



Publicació
de Rosa Sensat

Maig 1998

P E R S P E C T I V A

ESCOLAR 225

Escola i marginació social

L'acolliment en una escola
oberta a la diversitat

Setmana de l'esport al CEIP A. Galí

Factors que provoquen
l'estrès docent

Entrevista a M. Company



Maig 1998

P E R S P E C T I V A
E S C O L A R 2 2 5

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat,
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona
E-mail: pescolar@mrp.pangea.org

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Josep Callís, Rosa Carrió,
Ton Creus, Mercè Fluvià, Montserrat Galícia,
Marta Mata, Carme Ortoll,
Toni Poch, Teresa Serra

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarrriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.100 ptes. Preu no soci: 6.780 ptes.
P.V.P. 750 ptes.

Fotos coberta i monogràfic:

Clara Elias

Editorial:

Neix un nou suplement:
«Perspectiva i diversitat». 1

Monogràfic:

Escola i marginació social.

Perfil psicològic dels infants i la joventut
marginada. Com queda afectat?
Montse Costa i Canals 2

Com hauria de ser l'escola per acollir
aquests nens? *Carme Mateu i Ortí* 12

Qui s'ocupa, qui no ho fa i qui haurà
d'ocupar-se de la infància amb dificultats
socials? *Jaume Funes* 23

Intervenció socioeducativa i procés educatiu
global en entorns de marginació.
J. M. Bastús i Comelles, S. Bota i Piqué
i M. Mauricio i Jarreño 29

Les dinàmiques d'exclusió social.
Ferran Casas 37

Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 44

Escola.

Psicopedagogia:

L'acolliment: element innovador en una
escola oberta a la diversitat cultural.
J. Feu i Gelis i J. M. Palaudàries i Martí 47

Experiències escolars:

Setmana de l'esport al CEIP Alexandre Galí.
CEIP Alexandre Galí 54

Escola i societat.

Salut:

Anàlisi dels factors que provoquen l'estrès
docent. Estratègies per superar-les.
Margarita Recasens 60

Entrevista.

Montserrat Company: una mestra
per una escola per a tots. *Jaume Cela* 65

Novetats bibliogràfiques. 71

Textos legals. 74

Neix un nou suplement: «Perspectiva i Diversitat»

Ara fa tres anys *Perspectiva Escolar* va iniciar, juntament amb la Fundació Terra, la publicació del suplement *Perspectiva Ambiental*, que ara ja ha arribat al número dotze.

És precisament la bona acollida d'aquest suplement dedicat als temes ecològics la que ens ha animat a dirigir la nostra atenció cap a un altre camp que demana a la societat un grau de conscienciació equivalent: la diversitat.

A cap ciutadana ni a cap ciutadà no se li escapa la rellevància del tema tant per a la maduració de l'individu com per a la bona convivència social. Justament en el camp de l'escola la diversitat és un eix permanent de debat i d'atenció preferent, sigui quin sigui el tipus de centre: com hem d'enfocar-lo?, com ha de ser el tractament educatiu que hi donem?

Dins de l'ampli ventall dels aspectes que tractarà, el suplement *Perspectiva i Diversitat* se centrarà especialment en la diversitat humana, l'afectivitat i la sociabilitat, els aspectes cognitius i l'adaptació de l'ensenyament a la diversitat de l'alumnat en cada etapa; en les diferències per motius socioeconòmics i per la diversitat ètnica, que sovint va associada a problemes socials, a la llengua, als valors, a les formes de vida; i finalment en les diferències lligades al gènere, que condicionen *per se* les expectatives i sortides professionals de la dona.

Amb aquesta publicació de caire quadrimestral, que sempre precedirà i seguirà *Perspectiva Ambiental*, volem posar a l'abast dels ensenyants informacions i elements per a la reflexió i la discussió, així com criteris generals per a la presa de decisions en l'àmbit de l'educació per a la diversitat. Preveiem, així mateix, que els materials incloguin informació comentada sobre altres fonts documentals que permetin ampliar i aprofundir els aspectes que es vagin tractant.

Per a la confecció d'aquesta nova línia de publicacions hem tingut i tindrem la valuosa col·laboració de diverses institucions com ara l'ICE de la UAB, pel que fa als temes del gènere; del CIDOB, quant a l'estudi de la diferència d'origen cultural i ètnic; dels professors Mariana Miras i Xavier Onrubia del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona. La Fundació Propedagògic també ha volgut donar suport, des del primer moment, a la iniciativa.

Regraciem a tots ells la seva col·laboració tot desitjant aportar a la comunitat educativa una eina ben útil i plaent.

L'autora fa una anàlisi dels motius que poden portar un noi o una noia a reaccionar de manera inadaptada i dels factors que defineixen el perfil psicològic: baixa resistència a la frustració, ansietat, baix autocontrol, impulsivitat, duresa emocional, etc. Per últim fa una exposició i una anàlisi de la inadaptació escolar a les escoles ordinàries del nostre país.

Perfil psicològic dels infants i la joventut marginada. Com queda afectat?

**Montse Costa
i Canals**

Professora titular del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona

Introducció

Per poder parlar de marginació social dels infants i els joves caldrà delimitar inicialment quin és l'itinerari previ que els porta a aquesta situació social.

El fet marginal respon sempre a una situació de context. És evident que una persona pot sofrir una situació de marginalitat en una situació determinada, com pot ser l'acadèmica, però alhora no succeir-li el mateix en un altre context, com per exemple l'econòmic. Són nombrosos els casos que es coneixen a la història de personatges que amb una formació minsa han estat capaços d'aconseguir un considerable potencial econòmic.

Per tant, segons que ens trobem en un context o un altre, la nostra situació serà de major o menor reconeixement social per part del sistema i la cultura dominant —no necessàriament majoritària— que imperin en el moment en qüestió.

En aquest sentit, per parlar de marginació social caldrà partir

sempre d'un model de cultura dominant que exercirà l'acte marginador. Cultura dominant que defensarà uns valors determinats, un model, unes lleis i, per tant, un poder.

Davant d'aquesta cultura dominant, qualsevol dels seus membres que mostri dificultats d'adaptació quedarà catalogat inicialment com un membre inadaptat i, acte seguit, se'n procedirà a la marginació fins que accepti i segueixi les condicions imposades per la cultura esmentada.

Com a mesura integradora, la cultura dominant oferirà als membres amb dificultats d'adaptació diferents programes de reeducació, rehabilitació i de reinserció perquè l'individu inadaptat conegui, accepti i utilitzi els valors, actituds i normes d'aquesta cultura.

No cal dir la importància que té en l'educació d'un infant un procés de socialització vinculat a un context social i familiar en què el model transmès s'ajusti al defensat per la cultura dominant del moment; altrament estarem davant del primer factor que probablement el portarà cap a la marginació i inadaptació socials esmentades.

D'altra banda, la institució escolar no deixa de ser un instrument que té la funció de transmetre i consolidar els models de la cultura dominant a la qual pertany i de vegades fa un paper marginador amb aquells alumnes que no s'adapten al model escolar instaurat.

Perfil i efectes psicològics de l'inadaptat social

Hi ha nombroses variables que intervenen en el tipus de perfil psicològic d'aquesta població. Factors com el temperament, l'estat evolutiu —crisis d'adolescència—, el coeficient d'intel·ligència, els trastorns psicològics, etc., tenen un paper específic en cada persona i en delimiten la individualitat, fet que només ens permet de parlar de perfil psicològic des d'una descripció aproximativa al model conductual del col·lectiu en qüestió i que la major part de les vegades comporta trastorns de l'afectivitat.

La realitat és que ens troben infants o joves que moltes vega-

4 Escola i marginació social

des tenen alterada l'afectivitat, cosa que dificulta les seves relacions interpersonalment. Això ens ho manifesten amb desconfiança, indiferència, descompensació afectiva i incapacitat per expressar les emocions.

Generalment ens trobem que aquests nois i noies no s'involucren fàcilment de manera efectiva, són molt desconfiats i ja no s'ho creuen. També es mostren indiferents per dir-nos que volen ser acceptats; és un mecanisme de defensa per evitar frustracions emocionals.

El seu desenvolupament emocional és molt feble i molt fàcilment passen d'un estat emocional a un altre per manca de capacitat d'adaptació als canvis. Aquesta mateixa pobresa afectiva que sofreixen no els permet expressar amb amplitud totes les seves emocions.

Des de l'òptica nosològica del Manual de Diagnòstic Estadístic dels Trastorns Mentals, 1994 (DSM-IV) (Associació Americana de Psiquiatria, 1995), els símptomes i signes de la població a què estic fent referència queden majoritàriament definits com a «trastorn per dèficit d'atenció i comportament pertorbador». En aquest sentit, la Classificació Internacional dels Trastorns Mentals (CIE -10) (OMS, 1992) presenta un altre tipus de codis en aquest sentit, però coincideix amb els criteris diagnòstics del DSM-IV.

Respecte a l'estructura de la seva personalitat, ens trobem amb dues grans possibilitats, encara que amb diferents estats intermedis i amb una gran gamma de matisos dins de cada una: el noi o noia psicològicament sa i el que psicològicament està pertorbat.

Concretament, en aquest article em referiré sobretot al noi o la noia que té una estructura de personalitat més «normalitzada» i que, tot i així, presenta una conducta social inadaptada. Quins són els motius que poden portar un noi o una noia a reaccionar d'aquesta manera socialment?

Com que és impossible generalitzar en aquest camp, em referiré a uns exemples concrets que il·lustrin el que dic:



- Una falta de satisfacció de necessitats bàsiques: mancances afectives, mancança extrema d'objectes plaents o de diners per a activitats lúdiques.
- Una crisi evolutiva transitòria, principalment durant l'adolescència, en què la manera normal inicial de recobrar els sentiments perduts d'identitat és oposar-se a l'infant interior i al món adult, que, almenys en la nostra cultura, és viscut per l'adolescent com un repte, una amenaça i un desig alhora.
- Una identificació estable del noi o noia amb un codi ètic o cultural diferent o desviat respecte a l'estructura social circumdant.
- Una posició de contestació social.

En aquest sentit, també podem dir, seguint els criteris de M. J. Marqués i F. X. Moreno (1997), que pot tractar-se d'un conjunt de símptomes que no són patognòmics d'una síndrome o trastorn, però sí que determinen una sèrie de comportaments i/o models cognitius, que poden desencadenar una psicopatologia concreta.

6 Escola i marginació social

Hem de tenir en compte que l'aparició i naturalesa d'aquests símptomes estan subordinats, alhora, a la qualitat i el poder de factors tant exògens com endògens que influeixen sobre els individus del col·lectiu que estem tractant, tal com ja he comentat.

Alguns dels factors que defineixen les característiques que presenten aquests nois o noies són els següents:

- Baixa resistència a la frustració, fet que posa de manifest la manca de seguretat personal i cognitiva, que indueix a reaccions poc elaborades, normalment de tipus agressiu.
- Ansietat. Aquesta sensació genera en la població esmentada un malestar profund i constant. La conseqüència immediata és la inhibició en l'àmbit afectiu, que sol manifestar-se en repressió de l'agressivitat, reactivació d'antics sentiments dolorosos, estrès, etc., que acaben desencadenant situacions finals d'angoixa.
- Baix autocontrol de les accions, els pensaments i els desigs. La manca de límits clars dificulten la comprensió i interiorització d'un nivell d'autocontrol equilibrat.
- Impulsivitat, generada per la manca d'autocontrol, que normalment acaba generant un comportament hostil. Cal destacar una variable habitual constituïda per un tipus de comportament irreflexiu amb tendència a l'*acting out*.
- Pensament distorsionador. Aquest tipus de pensament es caracteritza per construccions totalitàries del tipus «tot» o «res» i generalistes a la vegada com: «tothom em té mania», «sóc dolent», «no faig res bé», etc. Es tracta d'un pensament en què la raó i la funcionalitat juguen un paper poc regulador.
- Duresa emocional, normalment generada per una vida emocional poc equilibrada. Són nois o noies que, majoritàriament, es veuen envoltats d'una mancança afectiva al llarg del seu desenvolupament que després repercutirà en les seves relacions socials i en les persones del seu entorn immediat.
- Baixa autoestima, deguda a la imatge negativa que tenen d'ells mateixos. Autoimatge que normalment respon a les reaccions i opinions sobre ells mateixos que han rebut de les persones que els envolten.
- Acostumen a ser dispersos i a presentar manca d'atenció. Moltes vegades també són hiperactius.

- També podem dir que són immediatistes. Les coses tenen valor aquí i ara. No poden esperar.
- Són nens molt desmotivats i amb manca de voluntat. No acaben gairebé res del que comencen.

Per tot això és fàcil veure'ls caure en una disnomia escolar. Això es deu a un model d'escola estrictament normativa i poc adaptada a les característiques d'aquest tipus d'alumnat, fet que augmenta el risc que transgredeixin la norma, alhora que els afecta directament i distorsiona el seu procés d'aprenentatge, amb l'aparició d'un nivell de retard escolar que genera de manera cíclica un sentiment de fracàs més gran davant l'escola i de desinterès per aquesta. I, per altra part, tots sabem que en la nostra societat *fracàs escolar* és, majoritàriament, sinònim de *fracàs social*.

L'infant inadaptat social i l'escola

Segons F. X. Moreno (1998) la inadaptació escolar és una realitat existent a les escoles ordinàries del nostre país. És freqüent trobar nois i noies que no s'integren en les dinàmiques educatives de l'ensenyament obligatori, en viure'l com una imposició poc motivadora, aliena a la seva realitat immediata.

La casuística que desencadena aquest fet és variada. El seu origen radica, en alguns casos, en factors exògens als alumnes, deguts a dèficits de caire socioeconòmics, i altres vegades, menys freqüents, a trastorns endògens de caire psicològic. És habitual trobar ambdós factors convivint simultàniament, ja que normalment l'un sol ser determinant de l'altre.

Els esforços dels diferents agents educatius aconseguen que bona part d'aquests alumnes s'integrin progressivament en el procés d'escolarització; però, malauradament, ens trobem amb un grup d'alumnes que no arriben a assolir aquesta integració malgrat la recepció d'un model interventor basat en una filosofia educativa centrada en la formació personalitzada i en l'atenció a la diversitat. Això ens indica que potser a l'escola encara no s'està fent prou. Mai no podrem parlar d'èxit, si aquest no és complet. Per aquest motiu hem de seguir esforçant-nos a buscar solucions i nous recursos per aplicar-los dins de l'àmbit escolar.

Aquest últim col·lectiu d'alumnes al qual hem fet esment anteriorment són nois i noies que, després de rebre un tractament específic per part dels seus tutors, membres de l'EAP, mestres del programa d'educació compensatòria, i fins i tot, a voltes, per part dels recursos alternatius externs a l'escola ordinària (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil —CSMI—, educadors de carrer, etc.), no veuen resolta la seva inadaptació a l'escola, sinó, contràriament, agreujada.

Són alumnes que, a causa de la seva problemàtica conductual de base, van desenvolupant progressivament un important retard escolar fruit de la no-adaptació als ritmes de treball i als elements motivacionals de l'activitat docent, a més d'experimentar un creixent sentiment d'allunyament de professors, companys de classe i, en definitiva, de la dinàmica general de l'escola o institut.

El conjunt dels factors anteriorment esmentats deriven generalment cap a una resposta estigmatitzadora per part dels professors, companys i pares, que els aplega sota l'epígraf «alumnes conflictius», fet que acaba determinant un condicionament negatiu de tot el centre envers aquest tipus d'alumnat.

En definitiva, ens troben davant d'un model educatiu ordinari que tant pel que fa al currículum com a les estratègies, no és capaç de presentar una proposta funcional per cobrir les necessitats bàsiques d'aquests tipus d'alumnat. Davant d'aquesta situació, segons F. X. Moreno (1998) és habitual observar que, per a aquests alumnes, s'utilitzin mesures alternatives de caire segregador com les que ell exposa a títol d'exemple:

- Crear grups classe d'«alumnes conflictius». Aquesta pràctica es dona en els centres de més d'una línia per cicle, on acostumen a aplegar en un dels grups classe del curs que correspongui tots aquells alumnes amb retard escolar i/o conflictivitat conductual. Aquest fet va acompanyat normalment d'una manca de programes específics d'intervenció per a aquests alumnes i amb la dotació del professorat que normalment ha arribat nou al centre escolar. Es tracta de grups classe estigmatitzats que porten el condicionament negatiu de tots els professionals que hi intervenen.

- **Processos derivatius.** Aquesta segona estratègia d'actuació es concreta inicialment a treure del grup classe aquest tipus d'alumnes tantes vegades com es pugui, per tal de minvar la seva incidència tant en l'atenció del professorat com en la dels companys de classe, amb la consegüent derivació cap a altres professionals (psicopedagogs, professors d'educació especial, mestres de compensatòria, mestres de suport, EAP, etc.).

En alguns centres escolars es donen situacions que consisteixen a «compartir» entre diversos professors la conflictivitat d'aquest alumnes, de manera que s'arriben a confeccionar horaris en què el nen és derivat, cada hora, a un professional diferent.

Segregacions. Aquests tipus de segregacions comencen per tenir els «alumnes conflictius» asseguts a part en un racó de l'aula i separats del grup classe per evitar que desenvolupin conductes que puguin distorsionar l'ambient de treball de la classe (parlar amb els companys, actituds de burla i d'escarni, provocacions d'altres companys, etc.). Quan aquesta mesura deixa de funcionar, el fet habitual és enviar aquests alumnes fora de classe per castigar-los (passadissos, pati, secretaria, etc.)

Expulsions. En darrer lloc, cal remarcar les expulsions de la classe fins a cinc dies, en ser-los privada l'assistència com a mesura correctora per a la comissió de conductes tipificades de greus o molt greus.

Finalment, amb l'obertura d'expedients disciplinaris s'arriba a l'expulsió temporal o definitiva d'aquests alumnes, temps d'expulsió que solen passar al carrer juntament amb altres nois i noies amb dificultats socials de què normalment es derivaran conductes socials.

Hem de pensar que la majoria dels pares no es troben a casa durant l'horari escolar per poder tenir cura dels seus fills, cosa que també pot arribar a constituir un desencadenant decisiu de l'absentisme escolar.

