efectes de la crisi i la contenció presupostària. Amb tot, cal tenir en compte alguns indicadors com el creixent nombre de joves que no estudien ni treballen (els anomenats "ni-ni"), integrat especialment per joves amb elevat risc d'exclusió social, o els primers indicis que semblen existir de polarització del rendiment educatiu en funció de l'origen social.

Evidentment, un altre terreny on es projecten clarament les desigualtats socials és en el de l'accés al mercat de treball (o la probabilitat d'atur) en funció de l'origen social. En contextos de crisi i manca d'oportunitats, s'accentua l'accés basat en formes de capital que s'afegeixen al capital cultural. Especialment important esdevé el capital social dels individus –així com el capital econòmic–, el qual redueix la meritocràcia en l'accés a les posicions i accentua components d'arbitrarietat.

En definitiva, els efectes aquí simplement apuntats conviden a una àmplia agenda de recerca educativa per mesurar de manera precisa la magnitud de les conseqüències de la crisi en les desigualtats. Potser és el moment de recordar totes aquelles veus que, basant-se simplement en l'absència de relació estadística significativa en les comparacions internacionals entre despesa pública i rendiment escolar, s'afanyen a assegurar que no hi ha relació entre inversió educativa i resultats escolars, o que malgrat les retallades es preserva la qualitat educativa. Els llandars fa temps que s'han traspassat, i els efectes són avui inevitables, i ho seran encara més si no s'inverteix la tendència.



L'Institut LAURO és un centre de titularitat pública que està situat a les Franqueses del Vallès, al centre de la comarca del Vallès Oriental. Va ser inaugurat el curs acadèmic 1996-1997 i el seu nom al·ludeix a l'antiga moneda ibera. L'equip de professors ha treballat per oferir un ensenyament de qualitat per donar resposta a totes les necessitats educatives de l'alumnat.

Construïm camins per atendre la diversitat

**JORDI ORTA, DAVID CAÑADAS,
MIQUEL ÀNGEL ESCOLANO I TERESA GARRELL**

Institut Lauro
les Franqueses del Vallès
(Vallès Oriental)

L'educació és un acte d'amor i, doncs, un acte de valor.

No pot tenir por del debat, de l'anàlisi de la realitat, no pot fugir de la discussió creadora, si no vol ser una farsa.

PAULO FREIRE, 1994

L'institut Lauro rep alumnes de tots els pobles de les Franqueses: Corró d'Avall, Corró d'Amunt, Marata, Llerona i, principalment aquests dos darrers cursos, del nucli del barri Bellavista.

L'edifici actual es va estrenar el setembre de 2002. Les aules d'ESO estan dotades amb pissarra digital interactiva i totes les altres –Batxillerat, cicles formatius i les aules específiques– tenen canó de projecció; a més, hi ha connexió a wifi a tot l'edifici.

Actualment, l'institut consta de tres línies de primer d'ESO, tres de segon d'ESO, dues de tercer d'ESO i dues de quart d'ESO, amb un total de 269 alumnes; dos grups de primer de Batxillerat i dos de segon amb un total de 115 alumnes; dues Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEE); un grup del CFGM d'Activitats en el Medi Natural de 32 alumnes i dos grups del CFGS d'Activitats Físiques Esportives (primer i segon), amb un total de 68 alumnes. És dir, hi ha 484 alumnes, el 20% dels quals són

procedents d'altres països, principalment del Marroc, Amèrica del Sud, Senegal i Europa de l'Est; la resta prové de zones rurals i urbanes.

Des del primer moment que es va posar en funcionament l'institut, l'equip de professors ha treballat per oferir un ensenyament de qualitat per donar resposta a totes les necessitats educatives de l'alumnat.

La finalitat de la nostra tasca és proporcionar a tots els nois i noies una educació que els permeti assegurar un desenvolupament personal sòlid, fer-los competents personalment i més hàbils socialment. Cal destacar:

- Els aspectes organitzatius.
- L'atenció a la diversitat.
- La cohesió social.

“L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT ES FA A PARTIR D'AGRUPAMENTS FLEXIBLES QUE TENEN EN COMPTE LES CARACTERÍSTIQUES INDIVIDUALS DE CADA ALUMNE”

Dels aspectes organitzatius

Al centre els docents s'agrupen per nivells i departaments, els quals realitzen reunions setmanals de coordinació; dues hores de reunió de nivell i una hora de reunió de departament.

A les reunions de nivell es treballa la coordinació horitzontal; s'hi tracten temes del dia a dia del centre més relacionats amb l'alumnat: tutories, convivència... A tots els cursos d'ESO es fa una valoració del trimestre a les tutories i els resultats obtinguts i els delegats els traspassen al professorat en una reunió de nivell. Aquesta valoració és a partir d'un qüestionari

sobre l'aprenentatge individual, el grup classe, tasca del professorat i convivència a l'institut.

A les reunions de departament es treballa la coordinació vertical; s'hi tracten temes de currículum, s'analitzen resultats de l'alumnat, es fan propostes de millora: canvis organitzatius, metodològics, formació... Així, per exemple, aquest curs hi havia pocs alumnes per fer l'assignatura de Grec a primer i segon de Batxillerat. S'ha pogut mantenir la matèria perquè el professor ha acceptat fer les classes amb els dos grups a la mateixa hora. El curs 2011-12, després de fer l'anàlisi i la valoració dels resultats de les competències bàsiques de quart d'ESO, es va observar que hi havia uns resultats molt baixos en l'apartat d'expressió escrita. Aquest curs, a proposta dels departaments, hem fet una formació en centre sobre la competència comunicativa lingüística: l'expressió escrita a partir de documents teòrics treballats en els departaments i analitzant una activitat a cada nivell. Així, a primer d'ESO s'ha dut a terme “Escribamos expresivamente sobre el agua”, i a segon d'ESO, “El full d'estudi de Matemàtiques”. En aquest full els alumnes han d'explicar tot allò que han après. A la matèria de Tecnologia a tercer d'ESO han d'escriure una memòria explicant tot el procés tecnològic del projecte que han construït al taller: “Què és una porta corredissa?”. A quart d'ESO, “Opinió raonada sobre el llibre de lectura del trimestre”. A Batxillerat, “Impressions d'una obra d'art”.

Finalment, cada nivell ha redactat una rúbrica per avaluar l'activitat.

L'agrupament d'alumnes a primer d'ESO es fa per grups heterogenis, tenint presents les dades facilitades a la reunió de traspàs de Primària a Secundària. Les escoles de Primària ens faciliten la llista dels alumnes per cada grup tenint en compte les incompatibilitats de caràcter, el grau d'adquisició



de les competències bàsiques i que siguin grups equilibrats, amb un nombre similar de nois i noies. Aquests grups es mantenen fins a segon d'ESO.

L'equip de nivell de segon fa la proposta de grups per a tercer d'ESO després de fer l'avaluació del mes de juny. És en aquest moment quan es tornen a barrejar els grups seguint criteris de rendiment acadèmic i esforç de l'alumnat. Es dona prioritat al fet que el nombre d'alumnes en un grup classe sigui reduït per facilitar una atenció més personalitzada a tot l'alumnat. Aquests grups es mantenen a quart d'ESO.

Es planifiquen desdoblaments d'una hora a la setmana a les àrees de Català o Castellà, Ciències Naturals, Anglès i Tecnologia.

Cal destacar que hem eliminat els dos crèdits variables de primer d'ESO per augmentar una hora a les àrees de Matemàtiques i Educació Física; i un crèdit variable de tercer d'ESO per augmentar una hora d'Educació Física, perquè tot l'alumnat de tercer pugui fer natació un dia a la setmana.

El projecte de recerca de quart d'ESO el concentrem en una setmana i així podem

augmentar una hora setmanal a l'àrea de Matemàtiques tot el curs.

De l'atenció a la diversitat

L'atenció a la diversitat es fa a partir d'agrupaments flexibles que tenen en compte les característiques individuals de cada alumne. A l'institut existeixen dues Unitats de Suport d'Educació Especial. Els alumnes d'aquestes aules divideixen el seu horari en les hores que estan integrats dins del grup classe ordinari i les hores que fan activitats específiques en grup reduït.

La presència de les aules d'Unitat de Suport d'Educació Especial i el nombre elevat d'alumnes a l'Aula d'Acollida fan de l'atenció a la diversitat un eix prioritari per aconseguir una escola inclusiva.

La Comissió d'atenció a la diversitat es reuneix setmanalment. Està formada pels coordinadors d'ESO, el coordinador de Batxillerat, el professional de l'EAP, una psicopedagoga de la USEE, una psicopedagoga de centre, la professora de l'aula d'acollida i la coordinadora pedagògica.

En aquesta reunió es fa el seguiment dels alumnes que manifesten alguna necessitat

educativa, es planifiquen les atencions a la diversitat, es fa recerca de solucions a problemàtiques plantejades i setmanalment es lliura un resum de les faltes comeses a les normes de convivència per després, als equips de nivell, acordar entre tots els professors i professores de quina manera l'alumne haurà d'esmenar la falta comesa. Aquesta actuació, mantinguda al llarg dels anys, ens ha permès reduir significativament el nombre de sancions. El curs 2008-09 el total de registres van ser 873, mentre que el curs 2012-13 ha estat de 215. Aquesta dada la considerem molt positiva i significativa perquè ens permet afirmar que el model de treball per a la resolució de conflictes mitjançant la mediació, el treball de tutoria i les reunions setmanals dels equips de nivell per prendre decisions conjuntes en l'actuació envers l'alumnat són decisives en la nostra tasca d'educar i ensenyar.

El pla de seguiment de l'absentisme ens ha permès que en l'actualitat no tinguem cap alumne a qui s'hagi d'aplicar aquest pla. Hem aconseguit que les famílies entenguin la importància de l'assistència a classe i de justificar l'absència. Si un alumne arriba sistemàticament tard a primera hora del matí, haurà de venir una tarda a l'institut a treballar per recuperar el temps perdut.

Al centre hi ha una Tècnica d'Integració Social que desenvolupa una tasca educativa i integradora amb els alumnes que necessiten una atenció més personalitzada o en petit grup per adquirir competències i habilitats socials que els permetin adquirir estratègies d'atenció i bon comportament a dins i fora de l'aula. El curs 2010-11 vam iniciar una experiència amb els alumnes de primer d'ESO que necessiten un acompanyament per fer els deures escolars. El dilluns i el dimarts en grup reduït es queden una hora més a l'institut amb la TIS per planificar i fer els deures de les diferents matèries. Aquesta activitat l'anomenem "Taller d'acompanyament a l'estudi".

Aquest primer any es van convocar divuit alumnes i n'hi van assistir catorze, i el curs 2011-12 se'n van convocar catorze i n'hi van assistir deu. Estem satisfets d'aquesta activitat perquè estem aconseguint que l'alumnat a qui s'ofereix el recurs s'hi compromet al llarg del curs i s'obtenen avenços significatius, potser no tant en l'àmbit acadèmic com en el del creixement personal.

L'institut el curs 2004-05 va iniciar un projecte singular que anomenem RODA –Recurs Organitzatiu per a la Diversitat de l'Alumnat– destinat als alumnes de quart d'ESO amb un nivell d'aprenentatge molt baix acompanyat de desajustaments conductuals amb o sense absentisme i manca d'adaptació al ritme de treball. Els objectius que volem aconseguir amb aquest projecte són:

- Atribuir sentit a l'aprenentatge.
- Valorar l'esforç i la superació de dificultats.
- Assolir les competències bàsiques per:
 - aconseguir el Graduat,
 - poder seguir ensenyaments o Cicles Formatius de Grau Mitjà, o
 - incorporar-se al món laboral.

El curs 2011-12 van participar en aquest projecte catorze alumnes. A final de curs es va demanar una valoració a les famílies per mesurar el seu grau de satisfacció. Van valorar el projecte amb un 8,7.

De la cohesió social

L'aula d'acollida s'integra a la dinàmica del centre per potenciar la cohesió social entre l'alumnat autòcton i el nouvingut. Des d'aquest recurs es plantegen propostes per facilitar a tot l'alumnat uns espais de trobada i d'ajuda mútua per conèixer i estimar les diferents cultures, llengües i persones que són presents a la comunitat educativa de l'institut.

Cada any es porten a terme diferents projectes per aconseguir els objectius esmentats.

Aquests projectes són:

Parelles lingüístiques. Aquesta activitat té com a objectiu impulsar la creació de parelles lingüístiques a partir del voluntariat: alumnat amb suficient competència lingüística catalana amb alumnat nouvingut que assisteix a l'aula d'acollida o algun alumne amb molta dificultat per expressar-se en català arribat en cursos anteriors però que té unes mínimes habilitats en la llengua catalana que possibiliten la comunicació. Amb aquesta activitat s'aconsegueix facilitar a l'alumnat nouvingut l'aprenentatge de la llengua catalana i a l'alumnat nadiu adquirir certs coneixements de la cultura d'origen del seu company o companya. Aquesta activitat comença el segon trimestre, mitja hora setmanal durant l'estona d'esbarjo. Té una durada de deu sessions. La primera és de presentació i explicació i la darrera d'avaluació i de compartir l'esmorzar amb productes elaborats per les famílies de l'alumnat de l'aula d'acollida.

Cada sessió té un material adequat als interessos dels nois i noies participants en el projecte. A cada una de les sessions hi ha un apartat d'avaluació per part del voluntari. La professora de l'aula d'acollida recull els fulls de les sessions per fer, setmanalment, el seguiment i l'avaluació per preparar la sessió següent.

Les parelles porten unes xapes identificatives que han fet els alumnes de la USEE.

El curs 2008-09 hi va haver 24 alumnes nouvinguts i 12 voluntaris, en el curs 2011-12 hi ha hagut 20 alumnes nouvinguts i 16 voluntaris. Aquestes xifres confirmen el grau d'implicació aconseguit amb l'alumnat autòcton en el projecte.

Company tutor. A l'alumnat nouvingut quan arriba a l'institut se li assigna un company tutor durant un temps per ajudar-lo davant dubtes o problemàtiques diverses que li puguin sorgir durant la seva adaptació a l'institut.

L'acompanyament lector té l'objectiu d'ajudar l'alumne a millorar la seva competència lectora. S'adreça a l'alumnat de 1r a 4t d'ESO que requereix reforçar la competència lectora. Es demanen alumnes voluntaris a tots els cursos per ajudar els alumnes aprenents. L'activitat es porta a terme a l'hora d'esbarjo i el temps de dedicació és d'uns deu minuts setmanals. El material que s'utilitza és d'elaboració pròpia a partir de textos de diferents tipologies que es donen als alumnes segons el seu nivell de competència. L'alumnat voluntari acompanya i corregeix la lectura de l'aprenent. La valoració d'aquesta activitat la fan conjuntament els alumnes voluntaris i els aprenents. Voluntaris i aprenents comenten que aprenen mútuament.



Apadrinament lector. Els alumnes de quart a RODA conjuntament amb alumnes de l'Aula d'Acollida ajuden a llegir l'alumnat de P-5 d'una de les escoles de Primària propera a l'institut.

Els objectius que ens plantejem són:

- Motivar els alumnes per aprendre a llegir a partir d'una activitat pràctica on ells són els protagonistes.
- Agafar seguretat i confiança davant el procés lector i afavorir la seva autoestima.
- Afavorir un aprenentatge guiat de la lectura als alumnes de P5 de l'escola.
- Entrar en una dinàmica d'ensenyament-aprenentatge motivadora per als que ensenyen i per als que aprenen.



Resultats acadèmics

Els resultats del curs 2011-2012 van ser satisfactoris ja que el 84,91% de l'alumnat avaluat a quart d'ESO va obtenir el títol; a segon de Batxillerat el percentatge va ser del 81,40%; al cicle formatiu de grau mitjà, el 54,55% va obtenir el títol, i a segon de cicle formatiu de grau superior, el 93,55% va acabar la seva formació amb èxit.

Respecte a les PAU, un 81,40% de l'alumnat que va obtenir el títol es va presentar a les proves del juny del 2012 i el 100% les va aprovar.

Aquests resultats donen confiança en la feina feta i ens motiven a continuar treballant en la línia actual, tot incorporant nous aspectes metodològics i, si escau, organitzatius per aconseguir una millora de resultats educatius, garantint la formació del professorat i promovent la participació, implicació i col·laboració de tots els estaments de la comunitat educativa.

A l'institut, a més a més dels projectes esmentats, s'estan duent a terme:

- Projecte Educatiu de Llengües Estrangeres, iniciat el curs 2009-10 amb l'objectiu de donar un nou impuls a l'aprenentatge de l'anglès i millorar la **competència comunicativa oral**. Amb aquest projecte hem potenciat les activitats orals a classe amb més motivació per part de l'alumnat i això ens ha permès, entre altres coses, tenir un auxiliar de conversa durant un curs, oferir xerrades sobre diferents àmbits amb professorat nadiu i impulsar el viatge de fi de curs de l'ESO a països de parla anglesa.
- Projecte en la Mediació de conflictes, iniciat el curs 2006-2007. Aquest projecte es desenvolupa en horari escolar. Els tipus de conflictes que es tracten són els conflictes de convivència entre dues persones, no directament relacionats amb treball acadèmic, sinó amb

les relacions personals que poden afectar la vida quotidiana a l'institut. Poden demanar un procés de mediació els interessats, tots dos o una de les parts, o bé altres persones directament relacionades amb els protagonistes: el tutor, el delegat de classe, un amic significatiu... Cada mediació es tanca amb un document d'acord que es lliura a la Coordinadora de Mediació.

- Projecte de Microcrèdits en la Unitat de Suport d'Educació Especial. Són activitats d'aprenentatge a partir d'aspectes funcionals que preparen l'alumnat per a la transició a la vida adulta, per exemple, "Telefonitis", on es treballa:
 - Petita història del telèfon.
 - Parlem per telèfon: salutacions, comiats, agraïments, disculpes.
 - Saber presentar-se.
 - Fer una comanda a una carnisseria.
 - Primera cita.
 - Convidar un amic a sortir i anar al cinema.
 - Elaboració d'una agenda telefònica.
- Projecte de l'Associació Escolar Esportiva. Dimecres, quinzenalment, s'ofereix a tot l'alumnat d'ESO una activitat esportiva de les 16 a les 17.30 h. La participació és voluntària i gratuïta. Un dels objectius és fomentar la participació dels alumnes del mateix centre com a monitors/dinamitzadors de les activitats.
- Projecte d'atenció a la diversitat a Matemàtiques mitjançant el material Divermat, que permet fer un treball individual i col·laboratiu en petits grups a partir dels coneixements previs de l'alumnat.
- Projecte de lectura concentrat el mes d'abril amb motiu de Sant Jordi. Durant dues setmanes del mes d'abril es fa una hora de lectura diària a dins l'aula. Cada sessió és a una hora de qualse-

vol assignatura. Cada alumne hi ha de portar una lectura, en la llengua i el gènere que vulgui. El professor també llegeix durant la sessió.

- Projecte d'activitats físicoesportives planificades i realitzades pel professorat i l'alumnat del cicles formatius del nostre institut: hípica, piscina, caminada pel Montseny, festa recreativa i jornada esportiva. Aquestes activitats s'adrecen a escoles de Primària del municipi, alumnat d'ESO, USEE i Batxillerat.
- Estada a l'empresa a Batxillerat per a tot l'alumnat. S'ofereix a tot l'alumnat de primer poder fer unes pràctiques en una empresa de l'entorn amb l'objectiu que en acabar el Batxillerat hagi tingut una experiència en el món laboral.
- Concurs DERYPOL de Ciències Naturals, iniciat el curs 2011-2012. Aquesta activitat neix de la col·laboració entre l'empresa DERYPOL i l'institut per fomentar el gust per la química entre els estudiants de primer de Batxillerat.

Reptes de futur

Millorar el treball de competències bàsiques en les diferents matèries curriculars i iniciar petits projectes interdisciplinaris que ajudin l'alumnat a un assoliment competencial més ampli.

Volem continuar creant una estructura que faciliti, a totes les persones que formem part de l'Institut Lauro, treballar per una escola catalana que potència una educació inclusiva i que promou l'equitat, el progrés i la cohesió social.

Ens fem nostres les paraules del mestre Pompeu Fabra: "*Cal no abandonar mai la tasca ni l'esperança.*"



Aquest article pretén posar de manifest la necessitat de treballar en profunditat des de la coeducació. Partint de l'experiència de l'Institut Esteve Terradas i Illa de Cornellà de Llobregat, aniré exposant quines han estat les nostres pràctiques sobre aquest tema, les quals considerem imprescindible per tal d'educar els nostres nois i noies en igualtat d'oportunitats.