Absentisme. La manca de respostes adequades per part de l'aula ordinària fa que aquests tipus d'alumnat decideixi deixar

10 Escola i marginació social

d'anar a l'escola i paraitzar el seu procés d'escolarització obligatòria.

En definitiva, ens trobem davant d'una tipologia d'alumnat en què l'escolarització ordinària, en lloc de fer un paper socialitzador i d'integració, es transforma en un agent segregador.

En realitat ens trobem davant de nois i noies estigmatitzats per la seva pròpia història personal. El primer pas que s'ha de fer és el d'acceptar-los tal com són.

Bibliografia citada

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV*, Barcelona: Masson, 1995.
- DOÑATE, J.; FERNÁNDEZ, D.; MARQUÉS, M. J.; MORENO, X. (1997) *Alumnes amb conductes pertorbadores a l'aula: propostes d'intervenció*. En: GUIX, març 1998.
- MORENO, F. X. *Projecte marc per a la creació d'una UAC a l'IES Gallecs*. Mollet del Vallès (Barcelona): Departament psicopedagògic IES Gallecs. Document intern, 1998.

Bibliografia general sobre inadaptació social

- CALLABET, J. *El niño y la escuela*. Barcelona: Laertes, 1994.
- CASTRO, J. «Estilo educativo y psicopatología». En: Núria Bassas y Josep Tomàs. *Carencias afectivas, hipercinesia, depresión y otras alteraciones en la infancia y en la adolescencia*. Barcelona: Laertes, 1996, p. 118-126.
- CEREZO, F. *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide, 1997.
- GRANELL, E. *Rechazo escolar*. Mèxic: Trillas, 1993.
- KAZDIN, A.; BUELA CASAL. *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide, 1996.
- LARROY, C.; Puente, M. L. *El niño desobediente*. Madrid: Pirámide, 1996.
- MIRET, E. i altres. *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación Banco de Santander, 1998.

- MORENO, F. X. *La conducta perturbadora en el contexto escolar: factores determinantes y modelos de intervención* Actes IV Jornades tècniques d'educació especial. Barcelona: APPS, 1997.
- OLLENDICK, T. H. *Psicopatologia infantil*. Barcelona: Martínez Roca, 1998.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *CIE-10*. Madrid: Meditor, 1993.
- ROMEU, J. *Niños y niñas difíciles*. Barcelona: Colimbo, 1995.

Per abordar les necessitats educatives d'un alumne amb problemes de marginació social, caldrà identificar els àmbits prioritaris en què ens cal intervenir: pedagògicament, psicològicament i socialment.

Considerant que no hi ha dos nens/joves iguals, tot i que poden compartir els mateixos indicadors de risc, s'han de gestar uns programes personalitzats per no caure en l'equívocació de col·lectivitzar unes actuacions que necessàriament s'han d'individualitzar

Com hauria de ser l'escola per acollir aquests nens?

**Carme Mateu
i Ortí**

Assessora. Especialista en diversitat sociocultural i minories marginades.

L'escola ha de donar resposta a les necessitats educatives particulars que sofreixen els alumnes marginats. No podem continuar, des de l'escola, llançant pilotes fora: «és que no volen integrar-se» (en el cas dels gitanos), «els pares no col·laboren», «no paguen els materials, ni els llibres», «no tenen cap interès per l'escola», «mai vénen a les reunions». Tenim una realitat socioeconòmica i cultural que ens cal abordar; cal donar respostes compensadores dins l'escola als infants que, sense demanar-ho, són víctimes d'una situació familiar de molt difícil solució.

Són molts els factors que condicionen que un alumne tingui un èxit acadèmic òptim. Però, ens cal conèixer quins són els aprenentatges significatius i útils per a aquests alumnes que, a més a més, els ajudin a ser més autònoms i a tenir més recursos personals i professionals.

Alguns dels factors que allunyen l'alumne de l'escola són determinats pels valors i orientacions familiars, que entren en contradicció amb els valors i orientacions del centre educatiu. El nen marginat aprèn a casa uns hàbits i unes normes que no són vàlids per a l'escola. Aquests nens acostumen a desenvolupar uns

aprenentatges manipulatiu molt concrets, probablement orientats al treball productiu dels seus familiars.

La dificultat que més sovint tenen aquests alumnes a l'escola és la hiperactivitat —són nens que necessiten canviar sovint d'activitat. Aquesta hiperactivitat és determinada per la manca de motivació cap a l'aprenentatge acadèmic, per l'estructura tanca-da de l'escola, per la manca de protagonisme que hi té aquest alumne. Hi ha també un distanciament de les normes i dels objectius escolars. Atès que l'aprenentatge familiar és fonamentalment manipulatiu i pràctic, el nen té moltes dificultats per comprendre continguts més abstractes.

Sovint la família marginada transfereix una baixa autoestima i una manca de motivació, de superació personal. Aquests factors mencionats i d'altres més subtils fan que l'alumne marginat entri a l'escola sense ganes, sense hàbits, sense normes i sense uns mínims esquemes d'actuació que són necessaris per adaptar-se al centre.

L'escola, per acollir aquests nens, no pot ignorar la situació socioeconòmica i cultural de l'entorn que envolta el centre, és a dir, ha de conèixer el medi on està situada; ha de conèixer les característiques generals dels alumnes i les problemàtiques familiars que incideixen directament a l'escola. Conèixer, en definitiva, quins són els *indicadors de risc psicosocials* que poden incidir en el fracàs escolar o potenciar-lo, considerar-los com uns instruments per avaluar les situacions de dificultat social, i alhora poder destriar d'aquests indicadors les *conseqüències* que generen el risc de perpetuar la marginació també dins de l'escola. Tant als CEIP com als IES s'haurien de plantejar molt acuradament les *necessitats* per abordar com a centre educatiu. Aquests haurien d'actuar des d'una vessant d'*intervenció* i alhora de *prevenció* per tal d'evitar que les situacions que actualment poden ésser considerades de risc, no acabin convertint-se en marginació social de difícil solució.

Crec que ens cal un seguiment escolar individualitzat que hauria de conjugar tres principis: el dret a l'educació recollit en la Constitució (art. 27); el dret a la diferència, que tots els grups ètnics minoritaris mereixen, i la necessitat de prevenir des de

l'escola el risc de marginació social que sofreixen alguns alumnes. És necessari considerar el *seguiment escolar* com un *projecte global d'intervenció* del qual es desprendran altres projectes més específics per abordar les *necessitats pedagògiques, psicològiques o socials* generades pels indicadors de risc psicosocials detectats en el centre escolar.

Quins problemes apareixen a l'escola?

Econòmics, d'higiene, sanitat, nutrició, fracàs escolar... Podríem il·lustrar amb un supòsit fictici la situació d'un alumne amb risc de marginació:

«Es tracta d'un nen "absentista" de deu anys, fill d'una mare alcohòlica; el pare va abandonar la llar fa sis anys. Viu sol amb la mare. Està adscrit al grup classe de 5è de primària i el seu nivell és aproximadament de 3r. La mare no treballa i cobra una prestació social. Programa interdepartamental de la renda mínima d'inserció (PIRMI).»

<i>a) Identificació dels indicadors psicosocials</i>	<i>b) Conseqüències</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Mare alcohòlica sense feina. - Problemes econòmics. - Discussions. - Conflictes familiars. - Trastorns emocionals. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Absentisme escolar. - Dificultats d'aprenentatge. - Manca de material escolar, de llibres. - No participa en les sortides. - Desequilibri emocional. - Alimentació deficitària. - Manca d'hàbits. - Manca de pautes educatives. - ...
<i>c) Necessitats</i>	<i>d) Objectius</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Necessitat de rebre un suport emocional per part del seu mestre tutor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumne. - Afavorir el treball d'aquest

<ul style="list-style-type: none"> - Necessitat de sentir-se valorat, acceptat i estimat a l'escola. - Necessitat de cobrir les llacunes que sorgeixen en els aprenentatges bàsics. - Necessitat de treballar amb el material didàctic adient. - Necessitat d'utilitzar el servei de menjador escolar. - ... 	<p>alumne en petit grup, perquè els altres puguin ajudar-lo quan calgui i alhora ell hi faci les seves aportacions.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorar juntament tutor i alumne les causes del seu absentisme; analitzar cada una de les suposades excuses que dóna l'alumne per comentar posteriorment els avantatges de l'escola i els canvis que s'han de produir. - ...
---	---

e) Activitats

Les activitats s'organitzaran en plans de treball concrets. En aquests cas, caldrà elaborar quatre plans de treball per abordar i millorar la situació de l'alumne:

- Social.
- Emocional.
- Aprenentatges.
- Relació amb la mare.

Perquè un alumne se senti motivat i es desenvolupi íntegrament necessita sentir-se acollit en l'entorn escolar. A la inversa, l'alumne que a l'escola no se sent acceptat o no pot considerar com a propi l'espai escolar, inicia una espiral de distanciament. No s'hi troba bé i les seves reaccions creen dificultats als mestres, els quals solen reaccionar de manera que augmenta el distanciament

Hem vist que els alumnes poden tenir diferents necessitats i que ens cal abordar els tres tipus d'intervenció que esmentem tot seguit.

Intervenció Social

Serveis socials d'atenció primària (SSAP). L'escola necessita la col·laboració de l'assistent social, que és el professional que treballa directament amb la família. També tenim l'equip d'atenció a la infància i adolescència en risc social (EAIA).

Intervenció psicològica

Serà, possiblement, externa a l'escola i haurà de fer-la el psicòleg clínic o el psiquiatre del centre de salut mental infantil i juvenil (CSMIJ).

Intervenció pedagògica

Haurà de fer-la directament el mestre tutor amb l'ajut i suport de l'especialista d'educació especial. Quan calgui, amb l'assessorament del psicopedagog de l'EAP (equip d'assessorament i orientació psicopedagògica) i del mestre del PEC (programa d'educació compensatòria).

L'escola no pot donar resposta a totes les problemàtiques, però sí que ha de derivar les situacions límits als professionals capacitats. Ens cal també situar les responsabilitats i competències. Per exemple: «Un alumne necessita ser atès pel CSMIJ, però, com que els seus pares no el porten a la consulta per la situació d'abandonament (drogodependència) que sofreixen, el nen no rep l'atenció terapèutica... Qui ha de modificar aquesta situació? Qui té l'última responsabilitat?»

Perspectiva històrica: abans i després de la Reforma

Entre el 1978 i el 1980 va haver-hi la transferència de serveis de Madrid a Catalunya. Les escoles que acollien el nombre d'alumnes més alt amb risc de marginació formaven part del Patronat de Suburbis i/o de l'Apostolat Gitano. L'any 1982, el Departament d'Ensenyament va crear la Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial. En el seu moment, el fet de considerar certes escoles com d'acció especial va cobrir moltes de les necessitats dels alumnes. Es va intentar adequar la realitat de les escoles al medi social en el qual es trobaven. L'Administració va proposar uns objectius per als alumnes, els mestres, els pares, l'entorn. Personalment, crec que allò que va contribuir més directament a millorar l'escolarització dels alumnes marginats. Es va obrir la possibilitat de crear uns equips docents estables, ja que per poder accedir a treballar en una escola d'acció especial calia passar per un concurs de mèrits i presentar un projecte d'intervenció educativa adreçat al centre al qual es volia accedir.



Teòricament, amb l'aplicació de la reforma hem passat de l'escola tradicional uniformitzadora i selectiva a un ensenyament obligatori i comprensiu. Actualment podem gaudir d'una escola més activa, en el sentit que aquesta pot intensificar l'activitat de l'alumnat en la seva iniciativa, pot potenciar la capacitat creativa, pot respondre als diferents interessos i motivacions dels alumnes, i dóna, essencialment, la possibilitat d'una socialització més oberta, capaç de superar els guetos i les distàncies entre tots els alumnes per qüestions de creences, races, procedència familiar, nivell sociocultural, etc. La LOGSE estableix una escola comprensiva per a tothom fins als setze anys. La teoria sembla excel·lent, correcta i magistral. Però, per a l'alumne marginat no n'hi ha prou: ell arriba a l'escola amb inferioritat de condicions. Aquests alumnes han de fer un gran esforç en diferents fronts per aconseguir un rendiment escolar satisfactori.

Des del 3 de novembre de 1996 s'han qualificat determinats centres públics o privats com a *centres d'atenció educativa*

preferent. Hom pot pensar que si considerem l'autonomia curricular que dóna la Reforma i, a més a més, som un centre d'atenció preferent, quasi tenim l'èxit assegurat. Jo, però, crec que no; ens falta un element importantíssim que és el mestre tutor, la seva actitud, la seva empatia. Per tant, reivindico la necessitat que els mestres que voluntàriament volen treballar amb aquests alumnes coneguin abans l'escola, el PEC, i presentin el seu projecte d'intervenció educativa, tot considerant els drets del funcionariat... Segur que podem trobar una fórmula que ens ho permeti.

Capacitat de resposta d'una escola situada en un barri marginal: escola marginada i escola marginadora

Una escola situada en un medi social clarament desfavorable i voler caracteritzar el dèficit només com un element social no és suficient per respondre a les necessitats dels barris marginals. Generalment, coincideixen factors laborals, culturals, educatius, urbanístics, sanitaris. Aquesta complexitat de marcs socials no es pot corregir si no es fan plantejaments globals que possibilitin unes accions de desenvolupament comunitari plural. Per tant, l'escola d'un barri marginal mai no pot modificar aquesta realitat descompensadora. Cal considerar, però, que la resposta que pot donar l'escola depèn de l'optimització dels recursos personals i materials necessaris per afrontar les mancances que tenen els seus alumnes a l'escola. Com a recursos personals cal considerar, des de l'equip docent, la flexibilització de la seva estructura organitzativa, la coherència del reglament d'ordre intern i els continguts, la permanent adaptació a les peculiaritats dels seus alumnes, etc.

... escola marginada

S'ha considerat que una escola és «marginada» quan la seva ubicació està en un medi molt degradat. Però crec que el terme no ens aporta cap suggeriment real, ja que al llarg de la meua trajectòria professional he pogut conèixer una considerable quantitat d'escoles d'acció especial que podríem anomenar marginades, i tal apreciació no és exacta; algunes d'aquestes escoles tenen unes bones instal·lacions que precisament desta-

quen al barri pel contrast quant a la conservació i pel fet de ser l'únic edifici públic. Caldria dir-ne, en tot cas, «escola ubicada en un barri marginat», ja que l'escola no està marginada quant a dotacions econòmiques o de professorat, etc. Ens podríem estendre més i puntualitzar que utilitzant l'expressió «escola marginada» no es fa cap referència als avenços positius o negatius del seu alumnat.

... *escola marginadora*

Aquest terme ja és més clar, més explícit. Una escola és «marginadora» quan no dona resposta a les necessitats dels seus alumnes i, per tant, contribueix a perpetuar-ne la marginació. Els factors que poden incidir per fer-la marginadora són molt variats i complexos:

- Les problemàtiques familiars, que absorbeixen els nens a casa seva, i que entren al centre interactuant entre ells.
- L'equip de professors, la seva resposta curricular, la seva informació-formació envers les característiques del menor marginat.
- El grup classe en funció de l'edat.
- La ràtio.

Crec que un indicador clar de «fracàs de l'escola» podria ser l'estabilitat d'un alt nombre d'alumnes «absentistes» permanents. Actualment, l'absentisme més elevat el sofreixen els alumnes d'ètnia gitana, i cal que ens preguntem tots plegats: què està oferint l'escola als alumnes gitanos amb risc de marginació?

Quins són els objectius prioritaris dels CEIP i els IES pel que fa a la família?

Un dels objectius prioritaris que s'ha de plantejar qualsevol CEIP o IES és l'apropament de l'escola a la família, tant si es tracta d'una família «normalitzada» com d'una de «problemàtica». Algunes famílies amb més dificultat social generen un tipus d'actituds o conductes conflictives. Als tutors ens cal considerar com aborden la criança dels seus fills les famílies acollides al centre, per tal de conèixer una mica més els nostres alumnes. Per exemple: el

20 Escola i marginació social

tipus de disciplina impartida pels pares en situació marginal o dificultat social greus és, en alguns casos, molt arbitrària i punitiva, i tenen actituds ambivalents de sobreprotecció i d'abandonament.

L'actitud envers la vida d'algunes d'aquestes famílies acostuma a ser fatalista, no tenen visió de futur i no orienten els seus fills amb un afany de superació. La mateixa estructura familiar és rígida, amb uns rols masculins i femenins molt estrictes i poc valorats. No hi ha comunicació verbal i el llenguatge utilitzat és pobre i molt concret. Aquestes famílies no valoren el fet escolar i no prioritzen l'escolarització dels seus fills. En general, les famílies amb dificultat social greu mostren una baixa autoestima i una actitud cap a la vida que denota molt poca confiança en les seves pròpies possibilitats, mentre que, alhora, desconfien dels altres grups socials.

Però ens cal tenir molt en compte la importància que l'educació familiar té per a tots els alumnes. La família és el primer agent d'intervenció educativa, i molt especialment durant els primers anys de vida.

Els professionals de l'educació, des de contextos més formals com l'escola, podem oferir a les famílies que ho necessiten una percepció diferent del desenvolupament dels seus fills i oferir-los, així mateix, models educatius promotors del desenvolupament que ajudin els pares i les mares a acompanyar els seus fills durant l'etapa escolar.

Treballant amb famílies amb desavantatges socioculturals és important aprofitar qualsevol motiu (situació informal: entrades, sortides, etc.) per parlar amb les mares quan els nens són petits, a fi d'apropar l'escola a la família i compartir intencions educatives entre la mestra i la mare (el pare o el tutor). Cal recordar que no hi ha un model ideal de nen i que tampoc no hi ha un model ideal d'educació. Existeix, en canvi, una rica i variada diversitat en la manera de desenvolupar-se i en la manera de contribuir a donar forma a aquest desenvolupament. Constitueix un repte educatiu trobar un punt en què, sense fer intervencionisme gratuït i acusador, siguem capaços, a més, de reconèixer quins dels elements existents en la cultura dels diferents grups socials mereixen el

respecte que s'ha de donar a la diversitat sense plantejar amenaces per al desenvolupament futur dels infants.

Els objectius, vistos pels pares o pels mestres, són força diferents. Els dos contextos educatius plantegen coses diferents per als infants i aquesta pluralitat pot ser bona, però cal que els alumnes no arribin a viure els dos mons com a oposats i contradictoris, perquè més que ajudar-los a avançar, això els desconcertaria.

Quina és la resposta adequada?

La coherència, el rigor professional, la formació permanent, el respecte, la consideració, l'empatia, la percepció, la reflexió, l'afecte...

No ens calen mestres superespecialitzats en gitanos, àrabs, filipins, pakistanesos, marginats, etc.; ens cal un mestre humà, adequat, escaient, oportú, competent, i per tant, o sobretot, amb *capacitat ràpida d'adaptació*. Però també ens cal tenir un Projecte Educatiu de Centre (PEC) capaç de donar resposta al tipus d'alumnat que té l'escola.

1. Pel que fa als aspectes pedagògics:

- Mètodes didàctics i organitzatius que afavoreixin la diversitat.
- Priorització dels aspectes d'acollida, acceptació, empatia, relació i socialització sobre els lligats purament a l'aprenentatge.
- Pla de tutorització que inclogui aspectes d'acollida i relació amb la família. El seguiment de l'alumnat cal fer-lo evitant un excés de dispersió, creant grups flexibles, mantenint el suport fora de l'aula, proporcionant especialistes...
- Potenciació dels aspectes d'autoestima, autovaloració, relació grup classe. Estimulació de dinàmiques afavoridores de la relació.
- Metodologies de treball globalitzadores: treball per projectes...
- Priorització d'aprenentatges significatius, partint del coneixement previ (cal evitar el «fixisme»).
- Ensenyament vivencial, actiu, lligat als interessos de l'alumnat, amb experiències com revista d'aula, murals, jornades literàries...

2. *Pel que fa a la relació família-escola*

- Pla d'acollida al centre.
- Pla d'acollida a P-3.
- Entrevistes pares-escola.
- Reunions de pares.
- Informes personalitzats relatius al progrés en l'aprenentatge.

Tot això, amb independència de les moltes experiències positives que molts mestres de les escoles d'acció especial tenen ben gravades a la ment.

Bibliografia

- CALLABED, Joaquín i altres. *El niño y la escuela. Dificultades escolares*. Barcelona: Laertes, 1994.
- CAMPION, Jean. *El niño en su contexto. Educación y sistema familiar*. Barcelona: Paidós, 1994.
- COLECTIVO IOË *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid: Talasa, 1995.
- CONNELL, R: W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.
- GARCÍA LÓPEZ, R. i altres. *Educación Compensatoria*. Madrid: Santillana/Aula XXI, 1987.

L'autor, si bé fa una anàlisi de qui s'ocupa, qui no i per què hauria d'ocupar-se de la infància i la joventut amb dificultats socials fora de l'escola, insisteix en la importància de l'escola arrelada en el medi per plantejar les dificultats de manera positiva. «Saber sobre el món dels alumnes, incorporar-lo al fet educatiu, sempre ha estat a la base de l'educació. Negar-ho és construir un "problema social".»

Qui s'ocupa, qui no ho fa i qui haurà d'ocupar-se de la infància amb dificultats socials?

En parlar de marginació, si alguna cosa és indiscutible és que l'escola contribueix a produir-la, a reduir-la o a agreujar-la. En tot cas, aquesta no és mai neutra. Es poden fer disquisicions sobre el que els infants porten a sobre quan van a l'escola i els problemes o conflictes socials que els envolten. Es pot insistir en la incapacitat de l'escola per fer miracles, però l'escola com a espai vital dominant en moltes etapes de la vida condiona part del resultat social (les possibilitats d'esdevenir ciutadà o ciutadana) del procés educatiu.

Jaume Funes

1. Els «problemes socials» i l'escola

Tot i que potser no coincidiré amb les definicions que hagin pogut fer els autors dels altres articles d'aquesta revista, no puc menys que recordar que això que descrivim sota l'epígraf «marginació social» (necessitats, dificultats, conflictes socials) és «la inexistència d'intercanvis mutus. Dit d'una altra manera: marginat o marginada és qui no rep de la societat (podríem dir l'escola) allò que necessita per viure amb un mínim de dignitat i no aporta a la societat allò de què és capaç». «Hem de destacar que les conductes socialment inadaptades *no tenen entitat pròpia*. És a dir, no poden ser es-

tudiades descontextualitzadament. Diem que una persona arriba a tenir conductes d'inadaptació social al final d'un procés personal en el qual han passat esdeveniments i circumstàncies que hem de considerar.» «La inadaptació social és, així, en aquest cas, *el resultat final* d'unes condicions de creixement i d'unes respostes educatives i són principalment aquestes i no aquella l'objecte d'estudi i d'atenció.»¹ L'escola és dins de tot aquest procés.

Com altres vegades he fet, haig de tornar a insistir en el greu perill que pot suposar el fet que l'escola no vulgui ocupar-se de les qüestions socials partint de la base que els mestres no han de fer de germanetes de la caritat ni d'assistents socials. «Moltes vegades allò que es defineix com a dificultat social és una qüestió de distància cultural entre el mestre, la mestra, l'escola i el món dels alumnes. Un problema que es construeix sota el paràmetre de pensar que el que passa fora de l'escola no és assumpte de l'escola o que no hem de preocupar-nos més que per les dificultats d'aprenentatge, a les quals cal aplicar una o altra didàctica. Saber sobre el món dels alumnes, incorporar-lo al fet educatiu, sempre ha estat a la base de l'educació. Negar-ho és construir un "problema social"».²

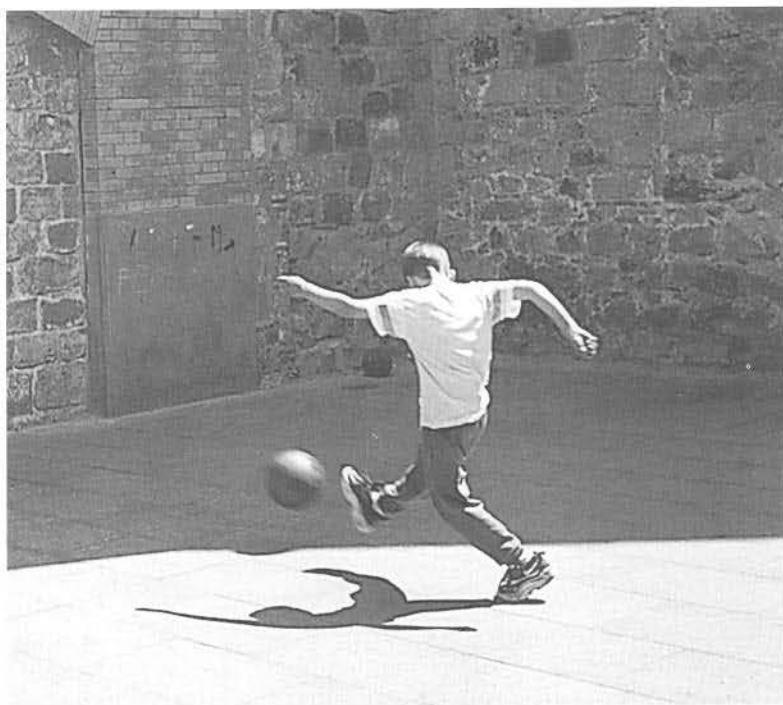
2. Del desemparament a la delinqüència

Malgrat tot aquest preàmbul, per mi inevitable, allò que els responsables de la revista em demanaven més aviat, era que parlés de què es pot fer i, més o menys, es fa fora de l'escola com a resposta a la marginació, i això faré. Convindria començar, però, advertint que l'atenció a la infància que té dificultats socials no sol ser prioritària, avui dia, en cap Administració.

1. Diversos autors. *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, 1998.

2. Funes, J. «De mestres i assistents socials. Una discussió sobre els límits». En: *Escola Catalana*, núm. 346, gener 1998.

Això que des del punt de vista educatiu anomenem *dificultat social* és, des del punt de vista legal i d'organització dels recursos, un panorama ampli definit per dos situacions extremes: el desemparament i la transgressió; és a dir, nois i noies que es troben mancats de protecció perquè l'atenció que reben de llur família és insuficient o inadequada; els nois i noies que han delinquit transgredint normes penals. Així, la Generalitat té organitzats recursos per als primers mitjançant la Direcció General d'Atenció a la



Infància (DGAI) i, per als segons, activa a partir de la Direcció General de Justícia Juvenil.

Quan es dona una situació de desemparament, cal una declaració administrativa (que segueix els seus procediments), i la Generalitat passa a exercir la tutela del menor.³ En teoria, les mesures que d'acord amb la llei⁴ poden aplicar-se són diverses: des de l'internament en un centre al seguiment educatiu, sense separar-lo de la família, passant per diverses formes d'adopció. En realitat, la primera de les formes és la dominant i el seguiment educatiu, avui dia, es practica poc.

D'aquesta categoria de nois i noies, sempre n'hi ha algun a la majoria de les escoles. Algú que viu en un centre o que està separat dels seus pares naturals. Hi ha algú més, però, que de fet està desemparat en molts moments i necessitaria un seguiment educatiu extern i una acció de treball i suport amb la família. Un treball que sovint no es dona. A més, predominantment, les situacions de

3. La protecció només és possible des del naixement fins als 18 anys.

4. Llei 37/1991 sobre mesures de menors desemparats i de l'adopció. (Modificada per la Llei 8/1995.)

26 Escola i marginació social

mancança i dificultat educativa són canviants o poden ser-ho si es presta atenció a la família, la qual cosa fa que les mesures extremes esdevinguin inadequades.

L'escola no hauria de considerar aquests nois i noies com a casos especials, ja que no ho són, i evitar tota actitud que comportés en la pràctica un etiquetatge previ de qui ja se sent vitalment diferent. Caldrà, però, tenir molt clar que l'escola haurà de ser un espai compensador dels seus dèficits i que sovint —encara que fem una intervenció educativa correcta— serà a l'escola on els nois i noies necessitats de protecció expressaran mitjançant el conflicte el seu malestar (de manera molt especial quan comencin l'adolescència).

Quan el que succeeix és que els nois i noies transgredeixen les lleis, hi intervé la Justícia de Menors⁵ i és la Generalitat la qui aplica les mesures prèvies o les dictades pel jutge. Convé tenir present que els que delinqueixen no són, ni sempre ni majoritàriament, de barris i famílies socialment problemàtiques. La conducta transgressora (especialment en les seves formes actuals, pròximes a això que anomenen noves formes de violència) es dona entre molts adolescents —inclosos els *pijos*— i està en gran part associada a la condició evolutiva.

5. En aquest cas, i mentre no surti una llei penal juvenil (que, vist que «Espanya va bé», seria millor esperar), la justícia de menors intervé entre els dotze i els setze anys (menors de setze).

6. La mediació com a eina educativa és també enormement útil per gestionar els conflictes de convivència que es donen en els centres. Un exemple pràctic pot trobar-se a: Uranga, M. «Experiencias de mediación escolar en Guernika». *Aula*, núm. 65, octubre 1997.

En el món de la justícia de menors domina, en general, el criteri que no és bo per a un adolescent entrar dins de la maquinària penal i judicial. Se sap que la seva conducta és circumstancial i temporal, la qual cosa fa que la reacció sigui merament punitiva i que s'eviti el seu etiquetatge com a delinqüent. Per aquesta raó es busquen respostes educatives responsabilitzadores i s'actua amb formes desjudicialitzades, sense completar el procés judicial.

Així, amb el disseny de respostes i recursos s'intenta donar en cada territori respostes que passen per programes de mediació (conciliació, compensació a la víctima, ajudes a tercers, etc.) i de serveis a la comunitat. Sovint, algunes d'aquestes respostes es donen o es realitzen en els mateixos centres educatius.⁶

Si més no en el cas de Catalunya, la major part dels nois i noies que tingui alguna mesura judicial estarà sota la de «llibertat vigilada». Una resposta que comporta el seguiment del menor per part

d'un delegat d'assistència al menor (DAM), amb el qual aquest últim pactarà unes normes de conducta i unes accions que s'hauran de dur a terme. És amb aquest delegat o delegada amb qui els tutors i tutores dels IES tindran relació per fer un seguiment educatiu conjunt; si més no, n'haurien de tenir.

Finalment, en alguns casos, el noi o la noia —en funció de les seves característiques socials i personals— pot estar un temps sota una mesura d'internament, amb graus diversos de llibertat. La mesura sempre és temporal i, per tant, no interromprà definitivament la relació de l'adolescent amb una escola de secundària.

3. Créixer i madurar entre dificultats

Tanmateix, la major part de les situacions de dificultat social no es troben ni entre els que estan clarament desemparats ni entre els que són atrapats infringint la llei. Són nois i noies que a casa seva tenen una veritable mancança d'estímuls educatius o bé conductes que, tot i ser problemàtiques, no esdevenen delictives o no arriben a la detenció. Com que les respostes previstes no servirien, han estat inventats els conceptes —un xic perillosos, però que ara no discutirem— *infància en risc* i *prevenció de la delinqüència*. En tot cas, el que s'intenta fer és ocupar-se dels nois i noies abans que la situació no s'agreugi, en funció de les seves necessitats i dificultats educatives.

El problema, però, és que quan les situacions no estan delimitades és quasi com dir que ningú se'n farà càrrec. A més, com que l'espai natural per fer aquesta actuació és el municipi, apareixeran, a sobre, problemes de competències. La majoria de les situacions de dificultat o de conflicte social poden i deuen ser ateses des del barri, des de la comunitat, l'entorn proper. No vivim, tanmateix, un moment caracteritzat ni per l'abundància de programes d'atenció a la infància ni per l'autonomia local.

Pel volum d'infants que haurien de ser objecte d'atenció, els professionals més implicats són els de les unitats bàsiques d'atenció primària social (en general, UBAPS). Un recurs social bàsic que ha de disposar, si més no, de professionals del treball i de

l'educació social i tenir a càrrec seu un barri o una zona abastable. Depenen dels ajuntaments.

Ocupar-se dels nois i noies que creixen en situacions de necessitat i dificultat social és una tasca que comporta, com a pas bàsic, el següent:

- Un projecte global, comunitari, d'atenció a la infància d'un barri concret.
- Diverses formes i recursos per donar suport educatiu a les famílies.
- Alguns recursos per fer seguiment educatiu en el propi medi (espais d'acollida postescolar, educadors i educadores socials, etcètera.).
- Accions decidides per evitar el procés de marginació que determinats grups poden sofrir.
- Un veritable treball en xarxa entre els professionals de l'escola i els de fora per sincronitzar el seguiment educatiu,⁷ i evitar pensar que els serveis socials són simplement per fer-se càrrec dels casos socials.
- L'elaboració de formes conjuntes escola-recursos externs per treballar amb les famílies amb més mancances socials.
- L'elaboració i posada en pràctica d'instruments i formes compartides per abordar l'absentisme i l'abandonament precoç de l'escola.
- La reflexió contínua dels equips educatius sobre les formes més idònies per evitar que la dificultat social es transformi en fracàs escolar i en conflicte social.

7. Hi ha uns quants ajuntaments que treballen d'aquesta manera amb les escoles del territori. En tot cas, és quasi inexistent a secundària. Dues experiències incipients poden trobar-se en alguns ajuntaments del Baix Llobregat i als moviments de renovació pedagògica de l'Anoia: Ajuntament de Molins (1997), «L'acompanyament educatiu dels adolescents i el treball en xarxa»; grup de Mestres de l'Anoia (1997), «Acompanyar l'adolescent, una tasca per compartir».

La marginació social es pateix, però no és una patologia. No és una categoria de problemes que requereixen respostes específiques. Malgrat que és a l'escola on sovint es manifesten de manera més crua les dificultats de qui la pateix, no és fora d'ella on pot solucionar-se. Hem d'insistir que l'escola no pot quedar-se sola, però que és amb una escola arrelada en el medi que forma part de la comunitat, com es poden plantejar aquestes dificultats d'una manera positiva.

Els autors presenten les seves reflexions després de vuit anys d'intervenció socioeducativa amb infants i joves de la ciutat de Barcelona d'entorns marginals. Manifesten que si no s'aconsegueix la transmissió de valors i actituds hi ha greus dificultats per transmetre coneixements en aquests entorns de marginació, i exposen com les entitats paral·leles a l'escola poden ajudar a aconseguir aquest equilibri.

Intervenció socioeducativa i procés educatiu global en entorns de marginació

Els centres de Dia d'Acció Educativa de
Càritas Diocesana de Barcelona

Art. 63 (LOGSE)

«1. Amb l'objectiu de fer efectiu el principi d'igualtat en l'exercici del dret a l'educació, els poders públics promouran les accions de caràcter compensatori en relació amb les persones, grups i àmbits territorials que es trobin en situacions desfavorables i proveiran els recursos econòmics per a aquest fi.»

«2. Les polítiques d'educació compensatòria reforçaran l'acció del sistema educatiu per tal d'evitar les desigualtats derivades de factors socials, econòmics, culturals, geogràfics, ètnics o d'una altra índole.»

Art. 65 (LOGSE)

«... les Administracions educatives proveiran els centres en què els alumnes tinguin especials dificultats per assolir els objectius

Josep M. Bastús i Comelles

Assessor psicopedagògic del Servei d'Infància i Famílies de Càritas Diocesana de Barcelona

Sergi Bota i Piqué

Responsable del Centre Obert de Torre Baró de Càritas Diocesana de Barcelona

Maite Mauricio i Jarreño

Responsable del Centre de Dia d'Acció Educativa per a Adolescents «Llops dels Taga» de Càritas Diocesana de Barcelona

30 Escola i marginació social

generals de l'educació bàsica a causa de les seves condicions socials, dels recursos humans i materials necessaris per compensar aquesta situació. L'organització i programació docent d'aquests centres s'adaptarà a les necessitats específiques dels alumnes.»

Aquestes cites inicials ens fan pensar que realment es dona la desigualtat en l'exercici del dret a l'educació; es dona l'existència de persones i de grups en situacions desfavorables; es donen desigualtats derivades de factors socials, culturals, geogràfics, ètnics; es donen situacions en què els alumnes tenen especials dificultats per assolir els objectius generals de l'educació bàsica a causa de la seva situació social.

Davant d'aquestes previsions fetes en la redacció de la Llei, nosaltres ens volem remetre a la realitat actual, a la intervenció directa amb nens, adolescents i joves que pertanyen a sectors immersos en el món de la marginació.