Desigualtats de gènere a l'escola

ROSA MARIA AZNAR GARCIA

Responsable del Projecte de Coeducació
Institut Esteve Terradas i Illa
Cornellà de Llobregat (Baix Llobregat)

Introducció

Sembla que hi ha consens social en la idea que l'escola és un bon lloc per educar les persones en valors per tal que siguin ciutadans i ciutadanes responsables. Per tot això, les societats democràtiques haurien de fer una inversió important de recursos per tal d'assegurar que l'alumnat aprengui i visqui a l'escola valors tan importants com són la igualtat, la justícia, la solidaritat i, en definitiva, tots aquells valors que ens permetin viure amb el respecte dels nostres drets. Si observem la societat que ens envolta, podríem dir que l'escola és un dels pocs àmbits en els quals els i les joves viuen en un ambient on aquests valors es treballen i es respecten constantment. És per tot això que les institucions escolars tenen la gran responsabilitat de treballar en profunditat un dret que la mateixa societat vulnera massa sovint: la igualtat de gènere.

Educar els nois i les noies en la igualtat de gènere va molt més enllà d'utilitzar un discurs en favor de la igualtat d'oportunitats entre sexes. Com que vivim en una societat on hi ha evidències constants sobre la discriminació de les dones pel fet de ser-ho, l'escola ha de fer un gran esforç per oferir al jovent uns altres models. Models no sexistes on noies i nois puguin viure les seves diferències sense



discriminació i amb igualtat d'oportunitats. El model d'escola democràtica no pot obviar aquesta necessitat imperiosa d'incidir sobre els rols de gènere, sobre el currículum ocult, sobre la prevenció en violència de gènere, etc. Les institucions escolars democràtiques han de treballar des de la coeducació, fent d'aquest tema un eix vertebrador d'escola.

Experiència a l'IES Esteve Terradas i Illa de Cornellà de Llobregat

El nostre centre té una llarga tradició pel que fa al treball en la igualtat de gènere. Ara fa cinc anys que es va encetar un projecte d'innovació en coeducació impulsat pel Departament d'Educació. Aquest fet va donar un impuls a la feina que ja s'estava fent i ens va permetre ordenar objectius i sistematitzar les tasques a fer.

El projecte, que encara continua viu, es va desenvolupar en diferents àmbits. Es va oferir a l'ESO una assignatura optativa de coeducació, la qual cosa va permetre que molts i moltes alumnes poguessin treballar en temes de gènere dintre d'un currículum acadèmic. Tot i que l'assignatura durava un quadrimestre, podíem treballar temes com la dicotomia sexe/gènere, les violències contra les dones, els treballs de les dones, les dones a la història de la humanitat, la

presència de les dones a la nostra societat i les dones al món. En els últims cursos també vàrem treballar una unitat didàctica amb nois i noies per separat. Amb la col·laboració de l'associació Candela, elles treballaven el tema de les noves masculinitats amb els nois i la professora treballava l'apoderament de les dones amb les noies. Després posàvem en comú, nois i noies, allò que havíem treballat per separat i com havia anat. L'experiència va ser molt interessant perquè tant ells com elles van explicar que tenir un espai per separat els va permetre parlar amb més tranquil·litat d'emocions i sensacions o d'experiències personals que d'una altra manera potser no s'haguessin atrevit a fer. En general, l'alumnat va valorar molt positivament tot el crèdit i els temes els van semblar molt interessants. S'ha de dir que sempre ha estat una de les assignatures optatives de 3r més demanada i amb més èxit entre l'alumnat. Per tant, dir que poder oferir aquesta assignatura ha estat una experiència molt interessant, ja que al llarg del temps la majoria de l'alumnat de l'ESO havia tingut un espai per treballar en temes de gènere en profunditat.

Un altre aspecte a destacar és la visibilitat del projecte a través de les commemoracions de dates simbòliques com són el 25 de novembre, Dia Internacional Contra la



Violència de Gènere, o el 8 de març, Dia Internacional de les Dones. Per aquestes dates, l'Institut organitza actes de tot tipus, com ara "la gimcana del treball domèstic". Aquesta sempre ha estat una de les activitats amb més èxit entre l'alumnat, ja que hi participaven gairebé tots els alumnes de l'ESO: l'alumnat de 3r i 4t preparava proves relacionades amb els treballs domèstics per tal que l'alumnat de 1r i de 2n d'ESO les fes. L'alumnat s'havia d'organitzar en grups, els quals s'havien de buscar un nom que fos el d'una dona important de qualsevol època històrica (això es feia, prèviament, a l'hora de tutoria, i cada grup havia d'explicar els trets més característics de la dona que havia escollit). Cada grup havia de passar totes les proves, i l'alumnat de 3r i 4t els les puntuava i vetllava perquè tot funcionés correctament. Les proves eren molt diverses i anaven des de saber fer un llit a ordenar els aliments en una nevera, fer un pressupost familiar, canviar un nadó, negociar amb un adolescent, destriar les escombraries correctament, anar al mercat, cuinar, estendre la roba, separar la roba correctament, parar la taula o, fins i tot, fer les maletes per anar de viatge tota la família. Les proves podien ser molt diver-

ses, perquè els treballs domèstics també ho són. I, de fet, era aquesta la conclusió a què arribava tant l'alumnat que les pensava i les organitzava com l'alumnat que les feia. En tot cas, aquesta activitat permetia visibilitzar aquestes feines tan quotidianes i alhora tan imprescindibles per a les persones. I si tenim en compte que aquestes són feines que majoritàriament fan les dones, aquesta era una bona ocasió per reivindicar-ne la importància.

En aquestes diades també s'han fet tallers de prevenció en violència de gènere, com ara que cada grup classe preparés un eslògan contra la violència de gènere i, després, fer una pancarta i que tots els grups de l'institut la portessin al pati. O el taller de "les motxilles", que també va tenir molt d'èxit. Aquest taller es feia a les tutories de 1r i de 2n d'ESO i consistia a fer una reflexió personal sobre la motxilla que portem i la que ens agradaria portar sobre els rols de gènere. Cada alumne, tant nois com noies, tenia dos fulls DIN-A3 amb dues motxilles dibuixades: a l'una hi deia "El que porto a la motxilla", i a l'altra "El que m'agradaria portar a la motxilla". El tutor o tutora els donava un full fotocopiats amb paraules

que podien retallar i enganxar lliurement. Per començar reflexionaven i omplien la primera, i després la segona. Les paraules podien ser emocions, actituds, sentiments, valors..., com per exemple “valentia”, “por”, “agressivitat”, “sensibilitat”, “tenir cura de les persones”, “fer esport”, “ser actiu o activa sexualment”, “romàntic/a”, “violent/a”, “estudiós/osa”, “responsable”, “irresponsable”, “treballador/a”... i així moltes més, amb el benentès que podien afegir-hi paraules i que havien de decorar les seves motxilles per tal de personalitzar-les. Aquesta activitat permetia després fer una anàlisi molt interessant en termes de gènere, perquè podien veure molt clarament com les motxilles s’assemblaven bastant amb independència dels sexes. I, òbviament, aquesta observació era una molt bona oportunitat per parlar dels rols de gènere i de com aquests rols són canviants per tal que cada persona decideixi lliurement quina motxilla vol portar, al marge dels estereotips de gènere. També es van fer tallers sobre la imatge de les dones als mitjans de comunicació o a la publicitat, sobre la diversitat sexual, sobre la prevenció en violència de gènere... i molts més. Un altre fet a destacar són les exposicions. N’hi havia que eren cedides per l’Institut Català de les Dones sobre dones filòsofes, dones escriptores, sobre la publicitat..., i d’altres fetes amb material preparat per l’alumnat, com per exemple una sobre les dones durant altres èpoques històriques fet des del Departament de Ciències Socials, o una altra sobre dones d’altres cultures feta per l’alumnat de l’Aula d’Acollida.

En definitiva, s’han fet moltes i moltes activitats orientades a la reflexió de l’alumnat i del professorat sobre aquests temes. S’ha de dir que l’aspecte més interessant d’aquestes activitats sempre ha estat la feina que s’ha fet abans i després a les tutories, de tal manera que no fos un fet aïllat, sinó que l’activitat fos fruit de la reflexió i el treball a l’aula.

Una altra experiència interessant ha estat el treball en equip que s’ha dut a terme arran de la publicació dels quatre números de la revista *ÉsTeva*, la qual està especialitzada en coeducació. Aquesta revista està feta íntegrament per l’alumnat del centre de tots els nivells educatius: ESO, Batxillerat i Cicles Formatius. Per això, a les revistes podem trobar treballs de recerca, entrevistes, treballs de reflexió, sopa de lletres, auques, etc. Tot fet per l’alumnat de diferents edats i diferents cursos amb una qüestió en comú: la coeducació. El Departament d’Arts Gràfiques de l’Institut es va encarregar de fer la maquetació amb el seu alumnat. I amb tot plegat es va aconseguir un producte final amb la col·laboració de tothom (1).

"DE MICA EN MICA S’HA ANAT ACONSEGUINT QUE ELS TEMES AL VOLTANT DE LA COEDUCACIÓ SIGUIN UN FET NORMAL AL CENTRE"

De mica en mica s’ha anat aconseguint que els temes al voltant de la coeducació siguin un fet normal al centre. Ara per ara tothom veu clarament que la igualtat de sexes al nostre centre és un tema molt important, que ens preocupa i que ens el prenem amb seriositat. Així, hem pogut crear referents, de tal manera que si algú detecta o pateix violència de gènere, o qualsevol tipus de discriminació per raó de sexe, sap a qui s’ha de dirigir amb les garanties que serà escoltat o escoltada amb la seriositat i la professionalitat que aquest assumpte requereix. Per tot això, al llarg d’aquests anys hem tractat diferents casos de violència de gènere d’alumnes amb les seves parelles,

1. Podeu veure els dos primers exemplars d’aquesta revista a: <<http://issuu.com/jmora/docs/0708esteva01xlo>>, <<http://issuu.com/jmora/docs/0809esteva02xlo>>.

o d'estudiants que vivien situacions de violència masclista a casa seva. L'institut ha engegat el protocol d'actuacions per a aquests casos i la persona de referència al centre ha pogut contenir emocionalment els afectats i alhora fer de pont amb altres professionals per poder tractar les diferents situacions. Aquest protocol consisteix, en primer lloc, a comunicar a la persona de referència el cas. La persona encarregada porta a terme unes sessions personals amb l'alumne o alumna per tal d'esbrinar els fets i, sobretot, per establir una relació de confiança i de contenció emocional. Aquesta persona es posarà en contacte amb la família, i amb els professionals escaients en cada cas (psicòleg del centre, assistenta social, grups d'ajuda per a dones maltractades, EAP, serveis de l'Ajuntament per a dones maltractades...) per tal de buscar camins per resoldre cada problemàtica i també, i sobretot, per acompanyar l'alumne o alumna en aquests processos, malauradament tan llargs.

**"EDUCAR ELS NOIS I LES NOIES
EN LA IGUALTAT DE GÈNERE VA
MOLT MÉS ENLLÀ D'UTILITZAR UN
DISCURS EN FAVOR DE LA IGUALTAT
D'OPORTUNITATS ENTRE SEXES"**

A hores d'ara, s'ha encetat un nou programa per formar "agents d'igualtat" al centre. Es tracta de noies i nois voluntaris amb ganes d'impulsar polítiques d'igualtat i de no-discriminació masclista al nostre centre. És a dir, fomentar pràctiques no sexistes entre iguals. Pensem que ara que el projecte de coeducació està bastant consolidat és hora de fer més partícips els nois i noies per tal que prenguin més protagonisme en totes les activitats que vulguin fer respecte a temes de coeducació. Per tot això, i en col·laboració amb el Fòrum contra les violències de gènere,

estem treballant sobre aquest projecte tan engrescador. L'objectiu principal d'aquest projecte és que sigui l'alumnat mateix qui es faci responsable del projecte de coeducació, qui aporti idees per posar-les en marxa i qui alhora pugui detectar quines són les seves necessitats reals respecte al treball en polítiques de gènere a l'institut, qüestions que potser no són visibles per al professorat però que són necessàries per a l'alumnat. Aquest curs, per exemple, hem treballat sobre el tema de les agressions masclistes als passadissos del centre entre classe i classe. Es tractava de fer observacions de quines són les microviolències que es poden detectar en aquests minuts que l'alumnat espera per anar a classe. L'objectiu del curs vinent és precisament continuar treballant en aquesta línia i buscar fórmules d'actuació.

Un altre tema que hem treballat en profunditat és el de l'orientació acadèmica i professional des de la perspectiva de gènere. És de tothom conegut el fet que les noies no opten en igual proporció que els nois pels estudis tecnològics o per alguns mòduls professionals, com ara automoció o mecanització. Com que el nostre centre té una àmplia oferta tant de Batxillerats com de Formació Professional, hem fet molts esforços en aquesta línia. Hem fet campanyes específiques dirigides a les noies de 4t d'ESO, visitant les instal·lacions de les famílies professionals on hi ha poques noies i les hem conegut de prop amb l'objectiu de buscar altres models femenins. Hem de dir que gràcies a aquestes actuacions vàrem aconseguir que algunes noies fessin la inscripció en famílies professionals de manteniment industrial, però no tantes com ens hauria agradat. Pensem, això no obstant, que és un camí llarg i difícil, però que si continuem treballant cada vegada serà més fàcil, perquè la resta de noies tindran models a seguir. La qüestió més interessant, potser, és que actualment tant l'alumnat com el professorat té clar que és un camí per treballar-hi, que no creiem que



sigui un fet “natural” o “normal” que les noies estiguin majoritàriament als mòduls professionals d'administratiu i els nois al d'automoció. La feina de sensibilització s'està fent en aquesta línia; ara es tracta de seguir treballant per tal d'aconseguir trencar els estereotips de gènere a l'hora d'elegir uns estudis professionals.

També en aquesta línia durant el curs passat vàrem participar en un programa pilot per tal de buscar joves mentores de carreres tecnològiques i de Cicles Formatius de presència majoritària masculina amb la col·laboració de l'Ajuntament de Cornellà, la UPC i l'Institut Català de les Dones. Amb aquest projecte, les alumnes de 4t d'ESO interessades van poder decidir quin camí acadèmic seguir, tenint en compte tota l'oferta educativa sense cap limitació per motiu de sexe. En definitiva, es tracta de fer molta feina per tal de buscar altres models femenins i apropar-los a les noies joves per tal que puguin decidir lliurement.

Conclusions

Nosaltres valorem molt positivament totes aquestes activitats i projectes dirigits a

fomentar la igualtat d'oportunitats entre nois i noies. Pensem que l'educació del nostre alumnat no és completa si no tenim en compte tots aquests aspectes. Som molt conscients que encara ens queda molta tasca a fer i molts reptes per davant. La pressió social és molt forta i les noies i els nois encara se senten amb l'obligació de complir amb uns estereotips que els dóna legitimació en el grup. La por al rebuig de les persones iguals és molt forta, sobretot a l'adolescència, una època en la qual ens formem i en la qual és molt important tenir altres referents que ens permetin desenvolupar-nos com a persones lliures. És per tot això que pensem que l'institut és un lloc privilegiat per viure sense prejudicis i sense estereotips de gènere. Els nois i les noies han de poder tenir l'oportunitat de conèixer altres models de masculinitat i de feminitat més enllà d'aquells que els són imposats. No podem educar persones lliures i respectuoses amb les altres sense educar des de la coeducació.

A Manlleu fa més de vint anys que es varen iniciar un seguit d'accions encaminades en el seu inici al repartiment dels alumnes estrangers al conjunt de les escoles de la població per aconseguir una bona integració i que ha esdevingut amb els anys una lluita constant contra la segregació escolar i social. En l'article es fa un repàs cronològic de la realitat de Manlleu i es relacionen un conjunt d'accions que han resultat adients en el camí per la igualtat social. Els últims esdeveniments generats per la crisi econòmica i les retallades posen en perill la continuïtat d'aquest model d'èxit aconseguit gràcies a la complicitat de molts actors, sobretot els mestres que han treballat al llarg d'aquests anys a les escoles de Manlleu.

Vint anys de treball per l'equilibri escolar i la cohesió social

RAMON SITJÀ

Director de l'Escola Andersen-Vic, Vic (Osona)
Alcalde de Manlleu (Osona) del 1995 al 1999

Introducció

Manlleu té en aquests moments més de 21.000 habitants, aproximadament un 25% d'immigrants empadronats (la majoria magribins), el 60% dels quals es concentra en un dels barris de Manlleu, el barri de l'Erm.

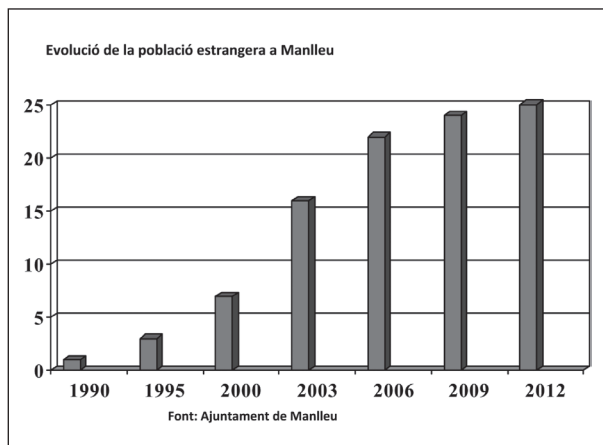
Manlleu compta amb dues mesquites, la primera legalitzada el 1998, dues Associacions d'Immigrants: Jameiat Essalam (catalans i magribins) i l'associació d'immigrants de Manlleu (només magribins).

A les aules hi ha un 38,8% d'alumnes amb NEE a Primària i un 32,2% a Secundària Obligatòria, amb una reserva actual de 9 places per aula d'alumnes amb NEE.

Hi ha un pla de gestió de la diversitat en funcionament des del 2002 i un projecte de Pla de Barri inclòs en la Llei de Barris iniciat al 2004 i gairebé acabat.

Els inicis: un laboratori de proves per a la integració escolar

A Manlleu, com d'altres poblacions industrials de Catalunya, als anys seixanta l'arribada de molta immigració provinent



d'altres zones de l'estat, sobretot d'Andalusia, va provocar un creixement ràpid i gens planificat de la població. En pocs anys va néixer el barri de l'Erm, amb uns blocs de pisos mai vistos a Manlleu. Un barri nou, aïllat i massificat, amb una separació física i simbòlica de la resta de la ciutat. Es va construir un nou centre educatiu públic on gairebé només hi anaven infants de les famílies que vivien en aquest nou barri. Aquesta situació l'ha descrita amb gran encert l'escriptor manlleuenc Jordi Puntí en el seu llibre *Els castellans*.

Amb el progrés dels anys vuitanta moltes d'aquestes famílies marxen del barri deixant lloc a la nova immigració que començava a arribar a Manlleu, procedent sobretot de la zona del Rif al nord-est del Marroc. A finals dels vuitanta a l'escola del barri hi arriben la totalitat dels alumnes estrangers de la població. Arran de la saturació d'alumnes a les aules i d'una certa impotència per acollir l'arribada d'uns alumnes a qui no enteníem gens ni mica, la direcció del centre demana que es reparteixin entre les dues escoles públiques que hi havia en aquell moment. Dos cursos més tard, el 1993/94, i previ acord entre totes les escoles públiques i concertades, juntament amb la inspecció, s'acorda repartir els alumnes estrangers proporcionalment a tots els centres educatius de la població.

Manlleu esdevé, doncs, una de les primeres ciutats que disposa d'un sistema d'equilibri escolar entre les escoles públiques i concertades per contrarestar la concentració existent en una escola determinada. Neix el "Model Manlleu".

Per poder-ho fer bé s'havien de reservar places, sobretot a P3, per tal de poder repartir els alumnes immigrants, i s'havien de trobar raons vàlides que ho justificues-

sin. Com que ja es podien reservar places per als alumnes amb NEE d'ordre físic i psíquic, va sorgir la idea d'afegir-hi les raons socioculturals i econòmiques, que evidentment no estaven incloses en la normativa de l'època però que a Manlleu es van començar a aplicar amb el consens de tota la comunitat educativa.