En aquesta realitat trobem a faltar les «promeses» previstes a la Llei: no veiem que les accions de caràcter compensatori en relació amb les persones, grups i àmbits territorials que es troben en situacions desfavorables aconseguixin disminuir la desigualtat en l'exercici del dret a l'educació. No veiem que s'hagi proveït dels recursos econòmics necessaris per a aquest fi. No veiem que les polítiques d'educació compensatòria aconseguixin anivellar les desigualtats derivades de factors socials, culturals, geogràfics i ètnics. No veiem precisament que les Administracions educatives hagin proveït els centres en què els alumnes tenen especials dificultats per assolir els objectius generals de l'educació bàsica a causa de les seves situacions socials, dels recursos humans i materials necessaris per compensar aquesta situació.

El motiu de començar amb unes afirmacions com aquestes és que nosaltres treballem amb els nens i joves interessats; volem presentar les nostres reflexions després de vuit anys d'intervenció socioeducativa en entorns marginals amb infants i joves en situació de marginació, als barris de Torre Baró, Ciutat Meridiana i Vallbona, a la zona nord de la ciutat de Barcelona. La nostra intervenció, que pren com a punt de partida l'horari extraescolar

de la vida dels menors, té com a fonament el fet que el procés educatiu abasta la globalitat de la vida de les persones, i no sols l'àmbit escolar. Reconeixent, doncs, la importància preeminent que té o hauria de tenir la institució escolar, cal incidir sobre tots els factors que poden esdevenir afavoridors o entorpidors dels processos individuals i col·lectius d'aquestes persones amb qui treballem.

Oferim un espai d'atenció als menors des que surten de l'escola fins a les nou o quarts de deu del vespre aproximadament, incloent berenar, activitats lúdiques, reforç escolar, higiene personal i sopar; tot això, de dilluns a divendres durant tot l'any. El dissabte hi ha un ritme més lúdic en horari de tarda, i periòdicament es fan excursions de cap de setmana.

L'objectiu d'aquesta intervenció és aconseguir que els educadors que duen a terme aquesta tasca esdevinguin referents positius i acceptats afectivament pels menors, de manera que allò que ells puguin transmetre esdevingui realment significatiu per als menors i tingui possibilitats de passar a formar part del mateix bagatge personal dels nois i noies, un bagatge conformat per un seguit de normes, valors i actituds que sovint estan del tot separats del que s'ofereix des del món escolar.

Ens trobem que la institució escolar intenta transmetre unes normes, valors i actituds incorporats en el seu currículum escolar que, malauradament, no sempre estan en consonància amb els que imperen en els entorns de les escoles més relacionades amb el món de la marginació. En aquests casos, el que sol passar és que els menors aprenen a funcionar amb un doble codi moral: el que cal aplicar dins l'escola i el que és realment útil, el que es viu al carrer. En els primers cursos, els nens van funcionant amb aquest doble codi, però progressivament van adonant-se que el que els és més útil (això és significatiu) té una preeminència i van aplicant-ho també dins l'escola. És així com apareixen els conflictes, que rarament se solucionen per la via normativa o repressiva, sinó que van agreujant-se fins que la dissociació esdevé total, i es consumeix el fracàs i el rebuig escolar.

La intervenció que fem des dels nostres centres amb els menors

que atenem pretén fer de pont entre els dos sistemes de valors, normes i actituds, de manera que, mitjançant l'ascendent que els educadors arribem a assolir sobre els menors gràcies a la relació personalitzada, es reforci l'oferta «normalitzada» i s'aconsegueixi que aquesta esdevingui igualment significativa i útil en el seu propi entorn vivencial, en la mesura que nosaltres no hàgim de partir de continguts estandarditzats, sinó que puguem adaptar-nos contínuament a la realitat en què viuen aquests nois i noies, i dotar així de significació vivencial la nostra relació i els continguts que aquesta vehicula.

A grans trets, podríem dir que l'escola té la doble finalitat d'instruir i educar els menors que té a càrrec seu. Instruir en una sèrie de coneixements i educar en uns valors i actituds determinats. El que cada cop és més evident és que, si no s'aconsegueix la transmissió dels valors i actituds en aquests entorns de marginació, es fa molt difícil la transmissió dels coneixements que els han de permetre superar les desigualtats socials que els caracteritzen, amb la qual cosa es dona una reproducció i una perpetuació de la situació de marginació que pot generar una sensació d'ineficàcia del sistema educatiu.

En la mesura que pretenem que la nostra intervenció sigui globalitzadora, intentem «complementar-nos» amb la resta d'intervencions que es fan amb els menors a càrrec nostre. En aquest sentit ens trobem amb força mestres preocupats per les situacions en què la conflictivitat normal, és a dir, la d'alguns alumnes que han adoptat un codi de valors i actituds que entra en conflicte amb el de l'escola, està esdevenint cada cop més generalitzada en aquestes escoles, de manera que el nombre d'alumnes en conflicte per dissociació de codis és prou elevat per poder parlar de situacions col·lectives de manca de integració, en els nois, entre l'oferta escolar i la del seu entorn.

La intervenció que duem a terme des dels nostres centres no pot compensar els dèficits acumulats d'aquests menors ni tampoc les deficiències de la «instrucció» que han rebut; no podem facilitar-los els coneixements, les eines culturals que els han de permetre accedir als circuits «normalitzats» amb possibilitats d'èxit.



El nostre treball pretén educar els infants en un codi de valors i d'actituds complementari al de l'escola, però que parteix de la seva vida quotidiana i familiar, per la qual cosa, tot i reforçar la vessant educativa pròpia de l'escola, només podem compensar la vessant «instructiva» parcialment.

Tot i la limitació anterior, hem constatat que la majoria d'infants que han estat atesos en els nostres centres han presentat una clara millora en el rendiment «acadèmic» i una de més evident encara quant als aspectes relacionats amb la convivència i amb les actituds, cosa que ha permès una millor adaptació dels nois i noies a les exigències de l'escola. Aquesta millora es deu al fet que els nois i noies reben en el seu «entorn vivencial» un reconeixement de les seves activitats escolars i, per tant, comencen a valorar-les com a significatives.

És en aquest apartat on la coordinació entre l'escola i els educadors que intervenen des de l'entorn natural dels menors esdevé imprescindible; la millora s'ha vist especialment positiva en

aquells casos en què mestre i educador han anat sincronitzats, quan els mestres, dins les limitacions que la manca de recursos humans i materials que pateixen els imposa, han pogut adaptar mínimament les tasques escolars a les possibilitats reals dels menors i n'han fet partícips als educadors socials implicats, que reforcen, valoren i motiven l'esforç que això representa tant per al docent com per a l'infant.

Treballant en l'àmbit de la marginació dels infants i joves en risc ens trobem amb situacions en què el fracàs «acadèmic» està consumat i és pràcticament irrecuperable; en aquests casos, la nostra tasca se centra a intentar que aquests nois i noies assoleixin els valors i actituds necessaris per desenvolupar i/o potenciar hàbits bàsics i un sentit de la responsabilitat que els facilitin l'accés al món laboral i les possibilitats d'ésser acceptats.

Aquestes situacions es donen especialment en l'adolescència, moment en què es pot començar a recollir el fruit del treball anterior; tots aquells nois i noies amb qui s'ha estat treballant anteriorment des dels nostres Centres de Dia tenen aquest bagatge actitudinal i de valors força assolit, motiu pel qual la tasca que han de dur a terme té força garanties d'èxit. Així ho estem evidenciant en la major part de nois i noies, en els quals s'ha realitzat una intervenció socioeducativa des de fa més temps; contràriament, a aquells adolescents amb qui fa poc que es treballa els costa més establir aquell vincle afectiu que fa que rebin amb predisposició positiva el que veuen de l'adult. En aquests casos el que sol passar és que són els mateixos joves que porten més temps els que esdevenen pont de significació entre el codi de valors nostre i el que porten els «nouvinguts», de manera que això els permet «cremar etapes» i integrar-se en una nova manera de valorar l'entorn, diferent d'aquella a la qual estaven acostumats. El percentatge d'èxits és inferior en aquest darrer cas, ja que el deteriorament també és més greu, però, amb tot, en aquells casos en què el grup o els educadors aconsegueixen establir vincles afectius i positius amb l'alumnat, aquest s'integra força bé en la dinàmica del centre i sol manifestar canvis actitudinals molt significatius, especialment pel que fa als aspectes de respecte als altres i d'acceptació de pautes i normes en un primer moment, i en el desig de trobar una forma diferent de relacionar-se amb la societat que l'envolta en un

segon moment (comença a manifestar que vol treballar). El que més els costa és fer el darrer pas, que és entendre que és necessari formar-se per accedir a llocs de treball «estables i dignes» i que ells són capaços d'assolir aquesta formació; sovint els pesa més la immediatesa del moment, i cerquen la font d'ingressos més ràpida que acostuma a ésser precària i a vorejar, de vegades, la il·legalitat.

Com una mena de resum ens agradaria remarcar els següents trets:

- És del tot evident, i denunciabile, que les escoles no reben els recursos humans i materials que segons la LOGSE haurien de rebre per poder fer front a les greus desigualtats quant al dret a una educació digna i eficaç que sofreixen els infants que viuen en entorns de marginació. Aquest fet fa que hi hagi mestres que, conscienciats dels problemes d'aquests infants, arribin a sentir-se impotents per fer front a reptes d'aquesta envergadura si no tenen els recursos legalment previstos. Aquest deteriorament és progressiu i acumulatiu. Com més temps passa —i ja fa massa temps que això passa— més difícil és redreçar la problemàtica. Massa sovint els conflictes perden la dimensió de «situacions individuals» i passar a ser col·lectius.
- La tasca de complementació que els educadors dels centres de dia realitzen en el vessant educatiu té també les seves limitacions, les quals consisteixen bàsicament en la quantitat d'infants que poden atendre adequadament, ja que l'èxit i l'eficàcia de la nostra intervenció es basa en el fet que els infants arribin a sentir com a propis, útils i significatius un seguit de valors, normes i actituds que *no són* presents en el seu entorn natural; per a això cal realitzar un acompanyament intensiu dels infants, cal establir unes relacions tan individualitzades com sigui possible que permetin que els educadors esdevinguin models referencials acceptats pels menors i per les seves famílies, i dotar-los així de la necessària significació en el propi entorn. Una altra limitació es manifesta en aquells menors que viuen en situacions extremes de deteriorament, en què sovint cal procedir a la separació del menor de la seva família.
- Els educadors dels centres de dia potencien l'adquisició del

bagatge moral (actituds i valors) que dota de sentit el procés educatiu global dels menors. En aquells casos en què hi ha bona coordinació entre els mestres i els educadors, els resultats es potencien i s'incrementen tant en l'aspecte «acadèmic» com pel que fa a la convivència de manera molt evident. En els casos que, per diferents motius no és possible aquesta coordinació, el progrés dels infants dins de l'escola és menys «espectacular», tot i que sovint es redueixen els conflictes.

- Els menors que fa més temps que estan en els nostres centres estan més preparats per seguir formant-se en arribar a l'edat laboral o per integrar-se amb èxit a les exigències de l'activitat laboral. Contràriament, els adolescents que porten menys temps necessiten més temps i més acompanyament per assolir els nivells de motivació necessaris.
- Finalment, i a tall de conclusió, voldríem dir que tots els esforços que s'han esmerçat des de fa temps amb els infants, adolescents i joves provinents d'entorns de marginació per part dels diferents professionals dels àmbits escolars, socials, sanitaris, etc., tot el que es fa ara, i tot el que es vol fer encara amb ells, *no servirà* de res si en arribar el moment de la integració laboral (sigui quan sigui) no reben una oportunitat.

L'autor fa un repàs de l'evolució dels termes i definicions sobre evolució social, marginació, estigmatització, etc., segons diferents autors i moments.

«Però més enllà dels usos i canvis conceptuals ens trobem davant fenòmens molt reals de les nostres societats que afecten profundament el benestar de molts ciutadans ja des de la infantesa».

Les dinàmiques d'exclusió social

Marginació, marginalitat, alienació, estigmatització..., aquests són únicament alguns dels termes que s'han utilitzat en el transcurs de la història de les ciències humanes i socials per al·ludir a una dinàmica interactiva entre individu i societat que implica algun tipus de limitació que la societat estableix activament o passivament per a l'individu o grup d'individus, i alhora alguna limitació personal per poder moure's com els altres en la dinàmica social.

Ferran Casas

Totes aquestes nocions han estat qualificades en algun moment d'imprecises, ambigües o mancades de rigor científic en els seus desenvolupaments (Alvira i Canteras, 1986). També han estat destacades les distintes conceptualitzacions que hom n'ha fet, construïdes en àrees socioculturals i fins i tot lingüístiques diferents (Casas, 1996).

Un concepte tan transcendental com *estigmatització*, per exemple (Goffman, 1963; Ainlay, Becker i Coleman, 1986; Colton, Casas i altres, 1997), ha tingut un desenvolupament teòric escàs a l'àrea llatina, quan, en contrast, ens hi trobem una pràctica històrica abundant en l'establiment dels sistemes de serveis socials en el transcurs de dècades.

Però més enllà dels usos i canvis conceptuals, ens trobem davant fenòmens molt reals de les nostres societats que afecten profundament el benestar de molts ciutadans ja des de la infantesa.

Bonal (1981) ha definit el grup marginat com aquell que no participa ni activament ni passivament dels beneficis i avantatges de la societat més àmplia. Germani (1980) ha proposat sis grans conjunts de factors relacionats amb la marginació: els economico-socials (participació en el sistema de producció i consum), els politico-socials (distribució de poder en la societat, exclusió de la presa de decisions), els culturals (limitacions a les necessitats d'identitat i pertinença), els psicosocials (ocasionats per actituds d'altres persones), els demogràfics i, per últim, la incapacitat o retard en l'assumpció de les *pautes modernes* que van exigint els canvis socials i tecnològics.

Els darrers anys hem vist com el concepte d'exclusió social ha polaritzat molts debats i ha provocat un interès enorme a Europa, pel fet d'haver-se anat consensuant com un concepte aglutinador d'explicacions sobre el desavantatge persistent de les persones en un context de canvi social global (Duffy, 1995).

L'exclusió social no se'ns presenta com un problema social nou sinó com una manera nova de descriure dificultats trobades a l'hora d'intentar desenvolupar solidaritats (Castillo, 1994). L'ús d'aquest concepte emergeix amb força en els debats sobre la pobresa a Europa que susciten distints grups d'experts de la Comissió de les Comunitats Europees i és assumit ràpidament per altres grups del Consell d'Europa.

Aquesta exclusió és descrita com un procés dependent del ràpid ritme de canvis industrials i tecnològics de les nostres societats, de l'evolució de les estructures familiars i de les noves formes de migració, del declivi de les formes antigues de solidaritat i de l'ascens de l'individualisme. En conseqüència, les desigualtats no es donen només entre el cim i la base de l'escala social, sinó també entre els que tenen un lloc clar en la societat i els que en són exclosos. És un fenomen que afecta no solament els que tenen ingressos baixos, sinó també de manera diferencial grups socials sencers, particularment en termes d'emplaçament espacial, risc de discrimina-

ció i segregació i de debilitament de les formes tradicionals de relació social (CEC, 1993).

En els successius programes de la Unió Europea per combatre la pobresa, i particularment a partir de l'establiment d'un Observatori Europeu sobre la Pobresa (Robbins, 1994), s'han anat debatent problemes de mesurament del fenomen que han abocat a la reconsideració de la mateixa conceptualització del fenomen. Els indicadors inicialment utilitzats es referien estrictament als ingressos. Posteriorment es feren servir altres indicadors de privació material. La persistència de la pobresa o privació material està relacionada amb la falta de cobertura de problemes bàsics, amb problemes d'habitatge, amb la manca de comoditats, amb la sobrecàrrega de deutes, amb la manca de béns inventariables. Així s'ha anat construït un concepte de *privació múltiple* amb base material (Duffy, 1995).

Però aquests indicadors no aporten informació rellevant sobre altres aspectes de la situació social de moltes persones, que sovint es constata que van associats a l'exclusió social o tenen conseqüències semblants, per exemple, sobre la debilitat dels vincles socials, sobre la manca d'accés i participació en la vida cultural, política i social. Així es va afermant la postura que assenyala l'existència de mecanismes subjacents, no exclusivament econòmics o materials, que generen iniquitat. S'observa que la desigualtat de recursos i d'accés als serveis de justícia i al consum de determinats béns apunten cap a aspectes bàsics de la desigualtat social en general com un factor de risc envers l'exclusió social. Tot això suggereix la proximitat entre l'exclusió social i la manca de respecte als drets humans i a la dignitat humana, i l'existència de barreres per a l'exercici adequat d'alguns dels drets esmentats (Duffy, 1995).

Diversos autors situen les dimensions no materials de l'exclusió social en conceptualitzacions diferents. Des de perspectives psicosocials, per alguns autors, a l'exclusió social contribueix, en primer lloc, la pràctica de l'etiquetatge, és a dir, del senyalament de qui són els distints que cal vigilar i tenir en compte. Per altres, par-teix de la manca de cohesió social o de solidaritat. Per altres, en-cara, els aspectes psicosocials més rellevants s'han de cercar en

la situació d'inseguretat o d'indefensió dels exclosos, i en les conseqüències socials d'aquestes circumstàncies. Finalment, hi ha qui posa l'accent en les dinàmiques de segregació, discriminació o estigmatització.

Tal com ja va passar en les dècades dels seixanta i dels setanta al voltant dels debats sobre la qualitat de vida, i en el si del famós *moviment dels indicadors socials*, la utilització de mesuraments exclusivament *materials* o *directament observables* d'un fenomen social complex arriba un moment que entra en crisi (Casas, 1989; 1996). S'ha anat assumint que l'estudi de l'exclusió social no es pot restringir als aspectes i conseqüències més materials, ja que alguns dels aspectes més rellevants per a la comprensió del fenomen són netament psicosocials (sense oblidar aspectes òbviament polítics, culturals, sociològics, etc.): certes actituds dominants en la nostra vida social envers determinats col·lectius de persones van condicionant les seves vides quotidianes, reforçant decisions polítiques que els resulten adverses i afavorint tractaments inapropiats per part dels mitjans de comunicació social.

En el camp de les relacions interpersonals simples, les dinàmiques de diferenciació comencen amb l'aplicació d'adjectius desqualificadors (Gibbons: Ainlay, 1986). La desqualificació és, a continuació, justificada per la categorització negativa de determinats atributs de què la persona és portadora (Martin: Ainlay, 1986). Això comporta sovint l'autodesqualificació del mateix subjecte, el qual es percep realment com a diferent i com a inferior.

Aquest procés pot seguir també un ordre diferent del que hem descrit fins aquí: primerament es divideixen les persones en grups, després s'etiqueta el grup i, finalment, de l'etiqueta es desprèn la negativitat (Tajfel, 1978). En tot cas, l'etiquetatge social o l'estigmatització i les dinàmiques que se'n deriven (marginació o exclusió social) són conseqüència d'algun procés de comparació social (Coleman: Ainlay, 1986).

No solament uns infants determinats són etiquetats (com a *difícils*, *characterials*, *fracassats escolars*, *predelinquents*, etc.), sinó que la mateixa infància sovint és considerada un grup o categoria social *distinta de la dels adults*, ciutadans pertanyents a



un món a part, que encara no tenen els mateixos drets com a éssers humans (Casas, 1998).

Quan un grup és categoritzat socialment, la seva etiqueta acompanya els processos de diferenciació categorial en els quals se submergeix tots els seus membres: s'exageren les similituds intragrups i les diferències intergrupals (Tajfel, 1978). Dit altrament: es nega que *nosaltres*, els del nostre grup, puguem ser desiguals en relació amb la positivitats d'un atribut determinat (tots som *igualmente* adults, capaços, fiables, normals, etc.), i que *ells*, els de l'altre grup, puguin ser desiguals quant a la negativitat atribuïda (tots són *igualmente* incompetents, menors —és a dir, jurídicament incapaços—, fantasiosos, no fiables, irresponsables envers els seus deures, sense els mateixos drets, problemàtics, etc.), i finalment s'exacerben les diferències entre els grups. Els grups o categories representats amb càrregues de valor negatives passen a ser destinataris de les actuacions socials organitzades, siguin preventives, pal·liatives o de control social.

Diversos autors han dedicat una atenció especial al fet que les actuacions socials esmentades són de control quan les representacions de les persones o grups estigmatitzats inclouen la creença que ells són responsables de la seva situació. Si un estigma comporta aquesta creença, generarà més sovint actituds de rebuig actiu (reaccions socials d'exclusió); si no la comporta, les actituds seran ambivalents: de compassió (davant la desgràcia), però també de rebuig, per bé que passiu.

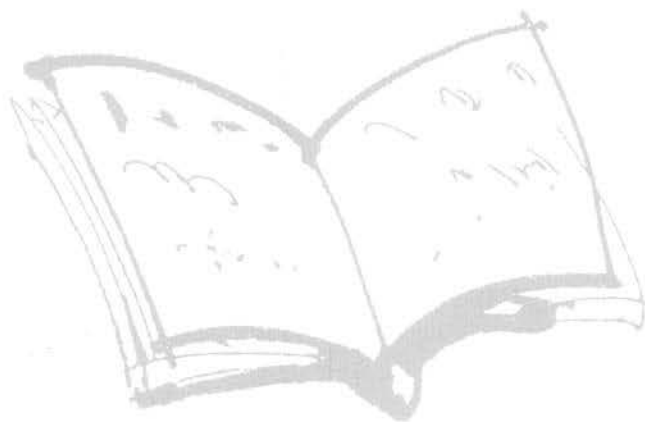
Cal recordar que històricament s'ha repetit el fet que molts qualificatius aplicats a grups estigmatitzats han esdevingut posteriorment insults. Per exemple, moltes denominacions habituals en èpoques anteriors per referir-se als disminuïts psíquics s'han convertit avui dia en qualificatius desagradables: «imbècil», «subnormal», «idiota», etc.

La infantesa, tot i que és un grup social que gaudeix d'un alt nivell de *consens* pel que fa a l'atenció que mereix, en la pràctica només és destinatària de polítiques socials de *baixa intensitat*: per això a Europa es va demostrant que, a pesar que cada cop hi ha menys infants, la quantitat de nens i nenes afectats per problemes-necessitats o problemes socials no ha disminuït en cap moment. Com ja han dit diversos autors, la pobresa a Europa s'ha feminitzat i s'està *infantilitzant*. Com més va, més nens i nenes entren en dinàmiques socialment excloents i més urgent és contrarestar-les prestant més atenció a la població infantil i donant-li més participació social (Casas, 1998).

Bibliografia

- AINLAY, S. C.; BECKER, G.; COLEMAN, L. M. (Ed.) *The dilemma of difference. A multidisciplinary view of stigma*. Nova York: Plenum, 1986.
- ALVIRA, F.; CANTERAS, A. *Delincuencia y marginación juvenil*. Barcelona: Publicaciones de Juventud y Sociedad, 1986.
- BONAL, R. (1981). «La marginación social». Dins: MARSAL I OLTRA. *Nuestra sociedad*. Barcelona: Vicens Vives, 1983.
- CASAS, F. *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales*. Barcelona: PPU, 1989.

- CASAS, F. *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU, 1996.
- CASAS, F. *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós, 1998 (en premsa).
- CASTILLO, Y. DEL. *Review of the French and Belgian literature on social exclusion: A Latin American perspective*. OIT, 1994.
- COLTON, M.; CASAS, F. i altres. *Stigma and social welfare: An international comparative study*. Aldershot (Regne Unit): Avebury, 1997.
- CEC (COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES DG V. *Green paper: European social policy. Opinions for the Union*. Brussel·les: COM (93) 551 CEC, 1993.
- DUFFY, K. *Social exclusion and human dignity in Europe: Background report*. Estrasburg: Consell d'Europa, 1995.
- GERMANI, G. *El concepto de marginalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1980.
- GOFFMAN, E. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall, 1963. [Traducció castellana: *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu, 1980].
- LEE, G. i LOVERIDGE, R.. *The manufacture of disadvantage. Stigma and social closure*. Filadèlfia: Milton Keynes: Open University Press, 1987.
- ROBBINS, D. (Coord.) *Observatory on national policies to combat social exclusion. Third annual report*. Brussel·les: Commission of the European Communities. EEIG, 1994.
- SANTOS, A. (Dir.) *Las personas con minusvalías en España: necesidades y demandas*. Madrid: Instituto IDES: Insero, 1988.
- TAJFEL, H. *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press, 1978.



Bibliografia complementària*

*Biblioteca Rosa
Sensat*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**

- L'Agressivitat*. Núm. 42 (febrer 1980), p. 2-17
FUNES ARTIAGA, Jaume. *Quan l'adult timorat vol tenir deixebles autònoms*. Núm. 194 (abril 1995), p. 2-7
GUTIÉRREZ ALBENTOSA, Joan Manuel. *Anàlisi de la disociabilitat del menor*. Núm. 137 (octubre 1989), p. 48-53
MATEU ORTÍ, Carme. *El Menor inadaptat i l'escola*. Núm. 198 (octubre 1995), p. 69-73
El Noi marginat. Núm. 18 (octubre 1977), p. 2-33

Llibres i revistes

- ASOCIACIÓN CULTURAL LA KALLE. *Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Popular, 1995 (Promoción cultural: serie Tiempo Libre; 6)
BONAL, Raimon. *La Pedagogia al carrer: teoria i pràctica de l'educador de carrer*. En: PAPERES D'ESTUDIS I FORMACIÓ, núm. especial (desembre 1989), p. 55-64
CAMPION, Jean. *El Niño en su contexto: educación y sistema familiar*. Barcelona (etc.): Paidós, 1994 (Temas de educación; 1)
CASAS AZNAR, Ferran. *Bienestar social: una introducción psicociológica*. Barcelona: PPU, 1996

- CASAS AZNAR, Ferran. *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós, 1998 (Psicología, psiquiatría, psicoterapia; 176)
- CASAS AZNAR, Ferran. *Técnicas de investigación social: los indicadores sociales y psicosociales: teoría y práctica*. Barcelona: PPU, 1989 (Biblioteca universitaria de ciencias sociales)
- 14/16 anys: *problemàtica escolar i inserció social*. Simposi 14-16 anys
En: EDUCACIÓ SOCIAL, núm. 2 (gener/abril 1996)
- CEREZO, F. *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide, 1997 (Ojos solares)
- CODINA MIR, M^a Teresa. *Educación en la diversidad*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 196 (octubre 1991), p. 27-28
- CONNELL, Robert W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997 (La Pedagogía hoy)
- DÍAZ-AGUADO, María José. *Interacción educativa y desventaja socio-cultural*. María José Baraja (coaut.). Madrid: Centro de Publicaciones del MEC: CIDE, 1993 (Investigación; 80)
- Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Anna Escofet (et al.). Barcelona: La Universitat. ICE: HORSORI, 1998
- Educadors de carrer*. En: CRÒNICA D'ENSENYAMENT, núm. 61 (deseembre 1993), p. 34-48
- En la calle, con los niños: programas para la reinserción de los niños de la calle*. Paris: UNESCO, OICI, 1995 (Juventud plus)
- Encuentros en la marginación*. Fundación Sol Hachuel (Villarcayo). Villarcayo (Burgos): Fundación Sol Hachuel, 1989
- FUNES ARTIAGA, Jaume. *Les Aules taller i els adolescents exclosos*. Barcelona: La Universitat-ICE: Fundació Serveis de Cultura Popular: HORSORI, 1997 (Quaderns de Formació Professional; 8)
- FUNES ARTIAGA, Jaume. *De mestres i assistents socials: una discussió sobre els límits*. En: ESCOLA CATALANA, núm. 346 (gener 1998), p. 15-16
- FUNES ARTIAGA, Jaume. *¿Descontrol o revuelta?: los educadores, los alumnos y mutuas incompatibilidades*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 40-41 (julio/agosto 1995), p. 47-49
- FUNES ARTIAGA, Jaume. *Està en perill la convivència a l'escola?: està passant alguna cosa estranya a les escoles? Per què aquesta acumulació de tensions?* En: BARCELONA EDUCACIÓ, núm. 3 (maig/juny 1997), p. 6-8
- FUNES ARTIAGA, Jaume. *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Barcelona: La Universitat Oberta de Catalunya, 1998
- FUNES ARTIAGA, Jaume. *La nova delinqüència infantil i juvenil*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1982 (Rosa Sensat, Estudis; 20)

- KAZDIN, Alan E. *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Gualberto Buena-Casal (coaut.). Madrid: Pirámide, 1996 (Ojos solares)
- LARROY, Cristina. *El niño desobediente: estrategias para su control*. M^a Luisa de la Puente (coaut.). Madrid: Pirámide, 1997 (Ojos solares)
- LUCCHINI, Riccardo. *Niño de la calle: identidad, sociabilidad, droga*. Sant Cugat del Vallès: Amelia Romero, 1996
- MARTÍNEZ REGUERA, Enrique. *Cachorros de nadie: descripción psicológica de la infancia explotada*. 4a ed. Madrid: Popular, 1996 (Al Margen; 2)
- MASLLORENS, Àlex. *El Quart món a la porta de casa*. Barcelona: Barcanova, 1991 (Biblioteca cultural: Justicia i pau; 10)
- MORENO, Francesc Xavier. *La Conducta perturbadora en el contexto escolar: factores determinantes y modelos de intervención*. En: JORNADES TÈCNIQUES D'EDUCACIÓ ESPECIAL (4: 1997: Barcelona). Barcelona: APPS, 1997, p. 110-119
- El Nen marginat social*. En: GUIX, núm. 120 (octubre 1987), p. 5-27
- Els Nens de carrer*. P. Fransoy i Molina (et al.). Barcelona: ICESB: Public. Abadía de Montserrat, 1986 (Saurí; 74)
- El Niño y la escuela: dificultades escolares*. Ed.: J. Callabed, F. Moraga, J. Sasot. Barcelona: Laertes, 1994 (Pediatria Laertes; 2)
- Pioneros, educación en libertad: un modelo de intervención en medio abierto*. Yolanda de Blas Ezquerro (coaut.). Movimiento Pioneros (Logroño). Madrid: Popular, 1989 (Al margen; 4)
- Projecte reeducatiu per al menor inadaptat: resposta a un repte pedagògic*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1983 (Rosa Sensat. Didàctiques; 22)
- SANTOLARIA, Félix. *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel educación)
- El Trabajo educativo en los centros de menores*. Antonio Ferrandis Torres (coaut.). Madrid: Consejería de Educación y Cultura, 1993 (Estudios: Serie educación; 2)
- VALVERDE MOLINA, Jesús. *Proceso de inadaptación social*. 3a ed. Madrid: Popular, 1996 (Al margen; 3)
- ZABALZA BERAZA, Miguel A. *Estrategias de intervención socioeducativa ante los inadaptados sociales: una reflexión desde la práctica de trabajo en pisos*. En: MENORES, n^o 15 (mayo/junio 1989), p. 17-39

Els autors exposen la seva investigació, que ha estudiat el procés d'incorporació de l'alumnat estranger a l'escola des de dues perspectives qualitativament diferents: la recepció com a forma d'incorporació i l'acolliment com a procés comprensiu de l'escolarització.

L'acolliment: element innovador en una escola oberta a la diversitat cultural¹

Jordi Feu i Gelis

Josep Miquel Palaudàrias i Martí

Professors del Departament de Pedagogia
de la Universitat de Girona

1. Introducció

Aquest article se situa en el marc d'una recerca que s'ha desenvolupat dins de l'espai escolar, partint d'un ideari que cerca una escola oberta a tothom i que alhora vol treballar aspectes socioculturals i educatius d'una institució que ha de preparar els altres i preparar-se a ella mateixa per a una societat més democràtica i plural.

S'ha estudiat fonamentalment el procés d'incorporació de l'alumnat estranger a l'escola des de dues perspectives qualitativament diferents: la recepció com a forma d'incorporació i l'acolliment com a procés comprensiu de l'escolarització. Aquesta conceptualització és fruit d'una reflexió que cerca la transformació de l'escola i de les pràctiques escolars, per tal d'aconseguir una educació escolar comprensiva amb la

1. L'article presenta una recerca finançada per l'ICE de la Universitat de Girona el curs 1995-96, en què han participat: J. Feu, A. Grifeu, J. M. Palaudàrias i J. Tort, de l'equip «Escola i Diversitat Cultural».

diversitat cultural i capaç d'abordar les desigualtats socials.

La recerca s'ha desenvolupat en quatre escoles de les comarques gironines i la informació es recollí a través de vint entrevistes i de redaccions elaborades per l'alumnat.

La població escolar que origina l'estudi és l'alumnat d'origen estranger que en els darrers anys s'incorpora a l'escola i que amb la seva presència qüestiona, un cop més, l'homogeneïtzació cultural i social a la qual l'escola creia correspondre i que, per tant, havia de transmetre.

El procés d'investigació vol percebre, a partir de les cultures, els elements rellevants que incideixen en la seva escolarització.

2. Marc conceptual de la recerca

Una conseqüència d'utilitzar i conceptualitzar com a educació intercultural l'educació que ara desenvolupem en el marc escolar, és la confusió que es dona entre la pràctica actual i la consecució dels objectius que planteja la interculturalitat.²

Des del nostre punt de vista, aquesta circumstància obstaculitza l'acció reflexiva del professorat sobre unes propostes educatives que no solament volen adequar-se a

les cultures presents a l'escola, sinó que desitgen aportar una important renovació pedagògica i de solidaritat entre les cultures a través d'un procés d'apropament entre les persones i els pobles.

La diversitat cultural és el centre d'interès d'aquesta recerca i a partir d'aquesta s'inicia un procés de reflexió sobre les necessitats i demandes de tot l'alumnat i del professorat.

Aquesta reflexió la considerem necessària per iniciar un procés d'investigació que abordi una pràctica educativa i investigadora que vol desenvolupar una educació intercultural que, per arribar a ser-ho, ha de tenir presents les realitats culturals i socials de tota la població.

Un primer pas que cal fer per iniciar el debat a l'entorn de la interculturalitat,³ és procurar unes condicions òptimes d'integració que equilibrin les situacions de desigualtats en què viuen amplex sectors de la població emigrada, sense oblidar les desigualtats que afecten els sectors més febles de la societat en general.

En l'àmbit educatiu, caldrà diferenciar entre el dret a l'escolarització, plenament assumida en el nostre context, i el dret a l'educació,⁴ encara en procés d'aconse-

2. És a dir, vivim una educació intercultural o tot just iniciem una aproximació a una educació que es vol intercultural?

3. S'entén la interculturalitat des de la diversitat cultural que aporta l'alumnat immigrant de les minories culturals.

4. La LODE i a la LOGSE recullen el dret a una educació que s'adeqüi i respecti la diversitat de cultures i religions i que, simultàniament, ha de preservar la identitat.

guir-se. Entenent que el seu exercici és una garantia per a l'actual formació de l'alumnat, però també per a la futura inserció socioprofessional de tots els escolars.

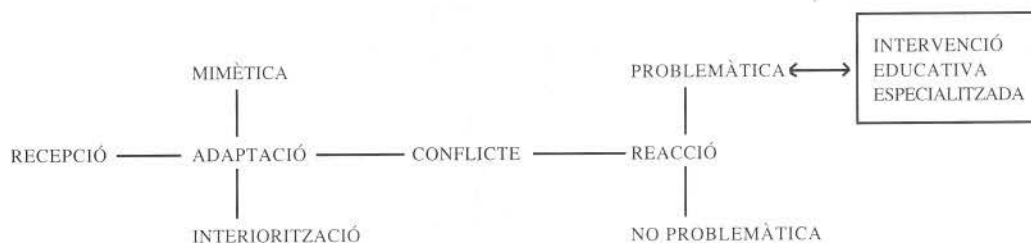
3. Recepció i acolliment

Es diferencien dos nivells:

- La recepció com a acció d'acollir l'alumnat amb una certa rutina organitzativa, distant de la situació que escola i l'alumne viuen.
- L'acolliment com a acció que implica una elaboració pedagògica de tipus comprensiu, sobre el valor que té l'inici escolar per a l'alumnat i l'escola.