Distribució d'alumnes amb NEE en públiques i concertades. Curs 11-12.

| | Distribució alumnes en escoles públiques (%) | Distribució alumnes en escoles concertades (%) |
|-----------|--|--|
| Catalunya | 85 | 15 |
| Manlleu | 60 | 40 |

Distribució d'alumnes NEE a les escoles i els instituts de Manlleu. Curs 11-12.

| Escola | Tipus de centre | Línies | NEE (%) |
|------------------------------|-----------------|--------|---------|
| P1 | Concertat | 1 | 34,2 |
| P2 | Concertat | 3 | 31,9 |
| P3 | Públic | 2 | 34,4 |
| P4 | Públic | 2 | 37,8 |
| P5 | Públic | 2 | 60,2 |
| Total Primària | | 10 | 38,8 |
| S1 | Concertat | 3 | 28,2 |
| S2 | Concertat | 1 | 32,2 |
| S3 | Públic | 3 | 32,5 |
| S4 | Públic | 1 | 45,2 |
| Total Secundària obligatòria | | 8 | 32,7 |

Font: Ajuntament de Manlleu

autòctons es podrien quedar sense poder-hi anar. També n'hi havia del sector més progressista, sobretot d'entitats pro immigrants, que defensaven la llibertat dels nouvinguts de triar l'escola del seu barri. Sempre he cregut que disposar d'una bona escolarització (i això ho dona una escola equilibrada i cohesionada) està per sobre de la llibertat d'escollir, que pot portar a veraders guetos escolars.

La continuïtat: consolidació de les eines contra la segregació escolar i social

Calia bastir tot el discurs ideològic de la lluita contra la segregació escolar i social amb eines i instruments que permetessin treballar des d'una perspectiva més àmplia i donessin continuïtat en el temps. (Es passa de "repartir alumnes" a entendre que cal construir tot un procés d'acollida i atenció potent i planificat per a tots els infants i totes les etapes, posant alhora els mitjans i les mesures específics per a aquell alumnat que pateix situacions de més vulnerabilitat social i educativa.)²

Amb la Comissió d'escolarització es va clarificar el concepte de NEE, tant de situacions socials com econòmiques, i es va posar en funcionament l'OME (Oficina Municipal d'Escolarització).

Amb les NEE es va crear un protocol, criteris, barems, informes perquè l'EAP pogués emetre dictàmens d'alumnes amb NEE per causes socioeconòmiques o de salut, de tal manera que no hi hagi dubte de qui entra i qui no en aquesta categoria.

El 2001 es posa en funcionament un Servei d'Acollida i Acompanyament a les

2. Vegeu "Manlleu: les tres etapes contra la segregació escolar d'un municipi pioner", de Jordi Collet Sabé, a *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*, de Dr. Xavier Bonal i Sarró. *Polítiques*, 78. Fundació Bofill.

famílies nouvingudes. L'Ajuntament facilita espais i contracta mediadors i un tècnic cultural que, coordinats amb la Inspecció, van elaborant propostes de suport a la cohesió social.

El 2004 es posa en funcionament l'OME, que integrarà la Comissió d'Escolarització. (Manlleu és un dels 12 municipis pilot catalans.) L'OME ha estat una eina fonamental per la lluita contra la segregació escolar.

El Pla de Gestió de la Diversitat

Paral·lelament l'Ajuntament vol afrontar el fenomen de la immigració des d'una perspectiva global de ciutat, per això encarrega la confecció d'un Pla de Gestió de la Diversitat (PGD), que va ser discutit per tècnics i polítics i finalment aprovat en un plenari municipal.

El PGD de Manlleu constitueix el marc general d'anàlisi i metodologia per a la concreció d'accions transversals per al tractament del fenomen de la diversitat a Manlleu, així com el document que fixa la política municipal per al tractament del fenomen de la immigració amb l'objectiu que, lluny de la seva capacitat de generació de tensions de tota mena, esdevingui una oportunitat per aconseguir una societat manlleuena més plural, democràtica i respectuosa.

Són requisits imprescindibles del PGD la col·laboració de totes les forces polítiques, la participació i la implicació ciutadana, la prioritització de les actuacions i la continuïtat en el temps.

El model d'integració que proposa el PGD es basa en la democràcia intercultural.

Hi ha uns valors irrenunciabls i compartits: valors democràtics, drets i deures individuals, drets humans, estat de dret, lluita contra la discriminació de gènere o d'altre tipus, laïcisme de la vida pública, la llengua

catalana com a factor de cohesió i unes normes bàsiques de civisme compartits per tothom.

Cal que hi hagi la capacitat d'acceptar canvis: interacció cultural entre diferents comunitats (mestissatge social i cultural); intercanvis i coneixement entre cultures, desenvolupament d'elements identitaris comuns que s'han de construir col·lectivament, incorporar referents públics de les diferents cultures en la vida quotidiana, compartir espais públics, establir intercanvis, coneixements i col·laboració entre entitats i associacions i respectar les tradicions de tothom, sempre que no envaeixin els valors democràtics i de l'Estat de dret. Creació d'un nou espai de discussió entre nousvinguts i autòctons, per trobar respostes consensuades.

El PGD es basa també en el respecte i l'acceptació de la diferència, preservació de trets identitaris no contradictoris amb els valors bàsics, compatibilització de tradicions i històries culturals diferenciades i acceptació de les pràctiques (en àmbits privats o públics delimitats) que no agredeixin els drets universals.

Cal tenir clar que la construcció de la convivència no es pot fer només per llei, exigeix la coresponsabilitat de tota la ciutadania.

El PGD especifica uns eixos d'actuació amb un seguit de propostes d'accions en tots els àmbits de la convivència ciutadana, accions que, excepte les d'acolliment, ha de poder "beneficiar" en molta o poca mesura tot el col·lectiu a qui va adreçada.

Pla de barris

En la visita de Pasqual Maragall a Manlleu (juliol del 2000) es va interessar per la problemàtica en general derivada de la immigració i pels fets derivats de les últimes eleccions municipals (1999), on

el PSC va perdre l'alcaldia per qüestions també relacionades amb aquest fenomen. Va visitar els blocs de pisos de "Can Garcia" al Barri de l'Erm, on viu un percentatge molt alt de població immigrant.

En la segona visita a Manlleu (octubre 2000), acompanyat per alcaldes i diputats, va proposar un pacte dels partits per lluitar contra la xenofòbia i el racisme i va anunciar que calia fer una Llei per dignificar els barris degradats de moltes ciutats de Catalunya.

El 2004, sent ja president, es va aprovar al Parlament la Llei de Barris, que posava a disposició dels ajuntaments els recursos per tal de fer realitat aquell somni d'uns anys abans. Manlleu es va acollir a la primera convocatòria i va ser seleccionada per iniciar la transformació urbanística i social del Barri de l'Erm. Al Pla de Barris, malgrat ja estar acabat oficialment, encara li queda pendent la substitució dels blocs de pisos de Can Garcia per uns altres de més amables i menys massificats.

Altres eines: el Pla Educatiu d'Entorn i el Contracte Programa

El Pla d'Entorn ha estat una eina molt útil en la cohesió social. Pensat des del Departament d'Educació i cofinançat entre Generalitat i ajuntaments volia aprofitar les sinergies entre escoles i entitats diverses de la població amb la coordinació de l'Ajuntament. A Manlleu es va dur a terme un Pla d'Entorn modèlic que encara en part està en funcionament. Des del curs 12/13 segueix en peu però sense dotació pressupostària per part del Departament d'Ensenyament. S'han rebaixat molt les activitats.

Des del curs 2006/07, just en iniciar-se la sisena hora als centres públics, centres concertats d'algunes poblacions de Catalunya (27 en total) signen un Contracte Programa amb el Departament d'Educació per finançar les activitats complementàries

dels alumnes amb situacions socioeconòmiques desfavorables. El fet va permetre que tots els centres tinguessin el mateix horari i va rebaixar les quotes a totes les famílies de l'escola. Aquesta circumstància ajuda els centres concertats que acullen un nombre significatiu d'alumnes amb pocs recursos econòmics.

Al curs 2013/14 ja no hi haurà el Contracte Programa. El Departament potser convocarà un nou programa obert a totes les escoles, de moment sense data ni pressupost. Aquest fet, greu per a les escoles concertades de Manlleu i altres poblacions, provocarà una reculada en els èxits aconseguits en la cohesió social de la població.

Per una escolarització equilibrada

Una escolarització equilibrada és la que pretén facilitar una composició social dels centres educatius similar a la de l'entorn,

evitant escoles amb concentracions difícilment assumibles d'alumnat estranger o amb NEE, tant en el procés ordinari de matriculació com en les incorporacions d'alumnes al llarg del curs, per tal d'aconseguir més qualitat, més equitat i més cohesió social. A Manlleu s'ha intentat seguir aquest objectiu amb més o menys encert al llarg dels anys.

Mesures que poden ajudar a una escolarització més equilibrada:

- Zonificació Escolar equilibrada, en el cas de Manlleu, zona única. En cada població cal estudiar molt bé quina és la millor opció.
- Reserva de places que pot variar cada curs en funció dels alumnes que cal redistribuir. Les matemàtiques no ho són tot, hi ha molts factors a tenir en compte.
- Ampliació/reducció de ràtios, vigilant en cada cas que afavoreixin els objectius marcats en el model plantejat.





- Control de frauds/irregularitats. Per assegurar que tot es fa amb la màxima transparència i seguretat.
- Oficines Municipals d'Escolarització, amb la Comissió d'Escolarització com a eina bàsica per a la gestió de la matrícula viva i les ràtios de cada aula, lluita contra l'absentisme escolar.
- Consell Municipal d'Educació, lloc de representació de tothom, de consens i transparència. Verdader senat de l'educació local. Suport al model educatiu de la ciutat. Impulsor de plans i projectes.
- Noves fórmules d'organització i treball en les escoles. Promoure intercanvis de bones pràctiques i formació de mestres, professors i tècnics diversos que treballen als diferents centres de la població.

**Situació actual: crisi econòmica i ideològica.
Perill d'una regressió del model aconseguit**

A Manlleu s'ha aconseguit amb els anys i aplicant les accions diverses descrites anteriorment arribar a una situació com la que es descriu en les taules 2 i 3. D'entrada la distribució d'alumnes amb NEE per raons socioculturals i econòmiques entre les escoles públiques i concertades està en una relació de 60/40 que cal valorar molt positivament si ho comparem amb el conjunt de Catalunya que és de 85/15.

Quant a la distribució entre els centres d'Infantil i Primària i Secundària, cal dir que no n'hi ha cap que tingui menys del 30% d'alumnes amb NEE. És veritat que no s'ha aconseguit una distribució equitativa a tota la població, però l'explicació cal buscar-la no només en la segregació escolar sinó a una segregació urbanística que ja

en parlàvem en iniciar aquest article. És molt difícil avançar més en la distribució dels alumnes, ja que una de les escoles de Primària es troba just al mig del barri de l'Erm.

Segons l'Idescat (taula 4) hi ha sis municipis catalans on el percentatge d'infants nascuts de mare estrangera ja superen els de mare de nacionalitat espanyola; Manlleu és el tercer darrere de Salt i Roses. Això farà, segons Collet, replantejar-se de manera important conceptes com el de (re)equilibri, concentració, (re)distribució, segregació, etc.”

A Manlleu l'índex de segregació escolar és baix però no està resolt com seria desitjable. Vull creure que quan s'acabi el projecte global del Pla de Barris a l'Erm amb l'enderrocament dels pisos Garcia, s'aconseguirà una situació escolar i social on la paraula “segregació” la deixem només al diccionari.

El “Model Manlleu” és un model d'èxit a favor de l'equilibri escolar i la cohesió social; hi ha, però, uns reptes complexos que poden fer perillar-ne l'equilibri. Amb la crisi econòmica i les retallades del Departament d'Ensenyament de moment ja no hi ha ajudes econòmiques per mantenir un Pla d'Entorn com cal, s'han retirat també les subvencions per al funcionament de l'OME i no es continua amb el contracte programa signat amb les escoles concertades. De moment els centres públics de Manlleu mantenen la sisena hora, però no hi ha cap seguretat en la seva continuïtat.

Les escoles concertades de Manlleu ja han anunciat que apujaran el preu de les seves quotes més del doble de les que es pagaven fins al moment. Una d'elles ja ha explicat als pares que les famílies que no paguin la quota hauran de plegar una hora abans, a banda de no tenir alguns serveis que l'escola ofereix a tots els alumnes.

És evident que el Departament d'Ensenyament no ha valorat prou bé els esforços aconseguits i la reculada que podem tenir a Manlleu en convivència i cohesió social. Mesures com aquestes poden propiciar més rebuig al diferent i incitar a la xenofòbia i al racisme.

Conclusions

A Manlleu s'ha aplicat al llarg de més de 20 anys un model de treball educatiu i social per l'equilibri i la cohesió social. Un model que s'ha anat construint amb una gran pluralitat d'actors, des de regidors de l'Ajuntament a inspectors, tècnics, assessors i sobretot els i les mestres que amb tenacitat i constància han estat a peu de les aules.

Cal seguir amb la idea inicial que les dues xarxes escolars, pública i concertada, treballen oferint un servei públic a la població. Cal continuar amb la col·laboració i complicitat de tothom i davant dels nous reptes i dificultats buscar solucions en el conjunt del col·lectiu.

Cal estar molt atents a les actituds, que hi són, en contra de qualsevol mesura d'equilibri escolar.

Com diu Collet, “Un cop s'ha valorat la feina feta fins ara, us encoratgem a posar en marxa aquelles propostes sociopedagògiques que permetin no només evitar desequilibris i desigualtats socials i escolars, sinó també començar a revertir-los, tot mantenint les estratègies que han fet possible controlar una situació que hagués desembocat en un clar perjudici educatiu i social per al conjunt de la població, en el present i sobretot en el futur”.



El terme “escola inclusiva” apareix sovint en projectes educatius o en els programes dels partits, en congressos pedagògics o en seminaris. Tanmateix caldria reflexionar sobre quin és el significat que té en funció de qui el pronuncia i veure realment com es tradueix la idea en realitats concretes. Nosaltres entenem l’escola inclusiva com a quelcom dinàmic, com un procés que no acaba mai, amb un objectiu: ser una escola per a tothom.

El viatge cap a l’escola inclusiva

JOAN TORRENT MARCÈ

Director de l’Escola Pública Els Xiprers
Barcelona

Introducció

El terme “escola inclusiva” apareix sovint en projectes educatius o en els programes dels partits, en congressos pedagògics o en seminaris. Tanmateix caldria reflexionar sobre quin és el significat que té en funció de qui el pronuncia i veure realment com es tradueix la idea en realitats concretes. Nosaltres entenem l’escola inclusiva com a quelcom dinàmic, com un procés que no acaba mai, amb un objectiu: ser una escola per a tothom. La desigualtat és un fet real i l’escola ha de caminar per alleugerir les distàncies entre les diferents realitats i activar l’apropament entre les diferències; hem de saber mirar a través del prisma de la diversitat en el sentit de convertir-la en una oportunitat de millora pedagògica i cal afegir una mirada sistèmica a tot plegat. La nostra idea d’escola inclusiva no es limita a una escolaritat ordinària per a alumnes amb discapacitats, el ventall d’obertura ha d’abastar les diferències socioeconòmiques, culturals, familiars... En definitiva, intentarem donar un model basat en l’experiència de més de 15 anys de reflexió i pràctica.

La definició que més s’apropa al nostre concepte no és pròpia i diu així: **“La inclusió és un procés sense fi que cerca maneres més**

eficaces de respondre a la diversitat present en l'alumnat".¹

Antecedents i desenvolupament del projecte

L'Escola Els Xiprers, fundada l'any 1966 per cobrir les necessitats d'un barri sense escola (el del Baixador de Vallvidrera), és una escola d'una sola línia amb nou nivells. Els tres d'Educació Infantil i els sis de Primària. Té uns 210 alumnes i un equip de mestres que ha anat minvant a causa de les retallades aplicades a l'àmbit del sistema educatiu públic. Actualment el componen 14,5 persones. Està situada a Barcelona ciutat, en un edifici noucentista reformat, en l'entorn privilegiat del Parc de Collserola. Els alumnes provenen de la zona de les Planes i Baixador de Vallvidrera en un 15% aproximadament, i la resta de diferents barris o districtes de la ciutat: Gràcia, l'Eixample, Ciutat Vella... És una escola que les famílies escullen. No respon al model d'escola de barri ni de proximitat. És una escola amb un alt grau de diversitat en molts sentits.

L'origen del centre ja determina una intenció o objectiu: donar escolarització a nens i nenes de famílies d'immigrants de l'onada de la dècada de 1960 a Catalunya. Buscar la fusió de dues realitats socioeconòmiques i culturals diferents: la dels immigrants de diferents parts del país amb les famílies de Barcelona que cercaven una escola catalana, amb un projecte d'escola activa i compromesa pedagògicament. Podem dir que això arriba fins a finals dels vuitanta. És en aquest període quan l'escola passa a formar part de la xarxa pública. Hi ha el període de l'anomenada "integració", amb la corresponent Aula d'Educació Especial, que en el nostre cas sempre s'intentà que es concretés en una acció repartida entre tots els nivells escolars i amb l'objectiu

de no segregar en absolut. Varen venir els tallers compartits amb el Centre d'Educació Especial de Vil·la Joana (Barcelona), on es barregen, encara ara, nens i nenes de les dues escoles dels grups de 4t, 5è i 6è i que mantenim després de més de 25 anys de pràctica setmanal. Hi ha una evolució cap a l'obertura de tot tipus d'alumnat que es concreta més cap al camí d'escola inclusiva després de passar per una fase d'inici d'escolaritats compartides. El moment en què, a proposta de l'escola Aspasim, l'any 1998, s'inicia un projecte conjunt per tirar endavant una iniciativa en la línia de l'escola inclusiva enceta un període que hem de considerar molt essencial: una mestra de la citada escola i quatre alumnes d'aquesta amb NEE greus i permanents passen a formar part del dia a dia escolar. Tanmateix, l'escola ja tenia entre el seu alumnat propi nens amb NEE de tot tipus. No és una escolaritat compartida ni un plantejament com el de les actuals Unitats de Suport a l'Educació Especial (USEES). Els alumnes estan ubicats físicament en les aules com un més del grup i si surten en d'altres espais ho fan dins d'una dinàmica general: grups flexibles, tallers, projectes de col·laboració entre iguals. Això no descarta, en absolut, l'atenció individualitzada en els casos que això sigui necessari. La combinació especialista d'Educació Especial, procedent d'una escola d'aquestes característiques amb el tutor ordinari de Primària o d'Educació Infantil, han de sumar-se i coordinar-se de manera que les dues tasques siguin compartides i enteses al màxim per les dues parts. Tampoc s'ha d'oblidar la tasca dels tres especialistes (Música, Llengua Estrangera i Educació Física) que també han d'estar en el nucli d'una coordinació totalment imprescindible. És obvi que en aquesta evolució el professional de l'Escola d'Educació Especial es va convertir en un element clau del claustre, de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD), i va passar a ser més del centre ordinari que no pas del d'Educació Especial, tot i que va mantenir-se com un element pont a l'hora de

1. AINSCOW, Mel. "Developing inclusive education systems: what are the levers for change?". *Journal of Educational Change*, núm. 6, (2005).



coordinar i preveure entre l'escola d'origen i la tasca de l'EAP, sobretot pel que fa a l'orientació en el dictamen d'escolarització i en l'acompanyament en el pas a Secundària. Això ha estat així fins al dia 12 de setembre del curs 2012-2013, en el qual el Departament d'Ensenyament prohibeix l'acció educativa als professionals de l'Escola Aspasim dins la xarxa pública per causes que no han estat mai escrites i que per tant no podem valorar de manera objectiva i documentada. L'escola, davant de tot plegat, i amb la realitat de no poder seguir amb el projecte amb Aspasim, es posiciona en el sentit de protegir els nens i nenes de quelcom que arriba sense avís previ i que comporta haver de generar una estructura provisional i força incerta per mantenir el que queda de l'experiència, que no és poc. Cal acollir el nou professional posat pel Departament i apuntalar el projecte. Per què tot plegat, si funcionava bé i havíem obtingut una valoració "molt satisfactòria" en el pla d'autonomia que acabà en el curs 2011-2012?

Índex per a la inclusió. Els assessoraments per a tot el claustre. La mirada externa i interna

L'*Index for Inclusion* és una eina que ajuda a detectar quines són les barreres que fan que un centre escolar sigui més o menys inclusiu. De fet, va més enllà, ja que el seu origen era estimular el sistema educatiu anglès en molts altres aspectes. Se'n pot trobar tot el protocol penjat a Internet i fins i tot adaptat a realitats diferents, perquè el material ho permet. Nosaltres el vàrem aplicar durant tot el curs 2003-2004. Com a conseqüència d'això, es varen modificar aspectes claus de la nostra pràctica diària i de la planificació d'assessoraments durant uns quants cursos escolars. La intenció de l'Índex és generar cultures, polítiques i pràctiques inclusives. Això possibilita abordar el tema de manera més sistemàtica en comptes de reduir-ho tot plegat a la mirada de l'especialista en Educació Especial. Comporta implicar tothom en aquest elaboració d'una estructura i una planificació

constant en la direcció adequada cap a la inclusió.

Com a exemple de l'Índex hem inclòs un model de qüestionari que podeu trobar

juntament amb tots els altres a l'adreça d'Internet que hi ha inclosa en la bibliografia.

Indicadors i preguntes

DIMENSIÓ B Generar POLÍTIQUES Inclusive

B.2 Organitzar el suport d'atenció a la diversitat

B.2.1 Es coordinen totes les formes de suport

- 1) Totes les formes de suport es consideren part d'una estratègia per al desenvolupament de l'ensenyament i del currículum per tal de tractar la diversitat al centre?
- 2) Hi ha una política global de suports que és clara per a tots els que formen part del centre?
- 3) La concepció de suport que té el centre no es limita exclusivament als alumnes amb necessitats educatives especials?
- 4) Es coordinen totes les iniciatives que incideixen en el desenvolupament del caràcter inclusiu del centre (suport dels serveis socials municipals, programa de compensatòria, EAP, SEDEC, logopèdia...)?
- 5) Les polítiques de suport van dirigides a prevenir les dificultats d'aprenentatge que presenta l'alumnat?
- 6) Es fomenten les formes de suport ordinàries (que afecten el 100% de l'alumnat), en front de les específiques (dirigides a un petit percentatge), i s'utilitzen aquestes només quan les primeres no han funcionat?
- 7) El suport individual té la finalitat d'augmentar l'autonomia de l'alumne?
- 8) El retorn de l'alumnat al suport ordinari es fa tan aviat com és possible?
- 9) Es dona un paper important a la coordinació del suport dins del centre i aquesta tasca la porta a terme un professor amb experiència?
- 10) Les polítiques de suport estan orientades pel que es considera millor per a l'alumnat més que per mantenir els territoris professionals?
- 11) Tots els membres del professorat consideren que és responsabilitat seva proporcionar suport als alumnes que experimenten barreres a l'aprenentatge i a la participació?

Altres qüestions

Per a nosaltres va significar posar-nos a treballar durant els cursos posteriors en els següents temes o propostes de millora:

- La col·laboració entre els mestres. Dos mestres a l'aula.
- La creació de la Comissió d'Atenció a la Diversitat.
- L'aprenentatge cooperatiu dins l'aula en totes les seves modalitats.

Aquests aspectes es varen materialitzar en assessoraments al llarg de tres cursos escolars. D'aquest treball varen sorgir pràctiques que s'han consolidat i que cal revisar i revitalitzar periòdicament en funció de les variacions que acostumem a tenir en la composició del claustre pel que fa al personal i darrerament en la reducció de recursos humans.



Quan parlem de dos mestres a l'aula no volem dir que hi siguin sempre, sinó que quan això és possible treballin de manera conjunta i coordinada i que l'atenció individualitzada es concreti en l'elaboració de materials adaptats per als alumnes que ho necessitin i amb metodologies que facilitin la col·laboració entre tots els alumnes.

Perquè això sigui possible cal una elaboració d'horaris orientada en aquest sentit. En la situació actual de retallades es fa molt més difícil que això sigui possible i aquest curs tot el suport ha quedat afectat per la manca de substitucions quan hi ha hagut alguna baixa entre el professorat.

Les funcions de la Comissió d'Atenció a la Diversitat es concreten en la realització d'un seguiment acurat de tots els casos que requereixen una atenció especial, aprofitar tots els recursos disponibles, intercanviar les experiències, recollir les noves necessitats i cercar les formes de suport necessàries. En aquesta comissió cal que hi treballi tot el personal implicat en el suport, tutors, professional de l'EAP o assistent social del barri quan l'ordre del dia ho requereixi. Cal que hi hagi un coordinador que pot ser el mestre d'Educació Especial o un dels membres de la coordinació pedagògica.

La planificació de cada curs escolar

És essencial fer una planificació del curs a partir de les necessitats detectades a final de cada període per a cadascun dels diferents nivells. L'avaluació de com ha anat tot plegat és bàsica i ens ha de permetre modificar allò que calgui a partir de propostes de millora. Sovint és un problema no saber exactament quins recursos humans tindrem tant pel que fa a la quantitat com pel que fa a les persones en concret. La mirada a l'hora d'elaborar els horaris ha de ser global i basada en el fet que ningú quedi desatès i que tothom ocupi, dins de les possibilitats existents, el lloc més adequat. Cal anticipar i preveure en tots els aspectes possibles, ja que el dia a dia ja dona força sorpreses. Això vol dir que no hi ha una estructura inamovible que calgui seguir. No és una qüestió matemàtica, sinó que és qualitativa.

Un aspecte molt important en aquest marc de la planificació ha estat l'elaboració dels

diferents plans d'acollida per a mestres nous i famílies noves. Aquests escrits resumeixen cada vegada amb més detall aspectes importants com poden ser: metodologies, resolució de conflictes, guions de reunions comunes, projectes anuals, reflexions pedagògiques. La pràctica ha demostrat que no n'hi ha prou d'explicar i donar aquests plans, sinó que cal fer-ne un seguiment en les reunions de cicle i en el claustre, si es vol anar creant una autèntica cultura inclusiva.

Metodologies

Ens han funcionat les metodologies cooperatives entre alumnes i entre ensenyants. Hem incorporat la participació de les famílies per apropar-les al projecte educatiu i aprofitar el potencial que tenen com a recurs humà, pedagògic i font de diversitat. Cal insistir que quan es planifica una activitat cal pensar-la per a tots i cadascun dels alumnes. Si cal fer adaptacions, s'han de concretar per a cada cas i no hi ha una fórmula vàlida per a tothom. Estem en el repte de transformar l'escola i crear noves maneres d'arribar a l'aprenentatge que siguin més flexibles, obertes i efectives. Els projectes formen part de la nostra metodologia, però cal compartir-los amb tots els mestres implicats i sovint amb les famílies. L'acció individualista no té lloc en un projecte d'aquest tipus, però sí l'aportació personal al conjunt.

Comunitat, comunicació i participació

Un projecte inclusiu comporta la participació i la implicació de tota la comunitat. En cas contrari no funciona. Quan s'explica el projecte d'escola a les portes obertes de cada any s'ha de comunicar de manera clara el tipus de centre que som i que la nostra direcció va cap a l'escola inclusiva. Les famílies valoren la diversitat com a element positiu i són sensibles i col·laboradores amb el tema. Gaudim d'una gran complicitat gràcies a la comunicació que hi ha entre

totes les parts. Les monitores, vetlladores, conserge, i fins i tot el personal de la cuina sap, coneix i a la vegada comparteix. Hi ha un fons de solidaritat de l'AMPA per ajudar les famílies que tenen problemes econòmics i es fan activitats per recollir diners per a les colònies, es fa una festa de benvinguda per a les famílies noves i l'AMPA organitza la festa del bricolatge, en la qual mestres, monitors i famílies treballem junts un dissabte per millorar el centre.



Avaluació

L'avaluació ha de ser interna i externa, ha d'incloure tota la comunitat educativa i ha de servir per detectar aspectes a millorar o aspectes a mantenir. Passar una part de l'Índex per a la inclusió és molt útil i cal fer-ho periòdicament. Els professionals també hauríem de ser avaluats i estem en un moment en què hem de desenvolupar maneres objectives per fer-ho. L'equip directiu ha de passar per una avaluació regular, perquè si no ho fa no pot saber si va en la direcció encertada. Aquest aspecte dóna més força a la participació i és del tot necessària.

Autonomia

Sense una autonomia no es pot caminar en un projecte propi del centre. Cal singularitzar places docents i que l'equip estigui realment compromès amb el projecte. La complexitat de l'escola inclusiva està vinculada a transformar l'escola en el camí de la col·laboració entre tots.

EAP

La tasca de suport del professional de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) suposa sempre treballar en equip, en col·laboració amb els professionals del centre. Per aconseguir aquest objectiu cal comptar amb el reconeixement i la confiança mutus. Si no es dóna aquest requisit, el camí es fa molt més difícil, perquè les funcions de l'EAP estan orientades, per una banda, a la prevenció, i per una altra, a vetllar també per la sostenibilitat directament relacionada amb la relació recursos-necessitats. Un EAP que no recolzi l'opció de l'escola inclusiva no ajuda gens a fer que l'escola pugui caminar en aquest sentit.

Conclusions

Resumir tot el que representa caminar cap a l'escola inclusiva no és possible en un sol article. Cal tenir en compte que hi ha material que es pot trobar fàcilment a la xarxa i recomanem el llibre que apareix com a referent al final de l'article, perquè fa una bona explicació dels punts exposats i té una extensa bibliografia al final.

Un dels aspectes que preocupen a tots els que defensem aquest model d'escola és l'impacte que poden tenir les polítiques educatives contràries a l'escola inclusiva, que fan una manipulació d'aquest concepte i el converteixen en un retorn a la integració de fa trenta anys. L'argument de la crisi econòmica, que es tradueix en la retallada de recursos necessaris, pot fer anar enrere el procés cap a la inclusivitat real dels

centres. La inclusió ha de ser sostenible i perquè això sigui així cal un equilibri entre necessitats, recursos, objectius i metodologies que l'afavoreixin.

Cal crear *cultures* inclusives que construeixin comunitat i estableixin valor inclusius; generar *polítiques* inclusives que promoguin una escola per a tothom i organitzin el suport d'atenció a la diversitat i, finalment, desenvolupar *pràctiques* inclusives que orquestrin l'aprenentatge i mobilitzin els recursos. Fent tota aquesta feina és quan comencem a caminar cap a la veritable inclusivitat. Però mai hem d'oblidar que estem en un procés que no acaba i que té fases diferents.

Bibliografia

DURAN, David; MONEREO I FONT, Carles. *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé (Innova; 16).

DURAN, David; VIDAL, Vinyet. *La tutoria entre iguales: de la teoria a la pràctica*. Barcelona: Graó, 2003.

GINÉ, Climent; DURAN, David; FONT, Josep; MIQUEL, Ester. "La educación inclusiva". Barcelona: ICE-Horsori, 2009 (*Cuadernos de Educación*, 56).

Índex per a la inclusió en català: <[http://www.xtec.net/serveis/eap/a8900272/NEW%20\(G\)/index.html](http://www.xtec.net/serveis/eap/a8900272/NEW%20(G)/index.html)>.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

PUJOLÀS, Pere. *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: EUMO, 2003.



Entrevista a Rafael Ribó, Síndic de Greuges de Catalunya

PERSPECTIVA ESCOLAR

Rafael Ribó (Barcelona, 1945), és de tarannà tranquil, com si el seu posat i maneres de fer ja transmetessin un dels principis bàsics de l'oficina del Síndic de Greuges que ell encapçala: garantir el dret de totes les persones a una bona –i atenta, afegiríem– administració, objectiu que des de la primera trucada per sol·licitar l'entrevista s'ha demostrat com a assolit en el seu àmbit més proper. Aquest doctor en Ciències Polítiques ens rep en un ampli despatx, il·luminat amb llum natural, “del primer edifici construït per la República i de clara tendència Bauhaus”, ens explica. I és així com iniciem aquesta entrevista.

Què el preocupa més, la pobresa o les desigualtats? I per què?

El que m'amoïna més és la cohesió social, la igualtat d'oportunitats, que és un terme paral·lel a la cohesió social. Perquè en definitiva la pobresa la podem mesurar amb indicadors: per estrats socials, per edats..., i el mateix podem fer respecte del concepte de desigualtats. Evidentment, la igualtat absoluta és una utopia per la qual hem de lluitar, perquè les utopies són estímuls per a l'actuació, però sabem que no l'assolirem ni en breu ni fàcilment, mentre que la cohesió social és un objectiu que jo crec imprescindible en qualsevol de les nostres societats, emmarcat en un tema que



m'amoïna encara més que la cohesió social, que és la justícia en termes planetaris. Ara més que mai ens estem oblidant que a Catalunya som del 20% de la humanitat que gaudeix del 80% dels recursos, quan hi ha un 80% que té un 20% dels recursos, però no ens n'adonem, semblaria que aquí hi ha problemes més aguts. En segon lloc, perquè no puc oblidar com a Síndic que hi ha mancances serioses que afecten la cohesió social. Ja fa quatre o cinc anys que l'informe anual del Síndic va començar a dir "esteu fent polítiques públiques que van en contra de la cohesió social o que van tancant possibilitats per a la cohesió social". Volem dir que el governant ha de prioritzar, perquè si abans tenia 100, després se li redueix a 90, i a 80, i a 70. I nosaltres diem: "Compte, cal no tocar el nucli central de la cohesió social perquè això genera desigualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació, fractura digital, desigualtats territorials, socials..."

Es combaten de la mateixa manera la pobresa i les desigualtats?

Crec que en el món de l'ensenyament, des de la torre d'observació que és el Síndic, hi ha dues coses molt preocupants. La que a mi m'amoïna més conceptualment és la segregació escolar en una societat que va tenir un gran èxit d'apostar per la immersió l'any 1983; actualment estem en una societat que tenim puntes de guetos. No és ni molt menys un fenomen massiu però és preocupant. Tens una escola pública o concertada, m'és igual, amb un altíssim percentatge de nens amb necessitats educatives especials, i molt sovint amb immigració molt majoritària de països tercers, de fins al 95-97%, i al mateix barri una pública o concertada amb només un 20 o 25% quan la mitjana d'immigració del barri és només d'un 30%. Aquí estem fallant. En algunes zones, digues Vic amb l'alcalde Codina, digues Olot o Mataró, i

ara també amb el Consorci d'Educació de Barcelona, es van començar polítiques a mitjà i a llarg termini per corregir-ho, però no són d'efectes immediats. Crec que no estem utilitzant tots els instruments que ens dóna la Llei d'educació ni el mateix marc d'autogovern per fer-hi front amb una certa complaença de tothom. Perquè m'entenguis: pares catalanoparlants o castellanoparlants contents que els seus fills vagin aquí i pares sud-americans i paquistanesos contents que el seus fills vagin allà. Cometent l'error de separar-los, com va intentar evitar amb gran èxit la immersió. Tant de bo aconseguíssim que no creixin aquestes puntes, al contrari, que les anéssim reduint.

L'altra cosa que amoïna és la igualtat d'accés, via ajut o beca de transport i de menjador, que ens està provocant un mapa social de desigualtats. A mi m'amoïna que aquells que no poden pagar-se'n ni una part o que aquells a qui no donen la beca de menjador deixin d'anar a l'escola.

Després podríem parlar d'altres problemes de l'ensenyament, com dels fraus en el moment d'admissió a les escoles i els falsos empadronaments, la manca de previsions perquè les planificacions de construcció escolar es vagin complint...

Parlant d'infants, com els poden afectar les desigualtats socioeconòmiques, de classe?

Estem en un moment tan complexament global d'afectació de crisi que fins i tot ho diria en plural. Si bé és cert que hi ha un sector més baix de la piràmide al qual l'afecten més directament aquests temes, els anomenats grups mitjans, o classes mitjanes, també tenen una afectació forta. La cohesió de la classe mitjana s'està esmicolant. En aquest moment hi ha una afectació de crisi que travessa bastants estrats socials. I el mateix passa amb els nens i nenes. Veiem casos paradoxals de

nanos que van a escoles concertades sobre els quals ens arriben queixes que no han pogut anar de colònies o que no poden gaudir de determinats serveis perquè no arriben a pagar la quota. Aleshores sí que es creen noves clivelles, i estem parlant de sectors que no necessàriament són els més baixos de la societat.

Es pot parlar encara avui de desigualtats de gènere en l'àmbit educatiu?

Jo crec que sí, però no tinc ni molt menys la certesa estadística per dir-t'ho d'una manera contundent. Sembla clar que a la igualtat no hi som, continuem en una societat on el comandament, amb excepcions, està en mans majoritàriament d'homes. I la retribució és superior en homes que en dones tot i fer la mateixa funció. Cada vegada hi ha més jutgesses, però quantes n'hi ha al Tribunal Superior de Justícia de Catalunya? No crec que estiguem a prop d'aquesta igualtat. Hi ha països que ens porten molt avantatge no només quantitatiu sinó qualitatiu, i si entrem en el món de pautes i valors d'organització de la societat encara estem bastant endarrerits, sigui pel que significa l'alliberament de temps lliure, de l'adaptació del món professional al món personal, o sigui per les pautes de convivència. On es nota més la diferència és en la fractura social, amb unitats de convivència en què s'acostuma a carregar tot el pes sobre les dones.

Vostè s'ha fixat de manera molt persistent en les desigualtats d'origen, d'ètnia, en les relacions amb la immigració...

Crec que a Catalunya s'han fet fa molts i molts anys unes polítiques molt positives de cara a una construcció diguem-ne més justa dels diversos components ètnics i lingüístics entre la societat. S'han comès errors, hi ha hagut pautes xenòfobes, començant per tota la qüestió, entre cometes,

dels xarnegos durant la dictadura, però malgrat tot, si ens comparem amb altres societats del nostre entorn, tenim fins avui un pòsit molt important de polítiques i resultats. A part del tema de la segregació hem assenyalat els empadronaments: encara avui estem lluitant amb ajuntaments que utilitzen el padró com un instrument electoralista per fer veure i secundar la fal·làcia que la culpa de tot la tenen els immigrants, ajuntaments que per evitar que hi hagi immigrants a la població no concedeixen padrons i així els desplaça cap a la població del costat.



El padró primer hauria de ser una fotografia de la ciutat o del poble. Com menys fotografia sigui, com més artificial sigui, menys es podrà fer servir, per exemple, per a coses tan elementals com les subvencions que rebrà el municipi per a unes determinades polítiques. Si has falsificat el padró fins i tot t'estàs tirant pedres a la pròpia teulada.

També cal esmentar les dificultats que es posen a tots els temes de reagrupament o d'arrelament, on ens van posant murs perquè determinades coses no les toquem. La més extrema: el Centre d'Internament d'Estrangers de la Zona Franca. Nosaltres des d'aquí hem fet front a la fal·làcia que

diu que en la sanitat, com en altres serveis socials, els immigrants tenen més avantatges que els autòctons. Això no és veritat, però és que a més s'han fet decrets, com l'últim del govern espanyol, que intentaven privar de targeta sanitària els immigrants sense papers. Sortosament tant el govern de Catalunya com el basc s'hi han oposat molt clarament per evitar els desequilibris que s'haurien creat si el Reial decret s'hagués aplicat tal com estava previst.

Considera que a Catalunya encara hi ha zones, barris, territoris..., especialment degradats o maltractats, i que això afecta el desenvolupament i la formació dels infants i joves?

Sí, hi ha barris en què caldrien més esforços dels que s'han fet. Es va intentar amb la llei de barris, però una part ha quedat afectada per la crisi i per la manca de recursos pressupostaris. Jo no solament parlaria dels barris, sinó també de les urbanitzacions, que són una altra dimensió de barris; el que abans semblaven segones residències molt sovint són primeres residències per raons de la crisi i estan mancades de serveis molt elementals: esport, aigua, electricitat... i aquests entorns, que no es recuperen o que no es reestructuren, poden suposar desigualtats que afecten els infants.

Hi hauria, a parer seu, altres eixos de desigualtats socials a considerar?

En la dimensió professional encara no hem arribat a un nivell satisfactori en què tothom pugui tenir les mateixes possibilitats de formació, i això es nota després en el moment de les sortides professionals. És molt diferent, quan una persona està a l'atur, que estigui al capdavant d'una unitat de convivència, amb la resta de la unitat a l'atur i que se'ls hagi acabat el subsidi i, posem un cas extrem, que els vagin a desnonar, o que, com és el cas de la companya del meu fill, tot i estar a l'atur, tingui uns

coixins al seu entorn que no li permeten no exposar-se a la manca de cohesió social de l'altre extrem. Per tant crec, en aquest sentit, que està canviant molt l'expectativa d'un itinerari laboral, especialment en les vides de la gent jove. Però si analitzem cada una de les històries veurem que hi ha una escala de possibilitats dins del mateix atur. La paradoxa més gran és que en alguns sectors socials la pensió del iaio està aguantant la patacada de la crisi.