3.1. La recepció

S'entén a través de les accions i els ritus que du a terme l'escola, més o menys mecànicament, envers l'alumnat a l'inici de



Tan sols s'intervindrà quan el problema es manifesti i es farà des d'una situació especialitzada, mentre s'hauria pogut intervenir de manera normalitzada, «sense haver d'anar a pagar foc».

l'escolarització: admissió dels documents administratius que formalitzen la matrícula; rebuda de l'alumnat; adjudicació del curs, convit a les presentacions rituals del professor i l'alumne; així com la presentació als companys i companyes, sense una acció comprensiva d'aquest moment educatiu, que obvia una reflexió del caire: «si volem que surti bé, hem de començar bé».

La incorporació del tipus que s'ha descrit implica una adaptació de l'alumnat que es basa, essencialment, en les capacitats d'aquest i en l'espontaneïtat dels actors que l'envolten.

Aquest tipus de recepció no preveu l'acció reflexiva de l'alumnat, que s'enfronta a un ampli ventall de novetats, ni la participació activa de l'escola en el procés d'adaptació que l'alumnat inicia, un cop s'han complert els tràmits administratius pertinents i se li han adjudicat classes.

3.2. L'acolliment

És un procés complex que s'inicia amb la matriculació i finalitza quan totes les parts implicades tenen un coneixement suficient

del seu paper, del que els demanen, del que necessiten i de l'espai on es desenvolupa la seva relació.

Aquest és un element qualitatiu de la incorporació i comporta atenció, comprensió, implicació i afecte. Comporta una aproximació a les circumstàncies socials, culturals, educatives i psicològiques que viu l'alumnat, amb la voluntat d'integrar-lo en la dinàmica escolar. La integració és l'acció de donar espai per al desenvolupament personal, cultural i social de l'alumnat, així com eines per participar en la vida escolar, amb la finalitat de facilitar a mitjà termini la integració social i laboral en la societat.

L'acolliment previst té, inicialment, tres objectius:⁵

- Que l'alumnat conegui l'escola.
- Que l'alumnat es conegui entre si.
- Que l'escola i el professorat coneguin l'alumnat.

Objectius que l'escola ha de plantejar-se per a tot l'alumnat, però en els quals cal posar més èmfasi, si l'alumnat és distant de la cultura hegemònica de l'escola i, per tant, lluny de la cultura que transmet.

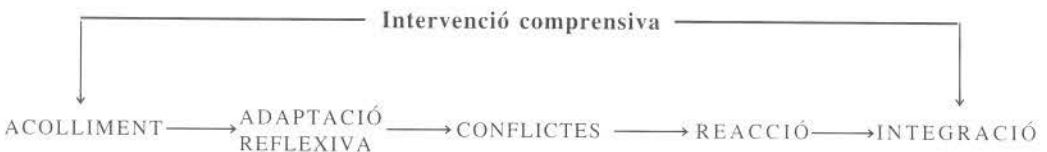
L'alumnat nouvingut és planteja interrogants que es poden contestar des dels objectius que s'han exposat.

- Com serà l'escola?⁶
- Es podrà comunicar? Serà acceptat? Aconseguirà fer amics?
- Quina escola i quin professorat l'esperen?

Caldrà, per tant, implicar en els objectius anteriors els factors següents:

- L'experiència escolar de l'alumne, si n'hi ha.
- L'edat de l'alumne i la relació amb els seus coneixements.
- La data d'arribada al país d'instal·lació.
- La situació sociocultural i econòmica del nucli familiar.
- La llengua o llengües que domina.
- El procés migratori: és recent? L'ha viscut traumàticament?, el viu com una millora?, espera el retorn?, manté contactes amb el país d'origen?
- Què espera de l'escola?

El que es pretén és un acolliment del tipus següent:



5. F. Tonucci, «El problema del inici, el inici del problema», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 107.

6. Ens referim aquí als aspectes externs i més immediats dins del procés d'acolliment.

Per aconseguir una acció educativa que s'adeqüi a les característiques de l'alumnat que s'incorpora a l'escola i una transformació de la pedagogia tradicional en una d'innovadora que tingui present els múltiples factors socials, culturals, econòmics, psicològics..., que intervenen a l'inici i durant l'escolarització.

4. Reflexions

Com a resultat de les entrevistes i material recollit en les quatre escoles que s'han visitat, s'han elaborat unes primeres reflexions i orientacions sobre la incorporació de l'alumnat estranger als centres escolars, per tal d'assolir una escolarització que tingui presents els reptes d'una societat que viu una situació de crisi, però que simultàniament també ha d'evolucionar cap a una democratització més intensa, a través de les respostes que la societat és capaç d'elaborar per tal de superar-la.

Una de les primeres constatacions que s'han fet al llarg de la recerca, ha estat la manca d'una reflexió educativa entre el professorat a l'entorn de la recepció/acolliment de l'alumnat estranger que generés una pràctica alternativa a la que es dona actualment.

L'esmentada reflexió ha de presentar, com ja s'ha exposat, una estructura formada per un continuïum que engloba la *recepció* com un primer pas entre alumnat i escola. I, així, mateix, incloure tant l'*acolliment* com l'acompanyament per part



del professorat i de l'alumnat, d'aquest noi o d'aquesta noia que acaba d'incorporar-se, al llarg de les seves vivències escolars. Cal considerar aquest pas com un segon esglaió immediat que ha de dur l'alumne cap a la futura integració en l'espai escolar, —objectiu que no ha de confondre's amb el que sovint es dona—, cap a l'*adaptació* de l'alumne a la dinàmica escolar.

Aquesta integració ha de ser plural, és a dir, s'ha de produir des de la diversitat cultural i social, amb la participació dels diferents actors escolars, si es vol que l'esmentada diversitat sigui un factor de normalització dins de l'actual teixit social i alhora un punt de partida per a la renovació educativa de l'espai social i formatiu.

5. Orientacions

Després d'aquestes primeres reflexions, presentem unes orientacions que volen incidir en les possibles pràctiques del professorat, amb la intenció que la seva lectura i aplicació, obri un debat sobre la recepció/acolliment en el marc escolar que permeti, a curt termini, una incorporació en què l'alumnat se senti i sigui acollit:

- Disposar de companys, «propers» o «pont», sorgits d'entre tot l'alumnat i guiats pel professorat, que els mostressin i expliquessin l'escola i el seu funcionament. Ara aquesta tasca la fan, normalment, els alumnes del seu mateix origen cultural.
- Preveure l'arribada/recepció/acolliment: preparar-la, organitzar-la, qui la farà, quins materials s'utilitzaran...
- Acostar-se a la família de l'alumne, cercant un procés comunicatiu que faciliti la comprensió del procés d'escolarització a partir de les seves realitats.
- Manifestar un interès prudent pel país d'origen, per l'escola anterior. Utilitzar-lo com a fet comunicatiu per provocar l'empatia i reforçar la seva pròpia autoestima.
- Provocar la recepció de missatges verbals i no verbals d'acolliment, de comprensió, de simpatia per part de qui l'acull, el director o el professorat.
- Evitar la solitud, en la col·locació a la classe, a l'hora del pati...
- Adaptar el ritme i l'activitat escolars. Donar el «volum» de feina gradualment. No «igualar» en la feina des del primer moment.

- Donar temps a fer amics, a parlar català, a fer el que vulgui, a tenir el seu espai, a relacionar-se amb qui vulgui i quan vulgui, a equivocar-se...
- Tractar-se com els altres i no com els que tenen problemes d'aprenentatge.
- Evitar una expectació excessiva entre els futurs companys, ja que el nou alumnat pot sentir-se massa observat, inquirit, preguntat.
- Evitar, de manera absoluta, actituds i manifestacions intolerants o xenòfobes dins del centre, educant per a la tolerància, la comprensió i la solidaritat.

Ara cal iniciar una reflexió crítica sobre les orientacions aquí descrites i posar en pràctica les conclusions a què s'ha arribat. Comprometent-nos amb el que Tonucci⁷ expressà: «És important reflexionar sobre els efectes d'aquest inici, brusc i imprudent, per comprendre com és de contrari als interessos de l'alumnat...»; nosaltres afegim: de l'escola i de la societat.

Bibliografia

- DIVERSOS AUTORS. *Acullir un enfant étranger*. Dijon, França: 1992 (col. pédagogique du CRDP de Bourgogne, MAP-FEN).
- DIVERSOS AUTORS. *Mapa Escolar de la població escolar d'origen migrant a la província de Girona*. Girona: UdG, 1993 (inèdit).

7. «El problema del inici, el inici del problema». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 107, pàgs. 41-44.

- DIVERSOS AUTORS. *Sobre Interculturalitat 2*. Girona: F. SER.GI. TRAMA, MEDCAMPUS, 1994.
- DIVERSOS AUTORS. *Choc de cultures; concepts, enjeux pratiques de l'interculturelle*. París: Direction de C. Camilleri i M. Cohen Emeriques. L'Harmattan, 1989,
- FAVARO, G. *Il mondo in classe. Dall'accoglienza all'integrazione: I bambini stranieri a scuola*. Milà: Nicola Milano, 1992.
- TONUCCI, F. *El problema del inicio el inicio del problema*. Barcelona: Fontalba, 1989 (Cuadernos de Pedagogía, núm. 107, pàg. 41-44).

ESCOLA

L'article recull l'organització d'una setmana esportiva que serveix de motivació per desenvolupar un eix transversal basat en l'esport com a eina de participació i col·laboració, com a eina per aconseguir una millor salut (física i mental) i com a eina que ens ajuda a dominar el nostre cos.

Setmana de l'esport al CEIP Alexandre Galí de Badalona

CEIP Alexandre Galí

El nostre centre és una escola de primària i de segon cicle d'educació infantil de doble línia, amb una unitat específica d'educació especial, situada en el barri de La Salut de Badalona. Durant la tercera setmana de novembre del curs 1997/1998, l'escola va organitzar una Setmana de l'Esport.

Creiem en l'esport com un mitjà de formació global de l'alumne en dos aspectes essencials. D'una banda, és integrador, perquè facilita la participació de tothom en la consecució d'objectius comuns que donin cabuda a les diverses capacitats dels alumnes; de l'altra, és socialitzador, en permetre reconèixer la necessitat de la participació col·lectiva per aconseguir un objectiu comú.

Els nostres alumnes estan acostumats a



seguir unes classes d'educació física, tal com estableix el currículum de primària, i en molts casos poden participar en activitats extraescolars organitzades per l'APA del centre com ara futbol, natació i patinatge.

La nostra Setmana de l'Esport pretén anar més lluny, enfocant i tractant l'esport des de tres aspectes diferents:

- L'esport no competitiu com a eina de participació i col·laboració.
- L'esport com a eina per aconseguir una millor salut, tant física com mental.
- L'esport com a eina que ens ajuda a dominar el nostre cos.

Durant aquesta setmana volem muntar

un eix transversal basat en l'esport, i com a acte final —i amb l'objectiu de cobrir el vessant lúdic i motivador— organitzem les Olimpíades de l'Escola.

L'organització i participació de tots els alumnes del centre en els jocs olímpics permeten centrar al voltant seu els continguts i activitats que s'han de treballar en cada àrea.

A l'àrea de llengua els nens, en petit grup, defineixen un país imaginari. Busquen un nom per al país i el doten d'unes característiques pròpies. Descriuen com és la gent d'aquest país tant en l'aspecte físic com pel que fa al caràcter, de quina manera vesteixen, què mengen, a què juguen els

56 Experiències escolars

seus infants, com són les seves escoles, a què dediquen el temps lliure, etc.

La posada en comú de les conclusions de cada grup és molt participativa i, agafant una idea d'aquí i un altra d'allà, s'arriba per consens a la definició del país que representarà la classe en els jocs olímpics.

A l'àrea de plàstica es dissenya i confecciona la bandera representativa del país. Cada nen se'n fa una de petita, per portarla a la mà el dia de la desfilada inaugural de les olímpades i el de la cloenda. Així mateix, es fa un cartell amb el nom del país, que serà portat pel capità de l'equip olímpic, i una bandera més gran que serà portada per un dels atletes elegit pels seus companys.

En l'àrea de coneixement del medi natural es treballa el comportament del cos davant l'esforç físic amb temes com ara l'oxigen com a combustible corporal en l'exercici físic, l'increment de la freqüència en la respiració per a l'oxigenació de la sang, l'acceleració del cor per augmentar el reg sanguini, la sudoració com a sistema de refrigeració del cos per mantenir l'equilibri tèrmic, l'aparició del cruiximent (causa per la qual apareix, què s'ha de fer per prevenir-lo o per eliminar-lo un cop aparegut). Aprofitant l'avinentsa, es parla de la necessitat i la conveniència de la higiene del nostre cos després de la realització de l'exercici físic.

En l'àrea de coneixement del medi social parlem dels jocs olímpics, dels motius que els van originar, de les caracte-

terístiques i finalitats de les primeres celebracions, de les particularitats i objectius de les celebracions actuals i de la importància mediàtica dels jocs olímpics en els nostres dies, i ens centrem, sobretot, en els que es van celebrar a la ciutat de Barcelona.

Fem treballs de recerca per a l'obtenció de dades relacionades amb els rècords de les diferents especialitats esportives i els noms dels atletes que els detenen, així com biografies de personatges importants dins del món de l'esport olímpic.

En l'àrea d'anglès treballem el vocabulari esportiu. Tant els noms anglesos de les diferents esports (on destaquem l'origen anglès de les paraules que nosaltres utilitzem per anomenar-les) com els noms de les accions del nostre cos mitjançant les quals es fonamenta la pràctica dels diferents esports (saltar, córrer, etc.).

En l'àrea de matemàtiques fem un dossier de problemes i activitats adaptats als diferents nivells en els quals la temàtica general gira al voltant d'aspectes relacionats amb l'esport.

Treballem les unitats de mesura de longitud, de massa, de capacitat i de temps. Indiquem la més gran o la més petita. Les ordenem de manera ascendent o descendent. Mesurem les distàncies dels camps de joc del nostre pati. En calculem els perímetres. Relacionem les capacitats dels estudis, els preus de les entrades i les recaptacions obtingudes.

En l'àrea d'educació física introduïm i practiquem les tècniques bàsiques relacionades en les especialitats esportives que es desenvoluparan en cada cicle.

En les tutories reflexionem sobre la competitivitat en l'esport i veiem que ens agrada molt guanyar i poc perdre, i que això, de vegades, ens porta a barallar-nos amb els nostres companys.

Recordem situacions que hem viscut en les quals per mirar només de guanyar un joc no hem valorat que podíem perdre un amic o un company.

Arribem a la conclusió que és bo jugar, que no rebutgem guanyar si ens hi esforcem més que els altres respectant els reglaments de cada esport i aprofitant les nostres capacitats, però que és molt més important participar a fi de reforçar els llaços de relació amb els companys i companyes de la classe o de l'escola.

També elegim el company o la companya que durà la bandera del nostre país en les desfilades, tenint ben presents els seus trets de caràcter i no exclusivament la seva configuració atlètica.

L'últim dia d'aquesta setmana de l'esport celebrem els jocs olímpics. Primer, només entrar a l'escola, fem una gran desfilada. Totes les classes, amb el capità que porta el cartell amb el nom del país i el banderer en primer lloc, desfilen pel pati i passen, una darrere l'altra, per davant del podi amb les autoritats que presideixen l'acte.

L'alumnat de cada cicle du les samarretes iguals: els d'educació infantil, vermelles; els de cicle inicial, blaves; els del mitjà, blanques; i els de cicle superior, negra.

A poc a poc, després de fer el recorregut marcat per l'organització, els atletes es van situant en el lloc assignat. A continuació, el president del comitè olímpic del centre fa un discurs inaugural en el qual demana a tots els participants il·lusió i esportivitat.

Tot seguit, els alumnes d'educació infantil (circuit, llançament, xuts, recorreguts amb tricicle, bitlles, salts de longitud) i de cicle inicial (curses, salts, llançaments) comencen a fer les activitats preparades en diferents zones del pati. Després continuen les competicions preparades pels alumnes de cicle mitjà i cicle superior (curses de relleus, d'obstacles i de velocitat, bàsquet).

A la tarda es fa l'acte de cloenda. Els pares hi són convidats i ocupen el lloc que l'organització els ha assignat. Comença una altra desfilada com la de l'acte d'inauguració, en què els alumnes passen davant la zona de públic, al qual saluden fent flamejar les banderes que porten, alhora que reben els aplaudiments merecuts.

Quan l'última classe arriba al lloc que li ha estat assignat, el president del comitè olímpic del centre pronuncia un discurs en què felicita tothom pel seu comportament i en destaca l'esforç i l'esportivitat. Tot seguit comença el lliurament de diplomes personalitzats a tots els alumnes participants.

educació
del
consumidor

De la Cimera de la Terra de Rio de Janeiro, el 1992, va sorgir un document anomenat Agenda 21; agenda perquè fa plans i 21 perquè aquests plans miren cap al segle que ve. En aquesta Agenda 21 hi ha un capítol sencer dedicat al consum. Més de 180 països, entre els quals el nostre, van reconèixer, en subscriure el document, que tot i que el consum és molt elevat en certs indrets del món, les necessitats bàsiques de les persones no es cobreixen en una gran part del món. Els firmants reconeixien que si volem reduir la contaminació i aconseguir que no s'esgotin els recursos naturals, hem de controlar la quantitat de recursos que volem consumir i de quina manera volem fer-ho.

Consum sostenible

Pilar Comín

Biòloga i responsable
de l'Àrea de Consum
i Medi Ambient
d'Hispacoop

El deteriorament o la disminució d'aquests recursos posa en perill la satisfacció de les nostres necessitats i les dels nostres fills. Cal treballar perquè l'activitat humana es desenvolupi dins dels límits que permet el planeta Terra i, a més, equilibrar el desenvolupament dels diferents grups que componen la humanitat. Viure i consumir avui sense hipotecar les necessitats de les generacions futures. En això consisteix el consum sostenible.

Les mesures a aplicar han de ser preventives i han d'estar inspirades en la prudència. El principi ha de ser «qui contamina paga»; però aquest principi no sempre pot solucionar el problema. Una aproximació més justa aplicaria el principi "qui usa paga", de manera que cada consumidor final, cada industrial, cada productor, hagués d'afegir als seus costos el preu que ha de pagar per usar "trossos de planeta" que ens pertanyen a tots.