Abans he mencionat la fractura digital: tu poses un negoci rural en un lloc on no tinguis accés fàcil a Internet i no tens les oportunitats que té un altre que en tingui. Ho he vist en hospitals comarcals, que tenen dificultats per passar la informació informàticament per aquesta desigualtat digital i això baixa la qualitat d'aquell servei.

Com creu que es podrien combatre les desigualtats socials des del sistema educatiu?

Per la porta d'entrada, per la igualtat d'oportunitats a l'entrada en el sistema educatiu, que tothom tingués possibilitats d'accedir-hi en les mateixes condicions de qualitat. Per exemple, no s'hi val que la porta d'entrada no es tanqui mai en un centre que té un volum creixent de necessitats educatives especials i amb manca de recursos per atendre-les, i al costat, en un centre que no té pràcticament cap indicador de necessitats especials, es mantinguin estrictament ràtios idònies. Això per començar. A part, el que ja he comentat de combatre el frau d'empadronament per aconseguir per al teu fill l'escola que a tu t'agrada més. Com a autoritat, cal cuidar tot el que són els plans d'entorn dels centres educatius que tenen més dificultats per així apropar-los al màxim als que tenen nivell satisfactori. L'altra forma de combatre-les seria garantint les beques de menjador i transport, introduint, si cal, criteris de renda. I és que jo havia

trobat gent que em deia: "Jo puc pagar el transport i el menjador, no entenc per què m'ho donen".

Quin paper i quins límits considera que té l'educació en l'augment o en la disminució d'aquestes desigualtats?

Una part no pas petita. Ho dèiem abans: el nivell de formació adquirida a l'hora d'entrar al mercat laboral. Si el teu itinerari educatiu depèn de la qualitat i de les oportunitats que hagis tingut, a l'hora de la veritat estaràs en desigualtat de condicions.

Si hagués d'assenyalar alguna prioritat als mestres i professors en general, quina seria?

Jo faria dues recomanacions: una, l'atenció individualitzada, cada nano és un cas i l'escola el lloc idoni per detectar, definir i tractar totes les problemàtiques si es fa de forma individualitzada sense cap apriorisme. Quan sento dir "separarem els que tenen bons resultats dels que tenen mals resultats" se'm posa la pell de gallina, és quan comencem a fer una discriminació brutal; com ho saben que aquella persona...? La segona, els valors, poseu més accent en la formació de valors. Jo crec que això podria redundar en benefici de la formació d'aquells nanos i també de la societat perquè crec que estem en una societat que ha anat perdent qualitat en l'educació de valors. I afegiria una coda: no deixeu d'exigir els recursos necessaris per la igualtat d'oportunitats, teniu el deure i el dret d'exigir més recursos i el dret i el deure de saber-los administrar.



Als centres escolars arriben pràcticament tots els nens i nenes en edat escolar. S'ha aconseguit universalitzar l'ensenyament a tots els infants i adolescents del país. No tots hi arriben igual. Les diferències entre ells són significatives. No sembla, però, que els sistemes escolars del nostre país i dels països del nostre entorn proper estiguin pensats per evitar que es consolidin les desigualtats. Una anàlisi en profunditat ens faria concloure que és tot el contrari. Ara bé, el sistema no és només una institució, està constituït per persones.

Treballar amb les diferències, combatre les desigualtats

JOAN MARIA GIRONA

Mestre, professor de Secundària i psicopedagog

*És bell, preguntar; créixer de pregunta en pregunta,
dialogar amb el món a través dels com i dels per què;
no deixar-se endormiscar en les respostes ni en la fe,
veure en cada claredat només una alba que despunta,
en lloc de tot un astre que de cop ha fet el ple.*

DAVID JOU

Mestres, professors i professores i altres professionals que completen la tasca formativa (cuina, neteja, secretaria, consergeria...); els nens i les nenes, els nois i les noies que en reben les atencions; les famílies d'aquestes criatures, que les cuiden dia a dia, tots són part molt interessada del sistema escolar. I les persones poden actuar segons les seves conviccions, poden ser lliures davant el sistema que les vol obligar o encaminar vers una direcció concreta.

Les diferències de classe social, de gènere, d'ètnia, de comportaments, de capacitats, d'orientació sexual, d'estratègies d'aprenentatge... són ben presents a les aules de les nostres escoles. Es pot evitar que esdevinguin desigualtats? És tasca de l'escola el fer-ho. No faria bé la seva feina si no s'esforcés per pal·liar les desigualtats que es poden anar produint al llarg del



procés d'aprenentatge, al llarg dels anys de presència a les aules. No és una tasca difícil: es tracta d'actuar amb una actitud diferent; no ser una part conformista del procés institucional, no fer un seguiment acrític de les instruccions i recomanacions que emanen de les administracions educatives, d'un departament, ara només d'Ensenyament –abans ho era també d'Educació (canvi significatiu?). Unes instruccions que són a voltes contradictòries. Comparin-se, si es vol, les publicacions sobre escola inclusiva¹ amb les instruccions sobre el PIM (Programa Intensiu de Millora) que aconsellen agrupar alumnes segons coneixements a l'ESO.

1. DURAN, D. et al. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Departament d'Educació.

DIVERSOS AUTORS. *Aprendre junts per viure junts. Pla d'acció 2008-2015*. Departament d'Educació.

Es pot dir que lluitar contra les desigualtats és utòpic. Segurament és així, però les bones utopies ens guien vers una meta i, sobretot, ens acompanyen en el camí. La utopia, com diu Galdeano,² ens serveix per caminar.

Es pot canviar el sistema d'ensenyament? Els articles d'aquest número de PERSPECTIVA fan palès que sí. No s'arribarà del tot a la igualtat, però es posaran granets de sorra en la línia correcta. Perquè s'han d'educar nois i noies competents, no pas competitius, com vol la ideologia dominant... L'escola sola no podrà, evidentment, però amb altres institucions, amb altres persones, amb col·laboració i cooperació, tot és possible.

I no partim de zero. Hi ha algunes línies d'actuació que s'estan duent a la pràctica

2. "¿Para qué sirve la Utopía?/Para eso sirve; para caminar".



en major o menor mesura a escoles i instituts del nostre país. Perquè per combatre les desigualtats cal promoure una educació integral de l'alumnat; que tingui en compte tots els aspectes que conformen la seva personalitat: aspectes de caire biològic, psicològic i social. Així aconseguirem una educació que l'ajudarà a lluitar per transformar el món. Conjuntament amb els que l'envolten.

Educació integral

Transformem o ens adaptem.

PAULO FREIRE

- Els nois i les noies arriben a l'aula amb tot el seu bagatge personal: capacitats, història personal... Les persones som alhora cervell i cor, per dir-ho en un llenguatge col·loquial; i en tota relació entre persones els aspectes emocionals hi són molt presents. La relació està a la base dels aprenentatges i de l'educació. Per ajudar en el procés educatiu a la diversitat a tothom li cal un adult de referència que acompanyi en el procés

d'escolarització i orienti vers el futur. Per caminar vers la igualtat és imprescindible una bona acció tutorial, un acompanyament que respecti les peculiaritats de cada infant o adolescent i que orienti vers perspectives de futur assolibles. El creixement personal dels nostres infants es basa en les emocions, en les relacions amb els adults de referència, en la col·laboració amb els seus iguals, en el respecte a la seva singularitat... Si es tenen en compte aquests factors s'avançarà vers la utòpica igualtat.

- Les persones vivim barrejades. És cert que en alguns barris s'apleguen majories benestants i a d'altres les dificultats econòmiques, però és fàcil conèixer o trobar-nos amb persones diferents a nosaltres, cada dia una mica més.

No és bo trencar aquesta barreja a l'espai escolar. No és bo segregar alumnes segons possibilitats econòmiques, cosa que fa la triple xarxa escolar existent: pública, concertada i privada. No és bo segregar segons el sexe com fan per motius espuris (ideologicoreligio-

sos o d'una eficàcia pretesa) diferents patronals educatives. Caldrà, doncs, per compensar els desavantatges fer agrupaments heterogenis, que permeten aprofitar, en les relacions que s'hi estableixen, el bo i millor de cadascú.

- L'èxit escolar augmenta en funció del temps de dedicació dels pares als fills.³ Potser aquí rau la principal dificultat. La importància de l'entorn familiar en els resultats educatius és determinant.

El suposat èxit que mesuren les proves PISA depèn més de l'entorn familiar que del paper de les escoles.⁴

Els pares i els ensenyants es poden entendre. Els professors no en sabem més que els pares. És una tasca diferent la que fan uns i altres amb els nois i noies. Cal una col·laboració estreta, cadascú des del seu lloc. La col·laboració amb les famílies implica tenir-les en compte. No totes poden ajudar els fills a fer els deures o a estudiar, però totes poden



3. MELTZER, D.; HARRIS, M. (1989). *El paper educatiu de la família*. ESPAXS, Barcelona.

4. GÓMEZ, C.; MARI, P. (2012). *Família i relacions intergeneracionals: un espai d'oportunitats per a l'educació dels fills i filles*. CIIMU.

acompanyar-los, totes poden dedicar-los temps. La coresponsabilitat: la tutoria compartida família-escola, augmentarà la compensació de les diferències.

- En tot moment cal estar amatents a pal·liar els desavantatges d'origen. No podem fer activitats extraescolars que no incloguin a tothom. Caldrà preveure els costos econòmics, les expectatives culturals, les capacitats físiques i psíquiques... per aconseguir que cap alumne es perdi una activitat. Si hom en perd una, fa un pas enrere vers la igualtat.
- Però l'escola no és un bolet: està immersa en la societat, forma part de la comunitat humana on està ubicada. El centre escolar està immers en un context social. S'ha de relacionar amb la xarxa associativa de l'entorn proper i participar dels moviments socials que es generin en defensa d'un món més just i solidari. No pot viure aïllada, no pot pensar els aprenentatges des d'una bombolla; no participaria de les expectatives igualitàries que es generen en les lluites.
- Les anomenades TIC ja no són noves per al nostre alumnat, tot ell és nadiu digital. Per tant no és una possibilitat més, és la manera com tenen de viure al món. Cal vetllar per les desigualtats d'accés a la xarxa digital des de les famílies, però cal donar-los les grans possibilitats que obren les tecnologies actuals: capacitats d'aprenentatge (segurament ja aprenen d'una manera diferent), de relació, d'organització.
- Per avançar vers la utòpica però necessària igualtat es poden trencar els espais i els temps rígids que coneixem, es pot canviar la fragmentació exagerada dels currículums que imposa l'Administració. Té importància la metodologia que es fa servir: classes magistrals o participació activa de l'alumnat; treball individual o treball en petits grups, en equip,

aprenentatge cooperatiu, treballs per projectes... Importa com es col·loquen les taules: aïllades, per parelles, per grups, en forma de semicercle... Tot això influirà en el clima de la classe, les dinàmiques del grup seran diferents. S'aconseguiran resultats diferents, la interacció estimula els aspectes positius que tota persona té. S'ha de pensar què és més favorable als processos d'aprenentatge i al creixement maduratiu de l'alumnat. Per aprofitar el bo i millor de cadascú, caldrà proposar diferents metodologies per ajudar a aprendre (imatges, lectures, exposicions...), tenint present que no hi ha receptes màgiques ni fórmules vàlides per a tothom.

Un lloc per a tothom

No es tracta d'elegir per ells. Es tracta de caminar junts, cadascú a la seva manera, el mateix camí.

Adaptat de TERESA SAN ROMAN

Treballar per la igualtat implica una escola inclusiva, que vol dir acollir totes les persones de la comunitat, de la tribu... i que doni resposta a les seves necessitats d'aprenentatge. Els punts apuntats més amunt impliquen no tenir cap mecanisme de selecció, cap discriminació... Acollir tot l'alumnat i les seves famílies afavoreix la cohesió social, afavoreix traslladar a la societat la igualtat dels diferents. Així es milloraran la salut física i psíquica, els resultats acadèmics i, sobretot, les capacitats per afrontar la vida adulta. L'alumnat coneixerà uns valors diferents als dominants, uns valors de cooperació, de solidaritat, de treball en equip... una capacitat crítica. I els professors i professores, alhora, es beneficiaran del retorn que rebran. Els alumnes seran també millors persones, amb més capacitats per afrontar les dificultats.

Per acabar afegiríem que a més de canviar les escoles i instituts caldrà lluitar perquè els governs no continuïn generant projectes educatius (?) que ajuden a reproduir les desigualtats socials. Amb les pistes de treball apuntades breument no canviarem el món, ni potser les escoles. No aconseguirem compensar del tot els desavantatges d'origen, no evitarem que totes les diferències es converteixin en desigualtats... Però aconseguirem imbuir en el nostre alumnat, i una mica a les seves famílies, les possibilitats que tenen d'esdevenir millors persones, de constituir una societat una mica millor que l'actual. De capgirar allò que volen els poderosos i els polítics que estan al seu servei. Aconseguirem, en definitiva, ser persones amb dignitat. Viure, senzillament viure, pot ser un acte revolucionari.

El bon professional de l'educació que no lluita per ampliar el seu espai polític i el del seu entorn, que no lluita socialment per millorar la seva situació i la dels membres de la seva comunitat educativa o renuncia a la lluita pels drets i deures de la ciutadania, treballa, en realitat, en contra de l'eficàcia professional.

A la sombra de este árbol
PAULO FREIRE, juliol 2013



Bibliografia complementària

Biblioteca Rosa Sensat*

Articles publicats a PERSPECTIVA ESCOLAR

- CASTILLO I CARBONELL, Miquel. "Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions". A núm. 325 (maig 2008), p. 60-66.
- "Escoles inclusives efectives" [diversos articles]. A núm. 258 (octubre 2001), p. 2-33.

Llibres

- ALONSO, Ricard; ROS, Ariadna. *1#1 activitats per comprendre i combatre la desigualtat social*. Barcelona: Graó, 2009.
- AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe, 2003.
- AYMERICH, Ricard; LLURÓ, Josep Maria; ROCA, Enric. *Junts a l'aula?: present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2011 (Polítiques; 73).
- BONAL, Xavier; RAMBLA, Francesc Xavier; AJENJO, Marc. *Les desigualtats territorials en l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània, 2004 (Polítiques; 43).

Bones pràctiques d'escola inclusiva: la inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat. Barcelona: Graó, 2009 (Graó; 166).

DURAN, David; MONEREO I FONT, Carles. *Entramats. Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Barcelona: Edebé, 2010.

DURAN, David; VIDAL, Vinyet. *La tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó, 2003.

GINÉ, Climent; DURAN, David; FONT, Josep. *La educación inclusiva*. Barcelona: ICE-Horsori. 2009 (Cuadernos de Educación; 56).

GRATACÓS I GUILLÉN, Pep; UGIDOS FRANCO, Pilar. *Diversitat cultural i exclusió escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2011 (Conciutadania intercultural ; 11).

HOLZSCHUHER, Cynthia. *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid: Narcea, 2012 (Herramientas Narcea).

HUGUET COMELLES, Teresa. *Aprender juntos a l'aula: una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de Guix; 150).

LINDON, Jennie. *La Igualdad de oportunidades en la práctica escolar*. Madrid: Muralla, 2009 (Aula abierta).

PUJOLÀS, Pere. *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: EUMO, 2003.

RUIZ BEL, Robert. *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: EUMO: Universitat de Vic, 2008 (Interseccions; 36).

SLEE, Roger. *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2012.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Aulas inclusivas: Un nuevo método de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy).

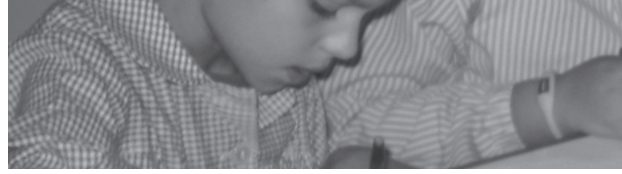
Articles

AINSCOW, Mel. "La mejora de la escuela inclusiva". A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 349 (setembre 2005), p. 78-83.

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

- ALSINA MASMITJÀ, Gemma. "L'aprenentatge expansiu: un model per a l'anàlisi dels entorns i la planificació de la intervenció a l'escola inclusiva". A *Suports*, vol. 8, núm. 2 (tardor 2004), p. 173-189.
- ALZINA SEGUÍ, Pere. "Hacia una educación más inclusiva". A *Cuadernos de pedagogía*, núm. 335 (maig 2004), p. 36-39.
- ANDRÉS AGUIRRE, Alberto; GARCÍA ESPERANZA, Oliva; SÁNCHEZ CORONADO, Jordi. "El Proyecto Roma: inclusión en un centro de secundaria". A *Aula de Innovación Educativa*, núm. 196 (novembre 2010), p. 45-49.
- CALVO DE MORA MARTÍNEZ, Javier. "Concepte i aplicació de l'educació inclusiva". A *Educació Social*, núm. 32 (gener/abril 2006), p. 107-117.
- "De l'escola especial a l'escola inclusiva" [diversos articles]. A *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 299 (novembre 2003), p. 6-41.
- "Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació postobligatòria a Catalunya" [diversos articles]. A *Quaderns d'Avaluació*, núm. 14 (abril 2009), p. 1-57.
- Lliure accés: <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/quaderns%20avaluacio14.pdf>>.
- "La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo". A *Revista de Educación*, núm. 349 (mayo/agosto 2009), p. 15-239.
- Lliure accés: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf>>.
- "Educación inclusiva" [diversos articles]. A *Revista de Educación*, núm. 327 (gener/abril 2002), p. 7-137.
- "Escola inclusiva" [diversos articles]. A *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 14 (estiu 2005), p. 20-38.
- "Escuela inclusiva" [diversos articles]. A *Aula de Innovación Educativa*, núm. 191 (maig 2010), p. 38-54.
- "Escuelas inclusivas, el Proyecto Roma" [diversos articles]. A *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 346 (maig 2005), p. 52-81.
- FERRER, Gerard. *Les desigualtats educatives a Catalunya: Pisa 2003*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2006 (Informes breus; 1).
- GARCÍA GRACIA, Maribel. "El paper dels municipis en les polítiques d'educació inclusiva". A *Guix: Elements d'Acció Educativa*, núm. 332 (febrer 2007), p. 57-66.
- GINÉ, Climent. "Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots". A *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 15 (tardor 2005), p. 10-13.
- "Inclusió i cohesió social" [diversos articles]. A *Barcelona Societat*, núm. 13 (2005), p. 56-149. Lliure accés: <<http://w3.bcn.es/fitxers/acciosocial/bcn13.307.pdf>>.
- LAGO, José Ramón. "L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva". A *Suports*, vol. 11, núm. 1 (primavera 2007), p. 42-50.
- "Mapa de les desigualtats" [diversos articles]. A *Escola Catalana*, núm. 440 (maig 2007), p. 6-29.
- MORIÑA DÍEZ, Anabel; PARRILLA, Ángeles. "Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva". A *Revista de Educación*, núm. 339 (2006), p. 220. Lliure accés: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_23.pdf>.
- PUJOLAS I MASET, Pere. "La inclusió escolar: principis i estratègies per fer-la possible". A *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 15 (tardor 2005), p. 14-20.

Escola



Treballant temes d'història a l'aula havíem observat que, malgrat l'interès que els alumnes mostren sempre per tots els temes que hi estan relacionats i malgrat els coneixements que en tenen de molts, sovint se centren en els aspectes més espectaculars, els més divulgats, i els accepten de manera acrítica sense parar-se a reflexionar. En aquest article expliquem com, a partir de les idees inicials que en tenen els alumnes, reflexionem sobre la vida a l'època dels romans i sobre el coneixement de la història en general.

Volem saber coses del romans: partim d'allò que el nostre alumnat sap per aprendre'n moltes més

TERESA CALVERAS BARNIOL

Ha estat mestra de l'Escola Heura, Barcelona. Forma part del grup de formadors i formadores del CESIRE-CDEC i del grup de treball de Ciències d'Infantil i Primària de l'ICE de la UAB

Què havíem observat en la nostra vida de mestres?

La majoria de nens i nenes mostren interès per la història i quan hi parles de temes que hi estan relacionats pots constatar que saben moltes coses que han après veient pel·lícules i documentals, escoltant contes i rondalles o visitant les restes patrimonials, tan abundants al nostre país.

Sovint aquests coneixements no afloren a les aules o, si ho fan, no són analitzats, ordenats, contrastats..., i és difícil que ajudin els infants a construir coneixement.

Sovint allò que ells expliquen i recorden està relacionat amb els aspectes més espectaculars tals com lluites, guerrers i construccions més emblemàtiques. Veiem que els costa de situar esdeveniments en



el temps i que desconeixen la majoria d'aspectes relacionats amb la vida quotidiana.

Sovint només coneixen fets i conceptes i no estan acostumats a reflexionar sobre com hem arribat a conèixer aquests aspectes. Per tant, en cap moment es qüestionen els seus coneixements, ni diferencien allò que es pot considerar un fet històric del que és una llegenda; actuen, per tant, d'una manera acrítica i defensen les seves idees sense aportar raons.

Objectius de l'activitat

Tenint en compte tots aquests aspectes a l'hora d'iniciar una proposta didàctica relacionada amb la Barcelona romana ens vam plantejar els objectius següents:

- Partir de les idees prèvies dels nenes i les nenes sobre diferents aspectes de la vida dels romans utilitzant la conversa a l'aula, recreant i imaginant, contrastant les nostres idees amb les fonts.
- Aprofundir en el coneixement de la vida quotidiana dels romans; pensar en semblances i diferències amb la nostra societat actual; com les mateixes necessitats es concretaven de maneres diferents.
- Reflexionar sobre l'adquisició de coneixements en la història, perquè vam considerar que aquesta és l'única manera de fer una revisió crítica, a l'abast dels nostres nens i nenes.

Recollim les idees prèvies

Per començar vam plantejar una activitat senzilla: faríem un dibuix que representés algun aspecte de la vida dels romans i, per fer-lo, ens vam organitzar en parelles. Per tal que tots els dibuixos no fossin de la mateixa temàtica vam proposar àmbits diferents, a part de la vida dels soldats, les guerres, els gladiadors i els amfiteatres, que sorgien d'una manera natural, vam introduir les cases, els transports..., i altres aspectes de la vida quotidiana.



Mentre els nens i les nenes feien els seus dibuixos, parlaven i discutien de què volien dibuixar i com volien fer-ho; per tant portaven a terme un primer treball de discussió per tal de convèncer la parella; conversaven amb altres grups situats a la mateixa taula; començaven a fer preguntes a la mestra i d'aquesta manera s'anaven perfilant els aspectes que no veien clars.

Aquests aspectes, per tant, serien els que recuperarien més endavant, quan comencessin a buscar respostes concretes a les preguntes. Durant aquesta primera activitat ja van realitzar un primer treball de socialització expressant les seves opinions i escoltant les dels companys.

Reflexionem críticament sobre les pròpies idees en petit grup

Una vegada acabat el dibuix, també per parelles havien de portar a terme un tre-

ball d'anàlisi d'allò que havien dibuixat. Per poder fer aquesta feina tenien una graella, la qual després havien de fer servir per explicar a la resta de companys de la classe el seu dibuix. A l'hora d'omplir la graella havien de tenir en compte tres aspectes diferents: primer, allò que havien dibuixat (havien de pensar si estaven segurs o segures que allò que havien dibuixat hi podia ser); segon, havien de pensar com ho sabien; i, finalment, si no n'estaven segurs, com ho podien fer per saber-ho.

Explicació del dibuix que hem fet de l'època dels romans

| Hem dibuixat... | Estem segurs que hi pot ser? | Com ho sabem? Què podem fer per saber-ho? |
|------------------------|-------------------------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Aquest quadre ple l'havien de fer servir per explicar a la classe el seu dibuix.

Posem en comú allò que hem observat, comuniquem i contrastem amb la resta de la classe

Les sessions de posada en comú dels dibuixos van ser unes sessions molt interessants que van tenir una entitat pròpia. Van servir per començar a generar coneixement i vam emmarcar tot el treball posterior.

Les intervencions dels nens i les nenes durant aquestes sessions van consistir en gran part en formulació de preguntes noves, algunes fetes pels mateixos infants que feien les seves aportacions i altres fetes per alumnes dels altres grups o per la mestra. També es van portar a terme

moltes inferències i van donar peu a la realització d'un treball posterior orientat per tot allò que havien dit i que ens havíem preguntat.

En les següents aportacions de grups podem veure alguns exemples de les inferències derivades del treball en el petit grup inicial:

«Van conquerir molt territori, per tant, segur que necessitaven molts soldats».

«Si tenien armes pensem que hi havia artesans –ferrers, fusters...–, que fabricaven les armes».



«Potser hi havia *escoles* per aprendre a lluitar i per aprendre altres coses».

«Els reis o els que manaven l'exèrcit segurament vivien en unes cases més importants. Els reis vivien en palaus o castells?».

Veiem que en aquests casos reflexionaven sobre la composició de la societat romana, la funció de l'escola, les diferències socials...

Vam constatar que per als nens i les nenes de quart tot l'antic es confonia i donava com a resultat una societat amb unes característiques comunes, generals i poc meditades. En general partien d'estereotips o idees preconcebudes com: els antics sabien fer poques coses comparats amb nosaltres; vivien en barraques; les construccions eren de fang, fusta; la seva societat estava poc estructurada...

En aquest primer treball de socialització i reflexió també es van anar posant en qüestió algunes d'aquestes idees. Tot seguit veurem com van avançar partint de

les construccions, concretament les cases, on vivien els romans.

Els primer dibuixos consistien en cases fetes de fang i palla amb alguns objectes tals com espelmes, prestatges. Quan van qüestionar el seu coneixement sobre les cases, es van formular la pregunta següent:

«Com eren les cases de les ciutats i els pobles, de pedra o fusta?».

Després, en analitzar altres aspectes dels dibuixos, van anar sorgint altres aspectes, com ara aquests:

«Segurament tenien animals domèstics».

«Com eren els terres de les cases? A les cases hi havia llar de foc? Com cuinaven?».

«Per il·luminar-se, què feien servir? Espelmes?».

«Els vestits que portaven eren fets de pells d'animals?».

«Tenien llibres? Feien servir paper?».

Utilitzem fonts diverses per incorporar nous coneixements

Totes aquestes i altres preguntes que havien anat sorgint vam intentar contestar-les utilitzant mitjans diversos. Vam fer servir llibres, vam visitar museus i restes patrimonials.

anteriorment algun poblat iber i aquesta va ser una més de les activitats que vam portar a terme.

Com ho fem per aprendre?

Durant el desenvolupament de l'activitat, anàvem reflexionant sobre com ho fèiem per aprendre.



Algunes de les seves preguntes, els alumnes les van poder anar contestant amb aquestes activitats posteriors i val a dir que van mostrar-se molt sorpresos quan van veure que la realitat era molt diferent de la que havien imaginat inicialment com va passar amb la diversitat de les construccions romanes, particularment de les diferents tipologies de cases existents, les quals no s'assemblaven gens a les barraques de palla dibuixades inicialment.

A part de les visites i les consultes a llibres, vam elaborar una línia del temps per tal de situar l'època. Era important destriar, entre aquest temps antic on tot estava molt barrejat, de quina part concretament estàvem parlant atès que ells havien visitat

Com sabem allò que sabem?

Els nens i les nenes van ser conscients que aprenien aspectes de la vida dels romans *reflexionant* sobre alguns aspectes que havien dibuixat.

«Hi ha coses que les aprenem per lògica».

«Com aconseguien el menjar? Hi havia botigues, hi havia mercats, tenien horts?».

«Les construccions eren fetes de canya de bambú o palla?»

«Si aquí no hi ha bambú, no podien ser de bambú».

«En podien tenir?»

«Comerciaven amb altres països? Amb quins i de quina manera?»

«Hi havia camins per comunicar-se? Com eren aquests camins?»

La **comparació amb la nostra societat** també va ser vista per tots els nens i nenes com a font d'aprenentatge.

Durant la discussió d'alguns aspectes havíem d'establir comparacions amb la nostra societat, pensar en les necessitats actuals i les seves, veure semblances i diferències i pensar en diverses maneres de satisfer-les.

Ho feien de la mateixa manera els romans?

«Quins vestits tenien?».

«Nosaltres els comprem. I ells, els compraven o se'ls feien amb pells?».

Finalment, també va quedar clar que **les restes patrimonials** també servien per aportar informació.

«Hi havia ponts de pedra, encara en queden alguns».

«Hi havia muralles per protegir els pobles i les ciutats, encara en queden algunes. No sabem quantes portes tenien».

També van sorgir com a font de coneixement a banda dels diferents aspectes ja comentats, les explicacions de persones que ho han après, documentals, pel·lícules, llibres, museus... Vam poder parlar, doncs, de les fonts i de com han estat interpretades.

«Hi ha coses que les sabem perquè ens les han explicat. Però, com ho saben les persones que ho expliquen?».

«Hem vist documentals».

«Hem vist pel·lícules».

«Podem llegir llibres».

«Podem visitar museus».

«Podem buscar a Internet».

Conclusions finals

Pensem que durant el desenvolupament de l'activitat didàctica s'han aconseguit alguns aspectes que consideràvem importants i que formaven part dels objectius inicials.

Els nens i les nenes van reflexionar sobre com adquirim el coneixement històric i van reflexionar de manera crítica sobre algunes de les fonts.

Durant la realització d'aquest treball de reflexió, vam poder fugir d'alguns estereotips presents en les idees inicials dels nenes i les nenes.

Van aprendre que hi ha diverses civilitzacions en els temps antics que es poden ordenar en el temps, que han tingut durades i característiques diferents.

Vam veure que a les diferents èpoques les persones s'havien organitzat de manera diferent i que satisfien unes mateixes necessitats de manera diversa.

Valorem molt positivament el fet de fer conèixer a l'alumnat les restes patrimonials properes que expliquen la nostra història, així com el valor afegit que la dimensió temporal aporta a la majoria de temes treballats. En aquesta experiència també vam poder passar molt fàcilment del passat a la nostra actualitat i vam veure que podem seguir el camí contrari.



Des de fa uns anys, una gran quantitat de nens inquietats, amb dificultats per aprendre i problemes d'atenció, que molesten dins la classe o que entren en conflicte amb els seus companys i els adults que els envolten, acaben diagnosticats de Trastorn per Dèficit d'Atenció amb o sense Hiperactivitat (TDA/H).

TDA/H: un diagnòstic controvertit

**GEMMA BERTRAN, LÍA CHAUFAN,
MAISA CAMPOS I MARIONA SOLÉ**

Membres Fundadores del Cercle d'Estudis
en Salut Mental del Vallès

A primer cop d'ull sembla que tots els professionals de la salut mental infantil valorin de la mateixa manera aquesta etiqueta diagnòstica, però no és així. L'allau actual d'aquest diagnòstic ens sembla una realitat inquietant. Què hi diuen realment els experts? En realitat, el TDA/H és un tema controvertit. No hi ha quòrum pel que fa a criteris diagnòstics, ni unanimitat en la consideració dels factors determinants ni en els tractaments. Què seria, doncs, causa o conseqüència? És un trastorn que en aquests moments no té una base etiopatogènica contrastada, per tant es tracta d'un conjunt de signes i símptomes que conformen una síndrome. El dèficit d'atenció o la hiperactivitat són presents en molts d'altres quadres psicopatològics, però actualment sembla com si tot fos TDA/H.

Diagnòstic: TDA/H?

La síndrome del TDA/H que es pretén utilitzar per al diagnòstic inclou símptomes i signes extremament variats: hiperactivitat, baixa autoestima, dificultats en les relacions, trastorns d'aprenentatge, baixa tolerància a la frustració, problemes d'atenció... Aquesta simptomatologia pot no tan sols pertànyer a quadres psicopatològics diversos, sinó, fins i tot, ser l'expressió saludable d'un malestar. Per tant, no podem confondre un nen amb problemes

d'atenció o hiperactivitat amb un TDA/H en els termes que s'utilitza actualment.

Proposem ampliar la visió d'aquesta problemàtica partint de l'observació minuciosa de cada cas. Caldria que ens demanéssim: què li passa a aquest nen? Per què li costa tant de concentrar-se? Què fa que sigui el seu cos qui expressi el malestar en comptes de les seves paraules? Què el neguiteja i el fa patir?

Per poder tenir eines i donar resposta a aquests interrogants, el punt de partida és l'estudi dels processos que s'adquireixen en el desenvolupament normal i que en la simptomatologia del TDA/H estan alterats: la capacitat d'atenció i el control dels impulsos.

Per desenvolupar la capacitat d'atenció i el control d'impulsos...

L'atenció és la capacitat per centrar-se conscientment en alguna cosa i mantenir-hi l'interès. El control d'impulsos requereix la capacitat de tolerar l'espera i contenir l'acció a través del pensament. El nadó no neix amb aquestes capacitats i entenem que tant l'atenció com la capacitat de pensar abans d'actuar són processos que es van adquirint al llarg del temps en el si de les relacions familiars i que requereixen unes determinades condicions perquè es puguin desenvolupar.

Ja des del naixement és necessari poder **acollir** i **atendre** les necessitats físiques i emocionals del nadó perquè aquest pugui estructurar el seu psiquisme. Diferents circumstàncies com ara ingressos hospitalaris, mancances i negligències en els primers temps, trastorns mentals dels pares i situacions traumàtiques ambientals, entre d'altres, en irrompre en aquest procés no donen l'**estabilitat** necessària per a l'estructuració mental. De la mateixa manera que l'aparell digestiu requereix un període de

maduració en el qual no se'l pot exposar a aliments per als quals no està preparat, la maquinària mental també requereix el seu temps i una dosificació curosa que permeti l'evolució que abans esmentàvem.

Segons el Dr. Tizón¹ (2011), l'emoció-sensació que predomini en la vida inicial del nadó (plaer/desplaer; por/tranquil·litat; sensació de necessitat/sensació de satisfacció) dominarà en el seu futur la **confiança bàsica** o, al contrari, la desconfiança bàsica. Els professionals que treballem en el camp de la psicologia infantil coneixem la importància del fet que aquesta confiança es desenvolupi i, en l'actualitat, les neurociències avalen com la interacció dels primers temps influeix en l'estructura neuronal. És a dir, davant de situacions estressants, la xarxa neuronal queda ressentida i això limita la possibilitat d'ampliar les connexions i empobreix el creixement.

També cal **estimular** l'infant, bo i evitant-li una exposició massiva d'estímuls. Caldrà que l'adult l'acompanyi i l'ajudi a mantenir la constància cap als objectes del seu entorn. Tots entenem que un nen de 3 anys no té la mateixa capacitat d'atenció que un nen de 5 ni que un de 10. L'**experiència relacional** i afectiva serà el medi a través del qual es vehicularà aquest procés d'atenció.

Posar límits al nen per tal d'ajudar-lo a diferenciar allò que és bo per a ell d'allò que no ho és, és una altra condició indispensable en aquests processos. L'infant ha d'entendre que la norma està al servei de la seva preservació i que li marca el camí del creixement. Si el nen ha pogut incorporar la noció de límit, podrà discriminar a què li convé atendre i no quedarà exposat a un caos d'estímuls en el qual es perd, que és el que els passa a molts dels nens amb problemes d'atenció.

1. TIZÓN, J. L., (2011). *El poder de la por*. Milenio.

Aquestes funcions permeten anar construint un sistema de representacions mentals que s'anirà fent més complex al llarg de la seva maduració. Així, el nen podrà anar gestionant els seus estats afectius sense haver d'evacuar-los a través de la descàrrega motora i sense quedar submergit en un caos d'estímuls que no li permeten concentrar-se. A mesura que l'infant va elaborant aquest sistema, avança en el seu procés d'individuació i pot diferenciar els seus afectes dels afectes dels altres i regular-los.



D'aquesta manera, aquest sistema de representacions permet anar desenvolupant la **capacitat simbòlica**, imprescindible per a qualsevol procés d'aprenentatge. **Un nen atès emocionalment, estimulat i que ha pogut incorporar uns límits té més possibilitats de poder dur a terme el procés de simbolització amb èxit, fet que l'ajudarà a tenir un maneig millor dels seus impulsos i capacitat de concentració.**

No hem d'oblidar que en el desenvolupament mental també intervenen factors d'ordre biològic (retard mental, trastorns

neurològics, diverses predisposicions constitucionals, entre d'altres...) que poden dificultar aquest procés. Per tant, és indispensable fer un bon diagnòstic que tingui en compte tots els elements que intervenen en el desenvolupament mental de l'infant.

Més enllà del símptoma...

Existeixen diferents etiologies que des- emboquen en els mateixos símptomes d'inatenció i impulsivitat i és cabdal diferenciar-les, atès que no requereixen els mateixos abordatges. No és el mateix, per exemple, un nen que no atén perquè està vivint la separació dels pares, d'un nen que no atén perquè no entén el que se li està explicant. Són símptomes que, en si mateixos, no ens diuen res.

Volem mostrar diferents tipus d'inatenció i d'hiperactivitat per fer palès que cal una exploració en profunditat que examini cap a on va l'atenció i per què no pot mantenir-se.

Tipus d'inatenció

Seguint Beatriz Janin² (2004), descriurem diferents tipus d'inatenció:

- **El nen desconnectat:** Són nens molt vulnerables i que viuen el món com a perillós i es repleguen en les seves sensacions, fruit de funcionaments més primaris. Ens referim a un tipus de desconexió propi d'un trastorn de l'espectre autista.
- **Nen exhibit:** Nens que es poden haver sentit objecte d'exhibició per part dels familiars, els quals n'han sobrevalorat l'aspecte superficial, i aquest queda fixat en una posició passiva que im-

2. JANIN, B. (2004). *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas sobre el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (ADD/ADHD)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

pedeix la recerca activa necessària pròpia dels processos d'aprenentatge. En aquests casos l'atenció està al servei de mantenir-se com a objecte d'exhibició.

- **El nen amb una estructura narcisista:** No tolera el no saber ni que l'altre en sàpiga més i li pugui ensenyar coses. Poden no atendre a classe perquè això suposa acceptar que necessiten l'altre, cosa que els fa sentir molt vulnerables. L'atenció va dirigida a evitar la frustració i a buscar l'èxit segur.
- **El nen que permanentment necessita verificar l'amor de l'altre:** Depèn excessivament de la mirada i l'aprovació de l'altre; amb atenció es tranquil·litza i sense s'angoixa. L'atenció està centrada en l'intercanvi afectiu, no a l'intel·lectual, i per tant no pot expandir aquesta atenció al coneixement. Aquest nen no ha pogut fer el pas del vincle emocional al vincle que s'estableix amb el coneixement.
- **El nen deprimat:** Nens tristos que estan elaborant un dol per una pèrdua real (persona, situació...). El treball mental que es requereix per dur a terme aquest procés monopolitza la seva atenció i és saludable que es pugui dur a terme.
- **El nen que juga:** Nen immadur que davant la baixa tolerància a la frustració que li provoca la vida real, fuig cap a la fantasia, on se sent més segur. L'atenció està dirigida a aquesta fantasia, perquè el món extern pot presentar-se-li frustrant. L'escolaritat posa a prova la seva capacitat de tolerància a la frustració i s'activen mecanismes per defensar-se'n, sense esdevenir adaptatius.
- **Els nens en estat d'alerta permanent:** Solen ser nens espantats que no poden estar atents a la realitat externa perquè en haver viscut experiències violentes (adopcions, migracions, mals tractes, familiars que pateixen trastorns mentals...) necessiten controlar tots els estímuls externs, i esdevenen així incapaços de centrar l'atenció.

- **Els nens amb desorganització del pensament:** Nens que poden estar organitzant una estructura psicòtica, que confonen fantasia amb realitat i tenen trastorns de pensament. No han pogut estructurar el seu psiquisme i no poden atendre perquè estan immersos en un caos. Són nens amb mancances en el procés d'individuació i, conseqüentment, en el de l'atenció. Tenen moltes dificultats de comprensió.

Tipus d'hiperactivitat

L'excés de moviment és considerat com un índex de malestar psíquic que cal comprendre. Com a elements diferenciadors s'haurà d'observar si la hiperactivitat està al servei de la relació o de l'evacuació, i si es busca mobilitzar l'altre o no. Inten-tem anar concretant els diferents tipus d' hiperactivitat:

- **Nens que es mouen com a descàrrega violenta:** Nens que agredeixen com a manera de descarregar-se de la pròpia agressivitat, sense significació simbòlica. Hi ha un ús de l'altre com a sac de boxa, sense esperar que el calmi, cercant treure's de sobre el malestar.
- **Moviment per negar els sentiments malenciniosos:** Nens que, movent-se, eviten sentir el dolor depressiu propi, o dels adults que els envolten, i utilitzen el moviment o la provocació com una manera de vitalitzar-los.
- **Motricitat com a procediment autocalmant:** Moviment per reduir el nivell de malestar i excitació. Aquest intent de reduir l'angoixa a través del moviment no és eficaç i l'infant queda atrapat en una hiperactivitat que encara l'excita més i el porta a nous moviments autocalmants.
- **Pensament convertit en acte** o també anomenat pensament kinètic: Són expressions de sensacions que no poden mentalitzar-se i s'expressen a través de l'acció. Són accions que podrien

arribar a tenir un significat si hi hagués un observador capaç de captar-les.