Potser l'única regla que sempre és aplicable és la de les 3 R. Però, com i qui pot posar-la en pràctica? Viurem pitjor si Reduïssim el consum? No és un endarreriment la Reutilització? Qui s'encarregarà que el Reciclatge sigui eficaç? El consumidor ha d'exigir la informació a la qual té dret, però no ha de renunciar al fet que les administracions competents vetllin per la seva salut i la seva seguretat. També pot i ha d'escollir, però no se li pot traspasar tota la responsabilitat, ja que no té a les seves mans la capacitat de decidir què i com es fabrica. D'altra banda, ser consumidor no és una professió i, per tant, no podem ser experts en tot.

Mentre els nostres administradors, però, no s'ocupin de prescriure els remeis necessaris perquè no es malmeti més la salut del planeta, els ciutadans, en cadascun dels nostres actes de consum, podem dur a terme petites accions que, generalment, quant més sostenibles siguin més beneficioses seran per a la butxaca. Vegem-ne alguns exemples.

a) Material escolar

El paper és útil per les dues cares i si ha estat reciclat no ha necessitat arbres. La segona meitat d'una goma també esborra; un sobre usat pot ser enviat una altra vegada, i deixar el llum encès quan no hi som no serveix per a res. Són alguns

dels exemples del que els nois i noies poden entendre i adoptar com a pautes de consum.

No cal dir que no podem esperar d'aquests nois i noies o dels nens i nenes allò que no fem nosaltres. El material escolar és un bon punt de suport per a inculcar que allò de "tant tens, tant vals" és absurd. També és una oportunitat per a ensenyar a la mainada a llegir les etiquetes i diferenciar qualitat de marca.

De la mateixa manera que no ens comprem tots els cotxes que anuncien, tampoc no són necessàries totes les llibretes que hi ha a la papereria. Cal que el nen o la nena ho entengui i ajudi a decidir quines són les seves necessitats; és bo fer una llista del que necessitem abans d'anar a comprar el material escolar i fixar la quantitat màxima que podem gastar.

b) Transport

Tohom sap i reconeix que és millor per al medi ambient, per a la salut i per a la butxaca utilitzar el transport públic, però a l'hora de la veritat tots trobem alguna excusa per fer servir el vehicle propi. Tot insistint en l'ús mínim del vehicle propi, ens centrarem en algunes coses que podem fer per utilitzar-lo d'una manera més sostenible. Tot comença en comprar-lo. Podem escollir en funció del consum de combustible, saber quant en gasta i de quina qualitat és. També es pot preguntar pels materials utilitzats en el vehicle i si l'empresa que el fabrica té un programa de reciclatge de materials.

c) A casa: alimentació, tasques domèstiques

La nostra vida, comparada amb la de les generacions anteriors, ha millorat molt, però si analitzem aquestes millores no són tantes com ens anuncien. Encara que ningú no creu que hi hagi cap detergent que eviti haver de fregar la roba, ni cap rentavaixelles que es mengi el greix, tots "piquem" alguna vegada i comprem més productes dels que necessitem i endollem més electrodomèstics dels que ens calen.

Això vol dir que gastem més energia de la que necessitem, malgastem aigua innecessàriament i generem més residus dels que ens agradaria tenir si els abocadors estiguessin al costat de casa nostra.

Una altra qüestió fonamental a la casa és l'alimentació. En dues generacions hem passat d'una alimentació de subsistència a una alimentació amb excés de proteïnes i de greixos. Potser també hauríem de revisar els nostres hàbits alimentaris. Rebutjar el "peix petit" no és només perquè ens fan pena els peixos, sinó que es tracta d'assegurar que puguem menjar peix el dia de demà. Amb la carn no es fan campanyes, però és bastant fàcil adonar-se que si tots els habitants del planeta volguessin menjar la quantitat de carn que mengem nosaltres no hi hauria espai suficient per criar totes les vaques necessàries.

Hauríem, doncs, de plantejar-nos una alimentació que, a més de preservar la nostra salut individual, fos solidària amb les generacions futures i amb les persones de la nostra generació que no tenen la sort de tenir accés als mateixos recursos. No sembla molt sensat inclinar-se ara per una alimentació malbaratadora que, a més, pot enviar-nos a cal metge abans d'hora, a nosaltres i a l'únic planeta on, de moment, podem viure.

L'article és fruit del treball de dos anys d'un grup de professors i professores de Cerdanyola, preocupats per conèixer els factors que causen l'estrès docent i les estratègies que es fan servir per superar-lo. S'inclouen, també, unes propostes per millorar la situació.

Anàlisi dels factors que provoquen l'estrès docent. Estratègies per superar-lo

*Margarita Recasens**

Directora del CRP de Cerdanyola

Un grup de professors i professores de Cerdanyola, dins del marc de les activitats del Pla de Formació, hem dut a terme durant dos cursos un treball sobre l'estrès docent.

Fa uns anys que tant les publicacions especialitzades com els mitjans de comunicació parlen sovint de l'estrès del personal que es dedica a l'ensenyament. Nosaltres ens vàrem plantejar fer un estudi sobre la qüestió des d'una perspectiva interna. L'objectiu prioritari era conèixer les estratègies que fan servir els professionals satisfets per intentar traspassar-les als companys i companyes que senten o presenten símptomes de malestar professional, així com defugir el to catastrofista amb què s'acostuma a parlar del tema.

* *Components del grup de treball* (cursos 1995-96 i 1996-97): Aurora Baigorri, M. Pilar Boix, Júlia Castillo, Mercè Ferran, Montserrat Pastó, Àngela Quero, Margarita Recasens, Neus Santos i Carles Senpau.

L'estudi es va plantejar en tres fases:

1. *Estat de la qüestió*: recopilació bibliogràfica i creació d'un fons documental sobre el tema. En aquesta primera fase ens vam dedicar, doncs, a la lectura de llibres i articles, a comentaris col·lectius i a la redacció de resums.

2. *Comprovació dels factors que actualment causen l'estrès i recopilació de possibles estratègies que fan servir els docents per superar aquest estrès*: elaboració d'una enquesta per obtenir dades sobre els dos aspectes. L'enquesta per obtenir dades sobre les causes consta de vint-i-set ítems repartits en tres àmbits: centre educatiu, entorn immediat i marc social. D'aquests el professorat n'havia de triar sis en ordre de més a menys importants i puntuar-los de 0 a 6. Per redactar els ítems vam seguir, en part, els resultats del treball de Jordi Fernández *L'estrès docent dels mestres a Catalunya* (UAB, novembre 92), ja que era l'estudi més recent en aquest sentit. Per obtenir les dades sobre les estratègies, en la mateixa enquesta es plantejava la demanda d'una llista d'actuacions que els professors fan servir per superar els moments o les etapes d'estrès. Després d'una prova reduïda i de les rectificacions pertinents es va passar l'enquesta a tots els centres públics de Cerdanyola, tant de primària com de secundària. De les 350 enquestes lliurades ens en van retornar 109 (66 de primària i 43 de secundària).

3. *Propostes per millorar la situació*: intent de realització d'un resum d'estratègies que pogués ajudar els profes-



nals que es trobessin en situacions d'esgotament. Com a fi d'aquesta tercera part es va dur a terme un curs de quinze hores destinat als docents que volguessin reduir el seu estrès laboral o, si més no, identificar-ne les causes i actuar de manera eficient per prevenir-ne l'aparició, reduir-ne la intensitat o pal·liar-ne els efectes. El curs va ser a càrrec dels professors de la UAB Jordi Fernández i Tatiana Rovira.

El buidatge de les enquestes ens va donar els resultats següents:

A) *Factors productors d'estrès ordenats segons la importància atribuïda* (de més a menys):

- la indisciplina de l'alumnat;
- el poc interès de l'alumnat;
- el poc temps remunerat de què es disposa per preparar classes, reunir-se amb la resta del professorat o per parlar amb els alumnes individualment;
- la contradicció entre els valors que es volen trametre a l'escola i els models que es donen a través de la família o a través dels mitjans de comunicació;

- el tractament dels problemes dels alumnes d'integració;
- les tensions que es produeixen en la presa de decisions per la marxa del centre;
- no estar d'acord amb les diverses actuacions de l'Administració;
- les exagerades expectatives que la societat demana a l'escola («tot ho ha de fer l'escola»); drogues, accidents...;
- que l'alumnat assoleixi, en general, el nivell adequat;
- la manca de preparació per a la pluralitat de funcions que ha de fer el professorat.

Analitzant les diferències de resultats entre primària i secundària destaquem com a significatiu que el primer factor per a primària és la falta de temps, mentre que a secundària és el poc interès dels alumnes. La resta de factors ocupen els deu primers llocs en els dos nivells d'ensenyament.

Dels deu primers factors enumerats volem destacar que la meitat corresponen a causes que s'han de plantejar en el mateix centre educatiu (alumnes i relacions entre el professorat). Tres s'han de plantejar a l'Administració (formació i manca de temps). I els altres dos fan referència a les contradiccions entre societat i escola (valors que es volen trametre i expectatives). Això ens indica que les actuacions que s'han de fer per prevenir i controlar l'estrès docent han d'anar encaminades als tres camps simultàniament.

B) *Estratègies que proposa el professorat per superar l'estrès:*

Es van recollir un gran nombre de propostes i molt variades. El grup de treball, després de molts debats, va dur a terme la següent classificació per tal de fer intel·ligible el llistat:

1. Estratègies relacionades amb la manera d'actuar i amb les característiques personals del professorat (90 mencions que representen el 44%):

- saber relativitzar els problemes i considerar que la feina no és el més important, tot i valorar la nostra professió;
- aprendre a desconnectar de la feina;
- separar els àmbits escola-família;
- aprendre a relaxar-se i descansar.

Transcripció d'algunes respostes:

Relativitzar la nostra feina: no som els salvadors de la societat. Pensar amb humilitat que no tot ho pot canviar l'escola. Escriure els problemes que generen l'estrès, ordenar-los de més a menys i pensar estratègies concretes per resoldre els tres primers...

2. Estratègies relacionades directament amb la professió (61 mencions que representen el 29%) que fan referència a:

- establir bones relacions amb els companys i companyes de feina;
- establir bones relacions amb l'alumnat;
- garantir una formació continuada;
- intentar que el centre tingui una estructura participativa;
- que l'administració estableixi la possibilitat d'anys sabàtics;
- que l'administració atengui els problemes derivats de l'estrès docent.

Transcripció d'algunes respostes:

Mantenir una bona relació amb l'alumnat, per fer-ho és bo pensar: que no són els nostres enemics, que també tenen els seus problemes i que la majoria mostra interès i afecte. Parlar molt amb els companys i companyes més propers. Consensuar, sempre que sigui possible, les decisions importants que afectin la vida docent del centre...

3. Estratègies que tenen com a objecte la realització d'activitats diverses (55 mencions que representen el 27%):

- activitats físiques;
- activitats culturals;
- fer coses diferents;
- ampliar l'àmbit de relacions amb persones no docents.

Transcripció d'algunes respostes:

El millor que funciona són unes vacances. Practicar algun tipus d'activitat física (caminar, córrer, nedar, fer aeròbic, anar en bicicleta...) que ens alliberi de la tensió, però que al mateix temps ens serveixi per treballar la resistència en general, qualitat física que ens ajudarà a enfortir la voluntat, la paciència... El més important per mi és pensar que la vida és quelcom més ampli que la feina i que jo a més de professor sóc moltes altres coses...

Bibliografia

- Escuelas y calidad de la enseñanza.* Informe internacional. OCDE, Barcelona: Ed. Paidós-MEC, 1991.
- ESTEVE, José M. «Conseqüències del ma-

lestar docent sobre la personalitat dels professors». *Perspectiva Escolar*, núm. 134, abril 1989.

ESTEVE, José M. *El malestar docente.* Barcelona: Editorial Laia, 1987.

FERNÁNDEZ, José Antonio. «Sobre el malestar de los profesores europeos». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, 1993.

FERNÁNDEZ CASTRO, Jordi, i altres. *L'estrès docent dels mestres de Catalunya.* Departament Psicologia de la UAB, nov. 1992.

SEVA DÍAZ, Antonio. «La salud mental de los profesores». *Informes*, núm. 19 de l'ICE de Saragossa, 1986.

HISTÒRIA DE LA MÚSICA.

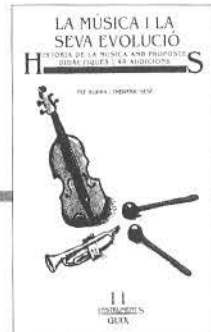
Èpoques i formes

Per al professorat...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

PVP: 1.575 ptes



Per a l'alumnat...

- Euterpe, musa de la música. EVOLUCIÓ DE LA MÚSICA

Pep Alsina / Frederic Sesé

(Biblioteca de la Classe, 72)

PVP: 940 ptes



Per a tota persona interessada en la música...

- LA MÚSICA I LA SEVA EVOLUCIÓ. 49 audicions

Pep Alsina / Frederic Sesé

DOBLE DISC COMPACTE

PVP: 4.160 ptes



GRAÓ

C/ Francesc Tàrraga, 32-34
08027-Barcelona

Si voleu fer una comanda o rebre informació,
truqueu al Tel. (93) 408 04 64

Montserrat Company: una mestra per una escola per a tots

Jaume Cela

Sempre m'ha agradat comparar els Moviments de Renovació Pedagògica amb una xarxa de pescadors. En una xarxa tots els fils són importants. De tant en tant, hi ha un nus que lliga. La Montserrat Company, autora del llibre *Una escola per a tots: la socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques*, que va rebre el premi Rosa Sensat de Pedagogia de l'any 1996, és un d'aquests nusos. Com també ho són l'escola Patufet-Sant Jordi-Francesc Batallé i Aragonés (òscar a l'escola que té el nom més llarg!), on ha exercit des de fa vint-i-nou anys, i el Casalet de l'Hospitalet, nom que rep el moviment d'aquesta ciutat.

Parlar d'educació amb la Montserrat sempre és estimulants, perquè estima la seva professió i sap molt bé el terreny que trepitja. Avui enceto una conversa sobre

l'obra que ha escrit, que ben segur es convertirà en un punt de referència d'aquells que volem un model públic de qualitat al servei de tots els nois i noies del nostre país.

Jaume Celsa.— *Montserrat, el pròleg que a la teva obra ha escrit en Joan Rué acaba amb aquesta pregunta: «He començat dient que teníem a les mans una mena de llibre de què se'n fan pocs. Fins on el sabrem aprofitar?» Potser fóra bo començar aquesta conversa amb una descripció del contingut del llibre.*

Montserrat Company.— El llibre explica l'experiència duta a terme a l'escola durant quatre cursos. Concreta el treball que vam fer a les aules de cinquè, sisè i setè, on hi havia alumnes que tenien unes necessitats educatives específiques. El llibre sorgeix de la necessitat de reflexió que teníem a l'escola, a partir del grup de mestres que treballem amb els alumnes que tenen unes necessitats molt concretes. Vam demanar l'ajuda de l'ICE per orientar la recerca. Necessitàvem aturar-nos i respondre a la pregunta següent: què estem fent ara i aquí amb aquests nois i noies? En el moment inicial de la recerca no vam introduir elements nous, sinó que vam recollir tot el que estàvem fent d'una manera més sistemàtica. Volíem trobar tot allò que fa que un alumne del grup dels grans de l'escola es trobi acollit a l'aula i saber què l'ajuda a millorar les seves capacitats. Estàvem satisfets de la feina que havíem anat fent perquè anessin aprenent, però ens amoïnava constatar com des d'un moment

determinat hi havia el perill que els alumnes de setè i vuitè quedessin aïllats a la classe. Tot i els esforços que feia l'equip de mestres per evitar aquests risc, vèiem que el perill hi era i que l'origen d'aquest problema s'iniciava abans. Va ser aleshores quan vam començar a concretar què fèiem a cinquè i vam detallar molt l'observació de tots aquells elements relacionats amb la socioafectivitat. En el llibre explico tot allò que fem en els diferents nivells de l'escola. No és una obra on s'expliquin gaires invents, sinó que es volen fer constar totes aquelles coses que afavoreixen un bon clima d'aula que faci que aquests nois i noies no es trobin aïllats. Vam descobrir algunes coses que ens van fer replantejar algunes de les accions que empreniem. Per exemple, vam veure que el fet de treure aquests nois o noies de la classe en segons quins moments i per a segons quines activitats, no era gaire significatiu sempre que el treball que féssim amb ells estigués relacionat amb el treball de l'aula. Vam començar a idear plans d'acció específica tenint presents quatre àmbits: el curricular, l'organització del treball, el dels materials i el socioafectiu, sense oblidar que aquests plans d'acció específica havien de ser adaptats a cada alumne, perquè la diversitat també és una realitat en els noies i noies amb necessitats educatives específiques.

J. C.— *Per engegar una experiència com aquesta cal que l'equip de mestres l'assumeixi com a pròpia. Quins elements de la cultura d'una escola fan possible un treball com aquest?*

M. C.— L'escola accepta donar prio-



ritat a aquesta feina. Accepta que durant un temps determinat un grup de persones ens dedicarem a recollir tot el que anem fent. Hi ha d'haver un treball d'equip, una confiança entre tots els protagonistes i una actitud de diàleg permanent. Això també significa acceptar que aquesta és una recerca on no inventem gairebé res, sinó que reflexionem sobre el que anem fent d'una manera organitzada. L'aportació de l'ICE ens va permetre tenir temps per parlar, per reflexionar plegats sobre el que anàvem fent. És molt interessant partir de fets viscuts, com per exemple quan en una assemblea va sorgir el problema que a un grup de nens els feia fàstic la manera com menjava d'un aquests nois. L'equip havia de veure com entomava aquesta situació i

com la convertia en un element educatiu. Dins d'aquesta cultura és imprescindible tenir una organització flexible, oberta a la participació de l'alumnat i de les famílies, respectuosa amb les diferències personals, al costat d'una voluntat explícita de no discriminar ningú. Els cicles van participar en tot aquest treball i es va acotar molt l'experiència als nivells de sisè, setè i vuitè. També vull destacar la importància de saber aprendre del procés que segueixen les coses i ser capaços de rectificar i experimentar. A l'escola dubtàvem de la utilitat de treure els nois i noies de la classe perquè anessin a treballar en un altre lloc, però vam descobrir que en segons quins moments i per a segons quines activitats calia treballar amb un grup molt més reduït

i específic. A més a més, quan es treballa amb segons quines estructures organitzatives el tema de la diversitat queda en un segon pla. Per exemple, si en una classe de cinquè fas racons, com que els diferents grups tiren endavant feines diferents, els nois i les noies que tenen necessitats educatives específiques poden treballar allò que els interessa sense que això comporti cap mena de diferència.