- **Motricitat com a recerca de límits i contenció:** No s'han pogut incorporar els límits i el nen busca que des de l'exterior l'aturin. Hi poden haver accions per cridar l'atenció, provocatives i, fins i tot, de posar-se en risc, atès que no són capaçs d'aturar-se sols.



- **Motricitat com a forma de no claudicar davant de l'altre:** Viuen l'altre com algú a qui pot sotmetre. A aquests nens se'ls pot diagnosticar trastorn negativista desafiant (DSM-IV-r). El seu moviment està al servei de dominar o ésser dominats; l'autoritat no es pot integrar com a forma de regular-se un mateix.
- **Motricitat al domini de la realitat, al servei del progrés:** El sistema educatiu no sempre permet l'expressió motriu que cada alumne necessita per comunicar-se amb l'entorn i es donen encontres que poden generar malestar i malinterpretar-se.

Hi ha moviments que són més evolucionats perquè poden tenir una significació i, d'altres, només comuniquen malestar i estan al servei d'expulsar-lo impedit els processos de pensament. En el desenvolupament infantil és obvi remarcar el perill de no atendre el malestar i no afavorir la capacitat de reflexió i mentalització. Per tant, si podem donar significació a aquest moviment, ajudarem l'infant a connectar-se amb les seves emocions i no se substituirà el pensament per l'acció.

Per concloure

Actualment, el sobrediagnòstic del TDA/H és fruit d'un mal diagnòstic, fet que porta a una medicalització excessiva en la població infantil. Quan un nen es mou i no presta atenció hem de ser molt conscients que les causes poden ser molt diverses, i que és molt fàcil confondre's i simplificar la problemàtica. La medicació no resol l'arrel del problema i per molt que en alguns casos produeixi un alleujament simptomàtic, el conflicte roman invisible. Per tant, hem de poder anar més enllà de la solució farmacològica i intentar esbrinar què li passa al nen i al seu entorn.

Considerem que un mestre és algú molt proper a l'infant i que fàcilment pot detectar malestar en el seu alumne. L'objectiu d'aquest escrit és transmetre la complexitat entorn del TDA/H per tal d'evitar diagnòstics precipitats i poc acurats que perjudiquin el nen i en comprometin el desenvolupament. Si no comprenem el que hi ha darrere els símptomes difícilment prendrem les mesures adequades per ajudar l'infant i deixarem d'atendre les seves necessitats. Una mirada del mestre propera, comprensiva, que transmeti confiança i esperança, és el primer pas cap a un bon abordatge.



És difícil, en una aula d'acollida on es fa clara la necessitat d'un aprenentatge comunicatiu de la llengua, l'ensenyament del registre escrit pensant, a priori, que es pot aprendre de forma aïllada, només remenant models escrits. No és aquesta la necessitat que ens posa al davant l'alumnat nouvingut que vol aprendre la llengua vehicular de casa nostra: la seva és una necessitat que integra les quatre habilitats –l'escriptura, la parla, l'escolta i la lectura–, i els plantejaments didàctics han d'anar per aquí, insistint potser en moments determinats en una o altra habilitat, però fent que l'aprenentatge de la llengua es faci permanentment circular entre les quatre.

De l'ensenyament de la llengua a la cohesió social en una aula d'acollida

PEP GRATACÓS GUILLÉN

Aula d'Acollida de l'INS Pere Alsius i Torrent,
Banyoles (Pla de l'Estany)

La necessitat comunicativa i el treball per projectes: una estratègia

Per poder fer això no cal inventar la sopa d'all: el treball per projectes ofereix un bon context d'aprenentatge per actuar en aquesta direcció. Si el projecte toca o s'apropa a alguna experiència i/o interès vital dels joves de l'aula d'acollida, les perspectives són bones. Es tracta de crear, a través de l'encert del tema escollit, la *necessitat comunicativa* a través d'una mena de pregunta generadora: “per què no m'expliques...?”. Amb la pregunta podem convidar l'alumnat de l'aula d'acollida a narrar i compartir algunes de les experiències intenses –i determinants– de la seva vida, i per aquí la realitat del fet migratori ofereix moltes possibilitats: “*Per què no expliques als teus companys i companyes de l'aula ordinària la teva experiència migratòria elaborant un PowerPoint sobre la qüestió?*”.

La invitació toca de prop una experiència vital molt important en la vida de l'alumnat nouvingut, sovint necessitat d'una intervenció educativa que l'ajudi a construir una interpretació sobre una experiència de vida que ha estat, segur, molt important en el seu procés de creixement. Es tracta de proposar-los de repensar sobre la seva pròpia *síndrome d'Ulisses* i, després, bastir un discurs que permeti de compartir l'expe-



riència migratòria amb uns companys i companyes de classe que, molt probablement, després de conèixer de primera mà què és el fet de migrar per a un jove de la seva edat, reformularan també el seu concepte de nouvingut i es miraran d'una altra manera la mateixa diversitat dins la seva aula. En una proposta com aquesta, els objectius educatius es van tocant com en unes peces de dominó que, en caure, s'empenyen les unes a les altres: els nois i noies nouvinguts construeixen un PowerPoint reflexionant sobre una experiència comuna de forta significació personal, i com que ho fan en grup hauran de parlar i escoltar per acordar i hauran d'escriure i llegir per construir (les quatre habilitats, d'una a l'altra, utilitzades de forma integrada); després, com que, en acabar-lo, exposaran el treball al seu grup classe, incidirem sobre l'autoestima d'un alumnat que a l'aula ordinària queda, massa sovint, a la perifèria, ja que li oferim uns moments per a la seva projecció personal, i com que tot això es fa comunicant una experiència vital de forta càrrega emotiva com la de la migració, ajudarem a reformular un concepte nou i diferent sobre el fet migratori i la diversitat als companys i companyes d'aula, perquè escoltar com un amic o una companya amb qui s'està cada dia comparteix què vol dir recomençar de nou deixant enrere tot el món íntim de la pròpia família i la pròpia cultura no deixa indiferent.

Si en aquest procés podem convidar l'alumnat de l'aula ordinària a participar també en l'elaboració de la tasca encarregada, a participar en el procés, obrim encara més el camp d'incidència: si en un acord d'equip docent s'accepta que un grup d'alumnes voluntaris dels cursos de segon cicle, 3r i 4t, pugui col·laborar en la construcció del projecte acudint una hora setmanal a l'aula d'acollida per ensenyar a l'alumnat nouvingut el maneig informàtic per a la creació del PowerPoint, estem obrint la tasca cap a l'àmbit de la cohesió social, ja que en el treball conjunt entre alumnat nouvingut i autòcton a l'entorn de la temàtica migratòria es van teixint unes petites però evidents xarxes relacionals properes que canvien preconceptes i prejudicis, i més quan l'alumnat autòcton coneix de primera mà quin tipus d'experiència vital és la migració per a un o una jove igual.

El fet és que, al final, a partir de la necessitat de facilitar l'aprenentatge de la llengua acabem incidint en importants qüestions d'interculturalitat i convivència, perquè després de cooperar junts durant dos mesos un noi autòcton amb una noia nouvinguda, per exemple, compartint la reflexió sobre la crisi vital que significa per a un adolescent canviar de país i entorn sociocultural, generalment per necessitat, i que difícil és començar de nou, les coses i les idees no queden iguals. El treball comú, l'experiència migratòria explicada



i compartida, la reflexió escrita sobre la crisi de l'arribada al nou lloc de residència, la manifestació dels temors, il·lusions, entrebancs i esperances del jove novingut comentades durant el treball amb el company o companya que fa de suport, tot suposa que al final del projecte s'hagi construït subtilment una fina complicitat relacional i una nova comprensió del fet migratori i de la realitat de la diferència. Així, en la conclusió de la tasca, resulta que els joves que hi intervenen certament que escriuen, però també parlen, escolten, llegeixen i... transformen.

De la llengua a la cohesió social construït col·lectivament el coneixement

Els nostres centres disposen de diversos recursos específics per atendre aquell alumnat que demana suports i atencions personalitzats: és allò tan i tan repetit (i molt sovint, eufemisme d'intervencions no massa pedagògiques) d'"atenció a la diversitat". Entre aquests dispositius hi ha l'aula d'acollida, espai/temps pensat per facilitar que l'alumnat novingut faci una incorporació tan ràpida com sigui possible als àmbits escolars ordinaris. Aquests recursos quasi sempre parteixen d'un principi separador: si s'atenen a part, ni que sigui

en algunes hores, alumnes que presenten alguna barrera per a l'aprenentatge, podran ser atesos més individualment i serà més fàcil la solució a determinades dificultats que obstaculitzen el seu procés escolar normalitzat (pressupòsit que mereixeria una llarga discussió que no és objectiu d'aquest article...). Aquests recursos, precisament per suposar una separació, haurien de ser utilitzats amb molta més cura que no pas es fan servir habitualment i amb una causa clarament pedagògica i favorable al progrés educatiu de l'alumnat que hi acaba assistint i, sobretot, tenint com a nord que el recurs afavoreixi sempre una major inclusió simultània o immediatament posterior a l'aplicació del recurs. No han de ser vies mortes com són moltes vegades, sinó la fletxa que recula un moment en la corda de l'arc per facilitar que surti després disparada cap endavant.

Seguint el fil d'aquesta darrera part de la nostra reflexió, l'aula d'acollida pot ser un temps/espai segregador o bé inclusiu: dependrà de si està pensada per ser un lloc per romandre-hi indefinidament i no interferir els ritmes acadèmics dels grups ordinaris o bé si és, en canvi, un lloc per prendre embranzida per poder tornar a l'aula normalitzada amb més preparació i

poder seguir-ne el ritme. Tot depèn de la gestió que se'n faci. Per construir un espai integrador, a l'INS Pere Alsius i Torrent de Banyoles, després de l'experiència comentada a l'apartat anterior d'obrir l'aula d'acollida a la participació voluntària de l'alumnat dels grups ordinaris del segon cicle, es va pensar que l'obertura havia de ser més gran, per fer de l'aula d'acollida un moment/espai transversalment inclusiu i així reforçar els aprenentatges globals (llengua, cultura, societat, relació social...) que s'hi treballaven. Inspirant-nos en l'experiència de les comunitats d'aprenentatge, es va convidar a participar de l'aula d'acollida les mares/i els pares de l'alumnat de 3r i 4t que ja havien estat convidats anteriorment a venir-hi a fer tasques de suport setmanalment. Mares i pares eren convidats a dues tasques: o bé a entrar a l'aula en horari lectiu, treballant conjuntament amb l'alumnat nouvingut i també amb l'alumnat voluntari del segon cicle que s'hi havia ofert, o bé a treballar amb les famílies dels nois i noies nouvinguts per crear una línia de suport al seu procés d'inclusió social a la nostra ciutat. En el primer cas, mares i pares van participar dels projectes realitzats pels joves nouvinguts i els voluntaris, i en el segon preparaven un cicle de formació, en horari de vespres, per a les famílies de l'alumnat nouvingut, dedicat primer a facilitar el coneixement del nostre sistema educatiu i del nostre centre i, en segon lloc, a conèixer els recursos de què la ciutat disposa per facilitar-los la seva inclusió ciutadana.

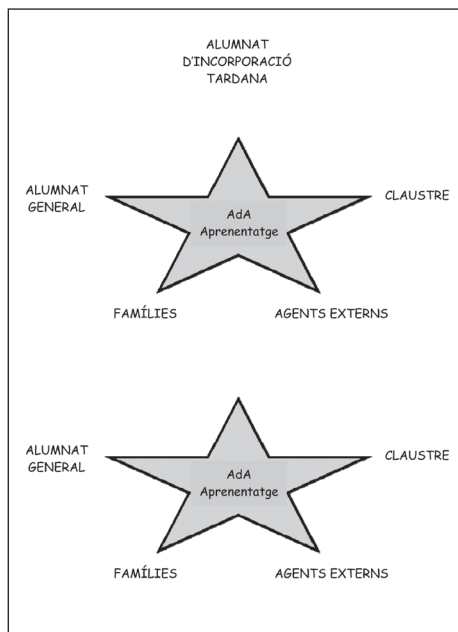
L'aula d'acollida es va obrir considerablement, essent un lloc de trobada plena de diversitats i relacions, un punt de barreja on la connexió era en el treball per projectes i en els aprenentatges anant i venint: uns aprenent llengua catalana i altres l'alfabet tai, uns coneixien l'experiència migratòria i els de més enllà descobrien els suports de la ciutat per al seu procés d'inclusió, aquests s'introduïen en l'ús informàtic i aquells aprenien a escriure

els ideogrames xinesos... El recurs, que podia ser un racó clos, s'obria en canvi en totes direccions, moments i horaris, transversalment, i creava unes sinergies que facilitaven la construcció col·lectiva del coneixement.

L'obertura, però, encara no era suficient: faltava que més educadors del claustre hi participessin. Des de l'equip directiu s'oferí la possibilitat de canviar voluntàriament hores de guàrdia per hores de suport a l'aula d'acollida, i així, a la participació de l'alumnat ordinari i a la de les famílies l'aula d'acollida es va reforçar amb l'entrada de més professorat, cosa que va fer del projecte una proposta més compartida i de centre i amb més projecció cap als circuits normalitzats de l'institut.

La participació diversa de gent diversa (en edat, interessos, dificultats, classe social, capacitats d'aprenentatge i, sobretot, en cultura) va fer que es pensés un darrer pas d'obertura que podia ajudar molt el projecte: per reforçar-ne el clar element intercultural, es va acordar la col·laboració de les tres mediadores interculturals del Pla per a la Immigració del Consorci de Benestar Social del Pla de l'Estany, una xinesa, una magribina i una subsahariana. Les tres mediadores venien, en funció de les necessitats generades, o bé a reforçar els treballs per projectes en hores lectives o bé a la formació en horari de vespres que es feia amb les famílies, ajudant a repensar les situacions i els interrogants que la diversitat proposa sempre que se li obre la porta.

Així, de manera sinèrgica, es va organitzar, des de l'aula d'acollida, una petita comunitat d'aprenentatge que va crear coneixement en diferents direccions a un ritme, de vegades, trepidant. Aquell espai/moment que podia ser el clos dels diferents es va convertir en un punt de confluències ben diverses a l'entorn de la construcció d'aprenentatges:



A tall de conclusió

Si sempre s'ha vist que el coneixement era de molt mal parcel·lar i que el saber és holístic, ben entrat el tercer mil·lenni això encara és més clar. I en un àmbit tan viu i canviant com és el de les llengües la qüestió encara és més evident: això s'ha d'aprofitar als centres escolars quan es pensa de quina manera cal ensenyar-les.

No és massa difícil. L'aprenentatge de la llengua pot projectar-se sobre una infinitud de recursos i facilitar així que, molt més enllà dels aprenentatges lingüístics, es puguin fer molts altres aprenentatges transversals, totalment integrats: es fa classe de llengua a partir d'un diari, a partir d'un telenotícies, es fa classe de llengua a partir d'una sortida al mercat, a partir de la poesia, es fa classe de llengua a partir de les aplicacions per a mòbils i a partir dels WhatsApp... La llengua a l'escola, en tot cas, que sigui sempre vista com un instrument i deixem per als lingüistes l'estudi finalista de la llengua. Que sigui ensenyada com una eina per a allò que justament en

va forçar l'aparició fa uns quants milers d'anys: la comunicació humana.

En aquest sentit, l'ensenyament/aprenentatge de la llengua pot ser una eina molt útil per entrenar-se en les relacions humanes i si a l'escola es deixa anar la imaginació i es té un punt d'atreviment, amb l'ensenyament de la llengua com a objectiu i pretext alhora, es poden crear projectes que, justament a partir de la comunicació en la diversitat, es projectin cap als diferents actors de la comunitat educativa.

Aquesta visió integradora de l'aprenentatge lingüístic és més evident quan tenim al davant un grup d'alumnes (i unes famílies al darrere) que arriben a les nostres escoles amb la necessitat urgent de comunicar-se, de relacionar-se i d'aprendre a reinterpretar el seu nou entorn sociocultural. I amb la mateixa visió transversal hem de proposar que s'aprenui la llengua a partir de totes les seves formes i usos, tal com es donen a la realitat: llegint, escoltant, parlant, escrivint i, també, convivint, perquè entre altres coses els aprenentatges d'una habilitat lingüística reforçaran l'altra, en una mena d'espiral cap amunt, i a través de la comunicació que ens facilita la llengua també cohesionarem les relacions humanes en la diversitat. I un projecte que proposi a l'aula d'acollida un treball en grup, significatiu, cooperatiu, transversal i divers en tots els seus sentits (en els continguts treballats, en els actors participants, en les metodologies utilitzades, etc.), i finalment integrador, pot ser una eina molt útil que, si s'eixampla atrevidament, portarà l'aprenentatge lingüístic inicial cap a la millora de la comunicació entre les persones i, conseqüentment, de les relacions humanes i la comprensió mútua: i no és aquesta una de les necessitats més urgents del món que ens toca de viure?



Mirades



Què podem aprendre els educadors dels ballarins?



NOEMÍ DURAN SALVADÓ

Doctora en Art i Educació
Especialista en llenguatges
poeticosensorials

Vull compartir amb vosaltres un conte que vaig llegir quan tenia sis anys i que avui encara m'acompanya. És la història d'un home viatger que en una de les seves travessies decideix fer una pausa per descansar i es construeix una cabana amb fustes que troba pel camí. En fer-se de nit comencen a caure gotes d'aigua, però, per sort, l'home acaba la construcció abans que la pluja fina es converteixi en una forta tempesta. De sobte, algú truca a la porta. És una noia que de camí cap al poble s'ha perdut en l'agitada foscor. L'home li ofereix aixopluc. Al cap d'unes hores, algú truca de nou. És una velleixa xopa a causa de la pluja. L'home gira el cap per mirar l'espai de la casa, "és molt petit", pensa, però no pot deixar-la fora amb aquest temps! En el transcurs de la nit van arribant altres persones que demanen refugi i l'home, amablement, els ofereix lloc. Ja no es preocu-

pa de si hi cabran o no. Les va fent passar, i el fet curiós és que cada vegada són més i més persones, però totes caben dins la casa...

Aquest conte em va commoure. Encara recordo que el llegia repetidament com qui intenta resoldre un misteri: "Quines propietats té aquesta fusta? Com és possible que en un espai tan petit hi pugui cabre tanta gent?", em preguntava inquieta. Avui recupero aquesta historieta per pensar com els educadors habitem l'espai d'una aula. Què fan els nostres cossos quan estem amb els infants? Prestem atenció als gestos que repetim habitualment i als moviments del cos que de sobte ens sorprenen?

Molt sovint partim d'un supòsit, com per exemple que en una casa petita hi cap un nombre màxim de persones. Si ens aferrem a tal suposició, el nostre cos ho tradueix en un gest



nos descol·locats ens porta a ballar altres ritmes i sorgeix de nosaltres un gest desconegut, obrim la porta sense saber com ho farem per encabir-hi tothom. Sorprenentment, acabem trobant la manera. Apareixen altres formes possibles d'entrar en relació i les parets de l'aula s'expandeixen. Quan el nostre cos acull l'altre, es genera una experiència vital que traspasa qualsevol barreira física. Ens convertim en una caixa de ressonància. El so de l'hospitalitat és incapturable, es propaga infinitament.

concret que repetim com un automatisme: cada vegada que algú truca a la porta no obrim, perquè és la resposta que concorda amb la idea prefixada. La ment s'expressa a través de la nostra gestualitat; si els nostres gestos sempre són els mateixos, això ens ha de posar en estat d'alerta! Significa que ballem l'educació com una dansa programada, i aquest tipus de coreografia acaba avorrint l'espectador i converteix el ballarí en una persona narcisista. Afortunadament, però, la vida és un constant esdevenir entre el plugim i la tempesta. Això permet que

a vegades els mecanismes incorporats deixin de funcionar com hom preveu. Hi ha moments en què sentir-



Imatges del seminari "Poètica del cos per a educadors". (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).

I l'hospitalitat, la capacitat de respondre amb un gest acollidor, ens torna més lleugers, perquè demana un cos tranquil, disposat, atent, flexible. Què podem aprendre dels mestres dels ballarins? Quan un ballarí improvisa, escolta el que emergeix en el contacte amb un altre ballarí i educa el seu cos de tal manera que li permet estar receptiu al xoc inesperat amb un altre cos. En una classe d'improvissació dediquem un temps a explorar a través dels nostres cossos en moviment i en relació, i de tant en tant, fem pauses per parlar i pensar junts sobre què ens passa quan ballem i deixem que la presència d'una altra persona ens suggereixi coses. Si passem per alt l'instant creatiu, no aprenem res; en canvi, si parem i comentem què ha passat, com hem sentit que creàvem una determinada situació, d'aquí sorgeix un saber sobre els processos creatius que ens enriqueix i ens descobreix nous camins. Què passaria si a l'escola els espais no resolts a priori es veiessin com una oportunitat educativa? Probablement s'activaria en tothom una actitud molt més reflexiva, com en les classes d'improvissació, que ens obliguen a qüestionar constantment el sentit del que anem generant i compartint.

Però no se'ns ha educat per obrir-nos a l'imprevist i, per



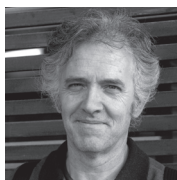
Imatge del seminari "Poètica del sentits per a educadors". (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).

tant, no és estrany que per a molts educadors resulti incòmode i prefereixin tenir sempre unes pautes a seguir. Sembla que cada vegada s'introdueixen formes més protocol·litzades per a la resolució de conflictes o de situacions inesperades a l'escola. Com a contrapunt, imagino una formació universitària de mestres on s'inclogui l'aprenentatge de la improvisació, que ens ajudi a prendre consciència sobre com posem en joc els discursos educatius a través del cos, que ens faci més atents a les nostres inèrcies i ens permeti reconèixer què ens afecta i com reaccionem, que ens animi a conèixer-nos millor i a sentir-nos en confiança per obrir-nos a l'imprevist.

"Quines propietats té aquesta fusta? Com és pos-

sible que en un espai tan petit hi pugui cabre tanta gent?", em preguntava inquieta. Avui tinc la certesa que quan una escola s'obre al món és perquè les persones que l'habiten es preocupen per trobar el gest precís que demana cada instant. Són bons mestres-ballarins.

El problema sempre és dels altres



ANTONI TORT BAROLET

Professor de Pedagogia,
Universitat de Vic

Un informe recent de la comissionada per a la Infància d'Anglaterra, la Dra. Maggie Atkinson, alerta del fet que les escoles angleses exclouen infants de manera il·legal i que així ho admeten moltes. Un estudi que ha durat vuit mesos, amb la participació d'entitats diverses i de les autoritats locals, ha permès compilar proves suficients d'un fenomen que afecta centenars de centres educatius. L'informe, que porta el significatiu títol d'*Always Someone Else's Problem*, assenyala algunes de les pràctiques o tipologies d'exclusió il·legal identificades. Per exemple:

- No seguir els procediments adequats per registrar les expulsions. Aquestes sancions són, en general, per períodes curts, però poden repetir-se sovint amb un mateix alumne i fer que es perdi períodes substancials de l'educació.
- Col·locar alumnes en una mena d'excedències parcials o fer-los fer altres activitats de dubtosa qualitat com a formes de treure'ls de l'escola.
- Obligar els pares a portar els seus fills a una escola diferent, o bé induir-los a formar-los

a casa sota l'amenaça d'exclusió permanent.

- Animar els infants o joves a quedar-se a casa en lloc d'assistir a l'escola.
- Enviar a casa els infants amb necessitats educatives especials (NEE) si el seu cuidador, vetllador o assistent no hi és o no està disponible.

La comissionada anglesa per a la Infància reconeix que hi ha alumnes molt conflictius als quals el centre educatiu necessita expulsar temporalment. Però es tracta d'una decisió sempre difícil, i les escoles han d'assegurar que es mantenen dins de la llei a l'hora de dur-la a terme. La qual cosa vol dir portar-ne els registres, fer-ne el seguiment, donar-ne explicacions, etc. I han de ser conscients que són decisions que poden tenir un efecte summament negatiu en el jove i que també tenen un cost alt i durador per a la societat perquè qui ha tingut una trajectòria educativa pertorbada contínuament tindrà dificultats per a la seva futura incorporació amb normalitat a la vida laboral. En general, el fenomen es focalitza en els problemes de conducta, els quals sovint són els que distorsionen més la vida dels centres i el treball a les



aules. Però hi ha situacions d'exclusió també per altres raons.

L'informe considera que les formes il·legals d'exclusió tenen a veure, en alguns casos, amb el desconeixement de les lleis i normatives, cosa que fa que, a vegades, s'actui il·legalment "per accident". En d'altres casos, el problema és que no es donen a conèixer les expulsions o no es comuniquen correctament i, en conseqüència, les autoritats locals no emprenen la tasca de lluitar-hi; i, finalment, no hi ha sancions significatives contra l'exclusió il·legal. Al contrari, sovint el sistema d'incen-

tius per a les escoles pot, implícitament, encoratjar alguns directors a excloure incorrectament.

Més enllà de les diferències respecte de la nostra realitat, pel que fa al context social i al funcionament del sistema educatiu, aquest estudi posa sobre la taula la necessitat, però també la dificultat, d'assumir el repte d'una educació inclusiva. Avui, l'equilibri bàsic entre principis favorables i recursos disponibles s'afebleix, trontolla i així posen en perill drets i deures. No cal dir que les inclements reduccions, disminucions, retallades o com se'n vulgui dir, tant en plantilles com en personal

auxiliar, en la participació d'altres professionals de suport, en modalitats diverses de beques i ajudes, etc., situen els processos d'inclusió en una dinàmica de tensió, difícil d'assumir per part de les persones implicades. L'informe de la comissionada anglesa per a la Infància recorda la importància de respectar els drets i, ateses les circumstàncies que estem vivint, ens alerta sobre el fet que no estan en joc només qüestions materials o estratègies concretes, sinó que corren perill els fonaments bàsics sobre els quals hem decidit construir el futur.



n o v e t a t

COL·LECCIÓ
DOSSIERS
NÚMERO 75

Una altra mirada a les tutories Educació emocional a l'escola

Isabel Fuertes Valero
Minerva Gabarró Ollé

El present volum està estructurat en un marc conceptual i un marc pràctic que permet introduir els docents al món de l'educació emocional a l'etapa de primària. Les activitats s'agrupen en cinc blocs competencials (temàtics), en els quals hem articulat les diferents dinàmiques de forma correlativa, i a partir d'un treball que s'inicia en l'àmbit personal, *de dins...*, per extrapolar-lo al grup, *cap a fora*:

1. Consciència emocional
2. Autoregulació emocional
3. Autonomia emocional
4. Competència social
5. Habilitats de vida i benestar

Les opcions de treball, de fàcil aplicació, han estat dissenyades perquè cada lector les pugui adaptar a la seva realitat.

Col·lecció: Dossiers, 75

PVP: 22€

Pàgines: 176



R ● S
S E N
S A T

El trobaràs a totes les llibreries
i al nostre web www.rosasensat.org
Te'l portem a casa!

Ressenyes i novetats



Escoles de futur El Pla d'Escoles Associades a la UNESCO de Catalunya

De Miquel Martí i Solé
Editat pel Centre UNESCO de Catalunya

DOLORS FREIXENET MAS

PERSPECTIVA ESCOLAR

El llibre *Escoles de futur* de Miquel Martí i Solé relata de manera documentada el camí recorregut per les escoles catalanes associades a la UNESCO, un conjunt d'escoles que des de fa tres dècades han intentat integrar en els objectius educatius els valors proclamats internacionalment per la UNESCO que fan referència a la pau, els drets humans, el diàleg intercultural, el respecte al patrimoni, la protecció del medi ambient i la diversitat lingüística i cultural.

Comencem pel títol

El llibre "Escoles de futur" no podia tenir un títol més escaient atès que les escoles que han conformat aquesta xarxa s'han avançat i han estat pioneres en la integració en l'àmbit escolar d'idees i projectes que aspiren a promoure canvis globals que condueixin a la construcció d'un futur millor i d'un món millor. Així, en l'àmbit econòmic proposen el desenvolupament humà per a totes les societats; en l'àmbit polític, es posicionen davant la violació dels drets humans, i en l'àmbit cultural es defensa el

pluralisme i la consideració per a totes les llengües i cultures. Les escoles associades són escoles de futur perquè es comparteix la convicció que un altre món és possible. Per això els seus alumnes participen, d'acord amb les seves possibilitats, en les campanyes de desarmament, en la recerca d'estils de vida favorables a la sostenibilitat, en experiències d'agermanament internacional intercultural i interreligiós i, en general, en iniciatives i moviments socials que són innovadors. Pensen en els futurs millors que s'hauran de construir i creuen que des del sistema escolar se'n poden facilitar les anàlisis adequades i els entrenaments necessaris.

Continuem per l'autor

Miquel Martí i Solé és, sens dubte, la persona més idònia per escriure aquest llibre perquè en haver participat des de l'inici de les primeres escoles associades de Catalunya disposa d'un coneixement real i autèntic de la seva evolució, dels seus projectes pedagògics, de la seva implicació. A més a més, d'ençà del gener de 1988 va exercir-ne la coordinació i al juliol de 1990 va ser escollit coordinador estatal, càrrec que va ocupar durant quinze anys. Un dels aspectes que destaca el mateix autor de la tasca portada a terme és haver pogut realitzar una tasca creativa, sentir-se actor d'un procés de canvi social i, sobretot, haver creat llaços estrets d'amistat entre els participants, la qual cosa serà un dels principals motors del treball desenvolupat. Els qui tenim la sort de conèixer en Miquel Martí sabem que tota la tasca realitzada

no és aliena a la seva professionalitat com a educador i pedagog, a la seva capacitat de lideratge i d'organització i, sobretot, a la seva bonhomia, cordialitat i senzillesa, que fa sentir apreciat, valuós i necessari a tothom qui té al seu voltant.

Acabem fixant-nos en quins aspectes trobarem en el llibre que ens puguin ser útils a l'escola

Podem trobar una font d'inspiració important en la descripció que es fa dels projectes i propostes d'activitats dels diversos centres i escoles associats. El ventall és molt ampli però, bàsicament, es poden agrupar en els següents àmbits:

- El DENIP i la cultura de la pau. El 1964 es va crear, en plena dictadura franquista, el Dia Escolar de la No-violència i la PAU, en memòria de la mort de Gandhi, el 30 de gener. Es tracta d'una data significativa que donarà una pauta en el compromís per la pau de les escoles associades. El DENIP té un ideari concret i compromès amb la realitat que ens envolta i que s'expressa en forma de decàleg que ha esdevingut el fil conductor de la cultura de la pau.
- El projecte Linguapax, la pau a través de les llengües, comença a manifestar-se com a tal el 1987. L'objectiu genèric és fomentar la capacitat d'acció a favor de la tolerància, la pau i la justícia. Per assolir aquest objectiu es va optar per l'enfocament socioafectiu, segons el qual el procés d'aprenentatge ha de partir d'una emoció empàtica. Es propo-

sa treballar de forma interdisciplinària i s'han elaborat materials diversos com “Vivim en un sol món”, “Conviure amb els altres”, “Imatges, percepcions i estereotips”, “Els drets de la Terra”, “El restaurant del món”, entre d'altres.

- El projecte Mediterrani anomenat ulteriorment PMO (Projecte Mediterrani Occidental). L'objectiu queda reflectit en el lema que resumeix l'esperit del PMO per al segle XXI: “Aprendre a viure junts entorn del Mediterrani: l'educació pel desenvolupament sostenible”. La metodologia proposada és la d'un aprenentatge d'anticipació, de tipus prospectiu, el qual estimula l'anàlisi de tendències i processos, la intuïció de models futurs i l'avaluació de les conseqüències futures de les nostres accions presents.
- El patrimoni mundial en mans dels joves es va iniciar el curs 1994-95 amb l'objectiu d'educar els joves en la

promoció i la preservació del patrimoni mundial.

- Projectes de solidaritat. Totes les escoles associades a la UNESCO d'una manera o altra treballen la solidaritat. En moments puntuals, quan hi ha hagut necessitat urgent d'ajut, totes les escoles s'han mobilitzat i han donat resposta. Estimulant la creació de vincles més estrets entre els centres escolars de diferents països i continents, la Xarxa d'escoles ha contribuït a fer de catalitzador de la cooperació internacional.

En conclusió, tenim a les nostres mans un manual que pot ser font d'inspiració per als docents que vulguin renovar constantment l'educació en valors com a eix de l'educació integral de la persona, que creuen que mitjançant l'educació, la participació i el compromís es pot aconseguir un món on imperi la pau i la justícia, que creuen que un altre món és possible, també des de l'escola.



Nena, no siguis mestra!

De Maria Isabel Brunet i Maria Magdalena Mercadé
 Editat per Associació de Mestres Rosa Sensat, 2013

CATI CASADEMONT

Mestra

Com és que vas decidir ser mestra? Aquesta pregunta que m'han fet alguna vegada, encara a hores d'ara no la sé contestar. La resposta més fàcil, la que tothom espera, és “perquè m'agraden els infants”, però amb això no n'hi ha prou. Per ser mestra no només t'han d'agradar les criatures, també has de ser una persona capaç de donar molt més que el que reps, una persona pacient, assertiva, tenaç i constant. I tot

això és el que es nota en el llibre *Nena, no siguis mestra!*.

La primera impressió que vaig tenir quan el vaig fullejar era que es tractava d'un recull de "batalletes": dues mestres que explicaven un seguit de records, vivències i anècdotes, que havien anat recollint al llarg de la seva vida professional. Els que com jo ja fa uns quants anys (Déu meu, uns quants no, molts!) que som a l'ensenyament hi podem trobar explicades situacions que hem viscut (algunes de semblants, d'altres quasi calcades), tractades amb un punt d'ironia, de riure's una mica d'un mateix, de desdramatització.

Quan comences a llegir aquest llibre, però, t'adones que va molt més enllà de ser un mer recull d'aventures i desventures. Ser mestra no és només ensenyar a llegir i a escriure, que també, sinó que les competències dels ensenyants són molt més complexes. Tal com diuen les autores fas de psicòleg, metge, orientador, assistent social, i un llarg etcètera. Fas servir els coneixements que has adquirit i els que has aplicat, també utilitzes la intuïció, i, sobretot, el sentit comú. Per tant ser mestra, com diuen elles, no és una feina senzilla.

Totes les professions tenen les seves llums i les seves ombres i el magisteri no s'escapa d'aquesta realitat. Fent un recull de vivències, es podria caure en el victimisme o en l'autocomplaença, però això ho eviten les autores, ja que expliquen les anècdotes de manera realista i veraç. En totes, a més, hi ha una reflexió sobre la pròpia conducta o els fets ocorreguts. Aquesta reflexió és semblant a la que hem tingut tots els que ens dediquem a l'ensenyament un moment o altre, per tant, posen sobre paper un material que no s'ensenyava a cap universitat, sinó que és el fruit de l'experiència.

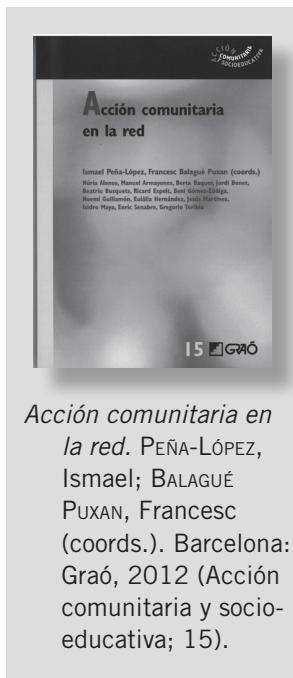
El llibre, amb un pròleg magnífic d'en Jaume Cella, està dividit en quatre apartats

que formen, però, un conjunt on es barregen vivències sobretot vitals, i quan dic vitals vull dir que parlen del dia a dia en una escola, en una aula, amb les relacions amb els pares i amb l'entorn.

Els mestres que tot just comencen hi trobaran pistes del que serà la seva feina, els veterans, motius de reflexió, els que no es dediquen a la docència descobriran els secrets més amagats d'aquesta professió, però sobretot el que tothom trobarà és el testimoni apassionat de dues mestres enamorades de la seva feina.

Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat



Acción comunitaria en la red. PEÑA-LÓPEZ, Ismael; BALAGUÉ PUXAN, Francesc (coords.). Barcelona: Graó, 2012 (Acción comunitaria y socio-educativa; 15).

Extracte de l'índex:

Que es la web 2.0? Nuevas formas de participación e interacción; Breve introducción de las competencias digitales; APTIC: una red social para familiares de niños y niñas con enfermedades y condiciones crónicas; Redes sociales en educación; Política social, organizaciones y comunidad; Teléfonos móviles, comunidades virtuales y locutorios: usos tecnológi-

cos de los inmigrantes internacionales.

AGUYÓ, María del Carmen; PAYÀ, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. València: Universitat de València, 2012 (Història de l'Educació Oberta; 203).

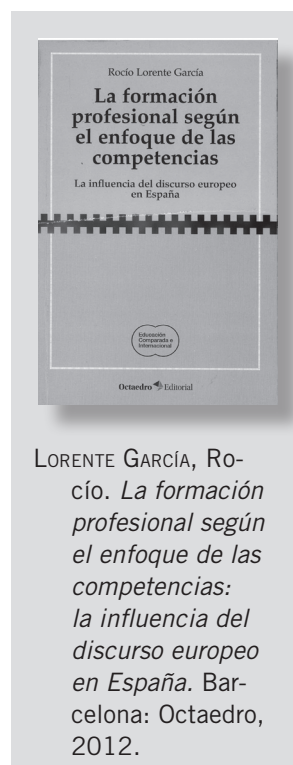
CANALS, Maria Antònia. *Matemàtiques: quaderns 13, 14 i 15*. Barcelona: Rosa Sensat, 2013 (Els quaderns de la Maria Antònia; 13, 14 i 15).

CHAVARRÍA NAVARRO, Xavier; BORRELL CLOSA, Elvira. *Evaluación de centros para la mejora de la calidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona: Horsori, 2013 (Cuadernos de Educación; 65).

GALLARDO CRUZ, José Antonio. *El dibujo infantil de la evacuación durante la Guerra Civil española (1936-1939)*. Màlaga: Servicio de Publicaciones

de la Universidad de Màlaga, 2012.

Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual. ROIG VILA, Rosabel (dir.). Alcoi: Marfil, 2008.



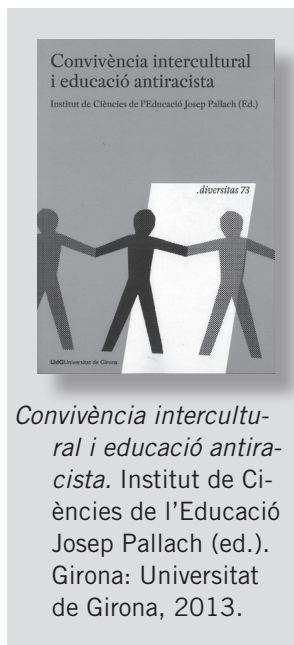
LORENTE GARCÍA, Rocío. *La formación profesional según el enfoque de las competencias: la influencia del discurso europeo en España*. Barcelona: Octaedro, 2012.

Extracte de l'índex:

Desafíos de la formación profesional en un contexto

de cambio; Las políticas de formación profesional en la Unión Europea; El enfoque de las competencias profesionales. Un reto para la formación profesional; El discurso de las competencias en el sistema de formación profesional español.

PRATS GIL, Enric. *L'educació, una qüestió d'estat: una mirada a Europa*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2013.



Convivència intercultural i educació antiracista. Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach (ed.). Girona: Universitat de Girona, 2013.



RITSCHER, Penny. *Escola slow: pedagogia del quotidià*. Barcelona: Rosa Sensat, 2013 (Temes d'Infància; 71).

SIMPOSI LLENGUA, EDUCACIÓ I IMMIGRACIÓ (7è: 2010: Girona).

WILD, Rebeca. *Educar per ser: vivències d'una escola activa*. Barcelona: Herder, 2013.

Extracte de l'índex:

Abordar el racisme a les escoles. Lliçons des del Regne Unit; Tareas de la educación intercultural. La experiencia del grupo Eleuterio Quintanilla; Convivencia intercultural y educación antirracista: una reflexión después de treinta años de trabajo en el sistema educativo con alumnado gitano; La veu de les famílies en el discurs sobre l'educació plurilingüe i intercultural; Una aproximació a l'atenció educativa a l'alumnat nouvingut des d'una perspectiva intercultural; La participació de l'alumnat estranger en els processos de mediació escolar; Cooperació lingüística i cultural, llengües i cultures en cooperació.