J. C.— *Vosaltres heu seguit un procés de treball que té molta història en els Moviments de Renovació Pedagògica: teniu un problema real, organitzeu un grup de treball que reflexioni sobre aquest problema, arribeu a unes conclusions i les poseu en pràctica. Després avalueu els resultats i torneu a començar.*

M. C.— Sí, és veritat, però hem de tenir present que aquests processos no sempre és possible, perquè falten temps i recursos. En el nostre cas vam rebre l'ajuda de l'ICE i jo vaig tenir una llicència d'estudis. Em vaig trobar amb una gran quantitat de material a les mans i necessitava temps per ordenar-lo. Joan Rué em va animar molt a escriure un llibre que recollís tota aquesta feina. Vull insistir en un punt que ja he anunciat abans: en aquesta experiència no hi ha res d'extraordinari, no hi ha res en el llibre que no pugui fer una escola. Una escola oberta, és clar, que comprometi tot l'equip de mestres amb funcions i feines diferents. En aquests moments estem en pitjors condicions quant a recursos humans que mai. Tenim un mestre menys d'educació especial. Sempre en teníem tres i ara només

som dos. Abans, de tercer a vuitè, teníem deu alumnes amb dèficits importants que necessitaven molta atenció i una adaptació molt gran del currículum. El llibre se centra, més que en el treball de cada mestre, en el treball de tota l'escola. Havíem de concretar què calia fer perquè l'escola respongués a les necessitats d'aquests nois i noies. Es parla de didàctiques concretes i es parla de l'especificitat d'alguns materials, però remarquem més el clima d'una escola que es marca uns objectius comuns. Potser aquest element és el que recull el llibre per sobre d'altres qüestions.

J. C.— *Quina anàlisi en fas tu, del tema de la integració?*

M. C.— Parteixo d'una afirmació: l'escola ha de ser per a tots. Això no vol dir que no hi pot haver situacions que recomanin que alguns alumnes estiguin en escoles especials, però perquè l'escola sigui de tots cal que es donin unes condicions: que l'equip ho vulgui, persones amb una bona formació, espai i materials que responguin a les necessitats educatives d'aquests nois i noies. Aquests elements no sempre es donen i els resultats, aleshores, no sempre són bons. A partir de la meua experiència puc constatar que fins a quart, la majoria d'escoles se'n surten. Els problemes s'agregen quan els nens i les nenes creixen. És aleshores quan t'adones que ens falten estratègies que són alienes a la pròpia escola. En el meu llibre hi ha una part que no està desenvolupada, però que és molt important. Aquests alumnes tenen molta necessitat de sortir de l'escola per fer seus aquells aprenentatges que són més

*Cal adaptar l'escola a aquests nois i noies,
no adaptar-los a ells a un marc escolar
que no respon a les seves necessitats.*

funcionals. Necessiten viure'ls en un context real. Hem d'anar al supermercat a fer matemàtiques, per exemple. A més a més, aquestes activitats ja les fa una bona escola d'educació especial, que no es tanca mai a la realitat en què està immersa. L'escola ordinària és més impermeable a aquesta mena d'activitats. Cal sortir de l'escola i impulsar aprenentatges en àmbits reals. Això significa una escola molt flexible, amb unes organitzacions que permeten engegar tot el que aquests alumnes necessiten sense gaires condicions prèvies. Sóc conscient que això que dic és difícil però també vull remarcar que és possible. També cal obrir horitzons i intensificar contactes amb altres realitats educatives reglades, com és el cas de les escoles d'educació especial, o no reglades. Però tu m'has preguntat quin diagnòstic faig de la integració. Per a la primària faig un bon diagnòstic, però cal abocar-hi més recursos. A la secundària calen recursos, però no solament recursos humans, sinó també de flexibilitat, de creativitat, de veure per on podem avançar com a equip... Si això no es dóna, ho veig difícil. De fet, aquest llibre intenta donar alguns elements de reflexió sobre els problemes reals a setè i vuitè, que són cursos que ara estan integrats a la secundària obligatòria. Nosaltres vam impulsar moltes activitats amb aquests nois i noies, visites programades, feines com ara endreçar un magatzem a la campanya de Reis, impulsar tallers oberts, etc. Això significava, per exemple: algunes feines que es feien en un taller escolar, per què no fer-les fora de l'escola, en el seu àmbit natural? Repeteixo, ja sé que és difícil, però hi ha activitats que són possibles. Cal adap-

tar l'escola a aquests nois i noies, no adaptar-los a ells a un marc escolar que no respon a les seves necessitats.

J. C.— *Al pròleg en Joan Rué diu que tenim a les mans un llibre d'aquells que se'n fan pocs. Per què creus que als mestres ens costa tant escriure el que fem i el que pensem?*

M. C.— Hi ha poc temps de reflexió a llarg termini dins de l'escola. Se'ns menja el que és immediat, perquè tenim mots fronts oberts i tots són urgents. Avui parlem de les causes que fan que els nens i nenes siguin tan dispersos, de per què els costa tant mantenir l'atenció i l'endemà tenim un altre tema damunt la taula molt important que reclama una resposta immediata. A la presentació, en Joan Rué destaca una característica del llibre que va molt amb la meua manera de fer. Hi ha moltes preguntes, perquè jo me'n faig moltes. En Joan se sorprenia del fet que hagués estat capaç d'escriure una pàgina sencera amb preguntes. Els resultats de la nostra feina d'educadors no els veiem immediatament. Ens queden sempre moltes preguntes a l'aire. Un dels objectius que ens va portar a escriure aquest llibre, que m'ha costat un esforç molt gran, és que puguem seure al voltant d'una taula per contestar les preguntes que formulo i que perdem la por a provar noves estratègies per continuar avançant. He intentat que el llibre sigui una proposta oberta, que necessita la reflexió i el treball dels lectors. També he intentat no amagar res. A vegades tenim por a parlar clar. Jo no he volgut amagar res: els problemes dels nens que tenen més difi-

cultats, ni les complicacions que tenen els altres per entendre'ls. Les descripcions dels casos són reals, no hi ha res inventat. Afavorir el diàleg entre tots és molt important. A través de les assemblees hem pogut concretar què ens passava, quins problemes teníem per relacionar-nos, etc.

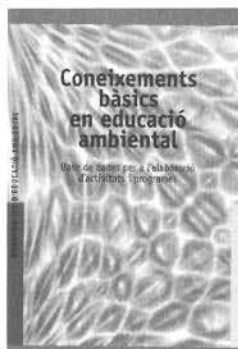
J. C.— *Al final sembla que fas una carta als Reis. És un text molt bell, d'aquells que fan avançar sense enconyiments de cap mena.*

M. C.— Em vaig passar moltes estones rumiant i redactant aquest final. Jo me'l crec. Estic convençuda que, perquè la societat avanci, cal que l'escola reflexioni sobre la seva funció i vagi treballant sense complexos. L'escola rep molts problemes que vénen de fora, però ha de donar-hi alguna resposta.

J. C.— *Ha de ser una resposta, Mont-*

serrat, que estigui a favor dels nois i noies. De tots i de cadascun.

M. C.— Sí, almenys jo ho intento. Aconseguir fer realitat el que afirma aquest llibre és un compromís que va més enllà de la feina dels equips de mestres i de les escoles. Té raó l'autora quan afirma: «I és que l'escola només pot integrar plenament aquestes persones en una societat absolutament democràtica en què tothom té el seu propi espai, en la qual s'exigeix de l'escola no solament resultats acadèmics sinó també actituds i compromisos socials, en la qual s'aposta per un futur amb dignitat per a tots.» Aquest futur comença i es cou al present. Aquesta escola per a tots no és un horitzó. Ha de ser un present. Mestres com la Montserrat Company i l'equip de l'escola Patufet-Sant Jordi-Francesc Batallé i Aragonés són una realitat ara i aquí. I ho continuaran sent. Sort en tenim!



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

ADORNO, Theodor W. *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*. Edición de Gerd Kadelbach. Madrid: Morata, 1998 (Raíces de la memoria)

ALBERICIO HUERTA, Juan José. *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé, 1997 (Innova; 3)

Extracte de l'índex:

Distintas maneras de agrupar a los alumnos; ¿Progreso graduado o progreso continuo?; El tiempo a la medida: la diversidad de los alumnos y el tiempo escolar; Un modelo de agrupación flexible; El trabajo de los departamentos; Los alumnos; Profesores, espacios y horarios; Pros y contras de las agrupaciones flexibles

ARNELLA, Xavier. *Converses transversals: aproximació a la recerca, l'economia i la política bioambiental*. Barcelona: Beta, 1997 (Debats mediambientals)

ASENSIO, Josep Maria. *Biología y educación: el ser educable*. Barcelona: Ariel, 1997 (Ariel

educación)

Extracte de l'índex:

La educación consciente; Las huellas del pasado: la evolución y los sistemas abiertos, la educabilidad de los seres humanos; Percibir, sentir y razonar: inteligencias y evolución; Las relaciones con los demás: del amor a la violencia, las tendencias altruistas, el sentido de la agresión, los prejuicios: un peligro para la convivencia, educar para la paz y la sociabilidad

BONAL, Xavier; TOMÉ, Amparo. *Construir l'escola coeducativa: la sensibilització del professorat*. Barcelona: Universitat Autònoma. ICE, 1997 (Quaderns per a la coeducació; 12)

Extracte de l'índex:

Cap a una metodologia de canvi coeducatiu; L'exploració del sexisme en dos àmbits de la vida escolar: el sexisme en el àmbit de les ciències experimentals; Sexisme i agressivitat a l'escola

CAMPS, Victòria; GINER, Salvador. *Manual de*

- civisme*. Barcelona: Ariel, 1998 (Ariel 178)
 Extracte de l'índex:
 Conviure; Drets i deures; Temperància i austeritat; La feina ben feta; El repartiment del temps; La vida contemplativa; Individus responsables
- Coneixements bàsics en educació ambiental: bases de dades per a l'elaboració d'activitats i programes*. Palma de Mallorca: Di7 Grup d'edició: Societat Balear d'Educació Ambiental, 1997 (Monografies d'educació ambiental; 1)
- CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL (1: 1998: Granada)
- La educación infantil a debate (actas)*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998. 2 v.
 Extracte de l'índex:
 Necesidades sociales en educación infantil; Políticas educativas; Avances en la investigación de educación infantil; Atención a la infancia de alto riesgo social; Presente y futuro de la educación infantil; Intervenir en la educación infantil
- Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Jesús Domingo Segovia (coord.), Fernando Peñafiel Martínez (coord.). Archidona (Málaga): Aljibe, 1998 (Biblioteca de educación)
 Extracte de l'índex:
 La respuesta educativa a alumnos con déficit auditivo; Anatomía, fisiología y patología de la audición; Retardo del lenguaje en el niño sordo; La evaluación pedagógica en la deficiencia auditiva; Aspectos organizativos para la integración de los alumnos sordos en una escuela inclusiva; Adaptaciones curriculares y déficit auditivo; Preparación para la integración en el mundo productivo de las personas con déficit auditivo; Sordoceguera
- FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel, 1998 (Ariel; 177)
 Extracte de l'índex:
 De púberes, efebos, mozos y muchachos; De culturas, subculturas y estilos; De pijos, progres y posmodernos; De pachucos, jipitecas y chavos banda; De punks
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla): Public. M.C.E.P., 1997 (Ideología, pensamiento y educación; 4)
- GINÉ, Núria; MARUNY, Lluís; MUÑOZ, Emili. *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1997 (Els llibres de l'ICE de la UAB: sèrie societat i educació; 6)
- GOTZENS, Concepción. *La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar*. Barcelona: La Universitat-ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de educación; 24)
 Extracte de l'índex:
 Delimitación del concepto de disciplina escolar; Psicología de la educación y disciplina escolar: un planteamiento preventivo; Formas de intervención directa sobre problemas de disciplina; Propuestas de colaboración para la solución de los problemas de disciplina; Perspectivas no instruccionales de intervención sobre los problemas de comportamiento; Perspectivas institucionales de la disciplina escolar; Breve guía para la planificación y solución de problemas de disciplina escolar
- GUITART ACED, Rosa. *Jugar i divertir-se tothom: recull de jocs no competitius*. Barcelona: Graó, 1998 (Biblioteca de Guix: sèrie metodologia i recursos; 110)
- MONEREO FONT, Carles; CASTELLÓ BADIA, Montserrat. *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé, 1997 (Innova; 2)
 Extracte de l'índex:

¿Sirven las técnicas para aprender a aprender?; Las estrategias: cuándo y por qué utilizar las técnicas: la importancia de la metacognición en la conducta estratégica; La actividad estratégica del profesor; La integración de las estrategias en la programación didáctica; La innovación en la enseñanza de las estrategias: un proyecto de equipo

OLWEUS, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998 (Pedagogía)

PAGÈS, Vicenç. *Un tramvia anomenat text: el plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1998 (Biblioteca Universal Empúries; 108)

SANTAMARTA, Marta E. *Responsabilidad del profesorado*. Madrid: Escuela española, 1997 (Guía escolar; 9)

STERN, Daniel N. *La constelación maternal: un enfoque unificado de la psicoterapia con padres e hijos*. Barcelona: Paidós, 1997 (Psicología, psiquiatría, psicoterapia; 160)

Extracte de l'índex:

El método clínico en la psicoterapia aplicada a las relaciones entre padres e hijos; Distintos enfoques terapéuticos en la psicoterapia aplicada a las relaciones entre padre e hijo y puntos en común

Treballem per la difusió del coneixement i la millora de l'educació

Telèfon d'atenció a l'educador 902 11 48 73 Taga. Promotora Educativa



 **Eumo Editorial**

Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic. C. Sagrada Família, 7. 08500 Vic

Textos legals



DOGC

26-3-1998

Resolució de 20 de març de 1998, per la qual es dona publicitat a l'Acord del govern de 17 de març de 1998, pel qual s'aprova l'oferta d'ocupació pública parcial per a l'any 1998 de places per a cossos de funcionaris docents.

27-3-1998

Resolució de 23 de març de 1998, de convocatòria de proves per a la provisió de places de funcionaris docents i per a l'adquisició de noves especialitats.

20-4-1998

Resolució de 27 de març de 1998, per la qual es convoca concurs públic per a la concessió de llicències retribuïdes per dur a terme treballs de recerca i estudis directament relacionats amb els llocs de treball durant el curs 1998-99, destinades als funcionaris de carrera dels cossos docents dependents del Departament d'Ensenyament i als del cos d'inspectors al servei de l'administració educativa.

Resolució de 31 de març de 1998, de convocatòria de concurs públic per a la concessió d'ajuts individuals per a activitats de formació permanent de professorat.

Resolució de 2 d'abril de 1998, de convocatòria per a la concessió de subvencions per al finançament de despeses de personal dels serveis de menjador i transport dels centres docents concertats d'educació especial.

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. (93) 237 07 01
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

Des de quin any treballes a l'ensenyament? _____ Càrrec _____

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 1998 (10 números)

Preu soci/a: **6.100 PTA.** Preu no soci/a: **6.780 PTA**

Preu ex.: **750 PTA** (IVA inclòs)

Pagament: Per xec nominatiu a favor de l'A. M. Rosa Sensat
adjunt a la butlleta
Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat Oficina DC Compte/llibreta

Senyors: els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que anyalment els presentarà **l'Associació de Mestres Rosa Sensat** per al pagament de la meva subscripció a la revista **Perspectiva escolar**.

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

Autorització 12.225
B.O.C. Núm. 20 del 5-3-93

TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

a b c d e f

g h i j k l

m n ñ o p

q r s t u

v w x y z

Liber 98

Del 29 de setembre al 3 d'octubre de 1998

Palau núm. 4. Fira de Barcelona

EL PROMOU:

FEDERACIÓN DE GREMIOS
DE EDITORES DE ESPAÑA.

CORRESPONDÈNCIA:

Federación de Gremios de Editores de España
Juan Ramón Jiménez, 45-9ª izqda. 28036 Madrid.
Tel. (91) 350 91 05 -350 91 03. Telefax (91) 345 43 51

EL PATROCINEN:

Ministerio de Educación y Cultura.
Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas

Generalitat de Catalunya.
Departament de Cultura

Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX)
Ajuntament de Barcelona. Institut de Cultura
Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
Gremi d'Editors de Catalunya

L'ORGANITZA:

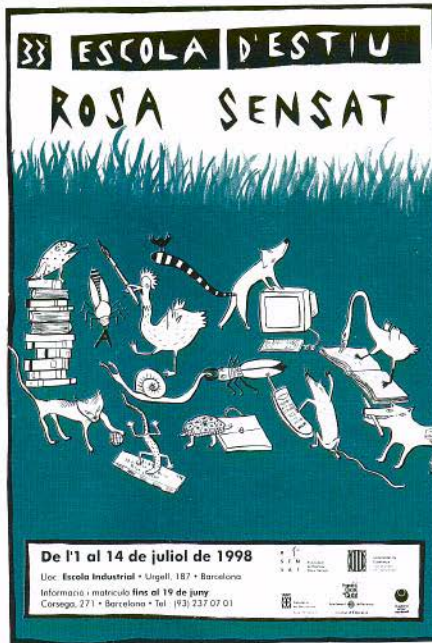


Fira de Barcelona



Liber 98

Para información del Libro
Por información del Libro
Servicio del Libro



33a Escola d'Estiu

R O S
S E N
S A T

**Demana
el programa!**

33 anys al servei de l'educació permanent

Tema General:

«50 anys dels drets humans: una conquesta pendent»

- Cursos d'educació infantil, primària, secundària i monogràfics
- Tallers
- Intercanvis d'experiències
- Debats
- Reconeixement a Àngels Garriga i a Federico García Lorca
- Mostres de nous materials
- Presentació del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1997

Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: 93 237 07 01 • Fax: 93 415 36 80

E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.pangea.org/rsensat>