



Publicació
de Rosa Sensat

Setembre 1999

P E R S P E C T I V A

E S C O L A R 2 3 7

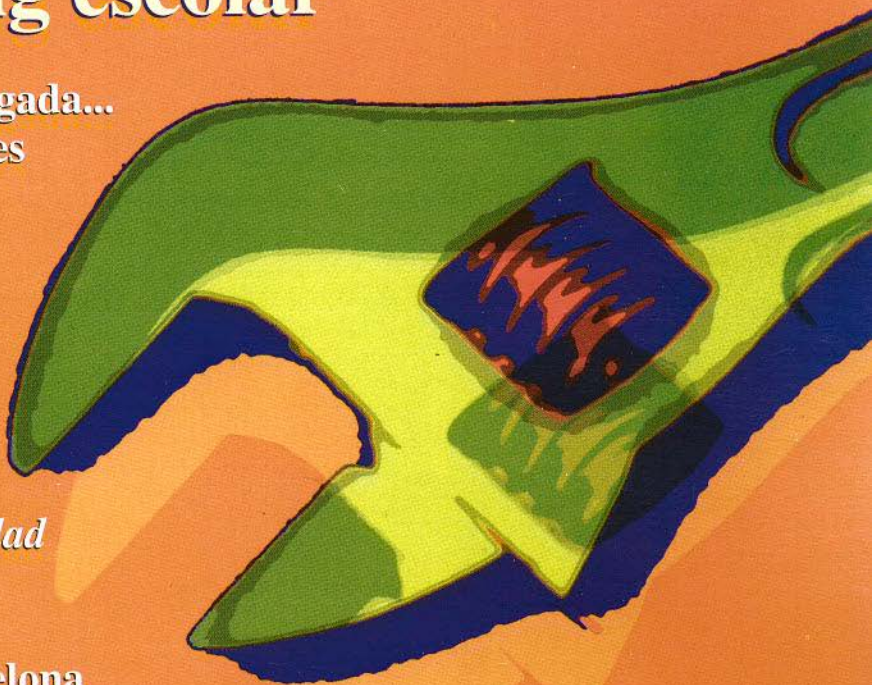
El rebuig escolar

Vet aquí una vegada...
els nostres contes

Aquella xarxa
de recollida
i distribució
que funciona
dins nostre

*Nuestra diversidad
creativa*

Congrés "Barcelona
pel coneixement i la convivència"



Setembre 1999

P E S C O L A R E C T I V A
E S C O L A R 2 3 7

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

Josep Callís, Antoni Domènech,
Gemma Heras, Joaquim Lázaro, Marta Mata,
Elena Noguera, Joan Pagès,
Antoni Poch, Dolors Sanahuja

Directora:

Carne Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Presen Biniés

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

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.

Editorial:

El curs 1999-2000: un curs electoral 1

Monogràfic:

El rebuig escolar.

A propòsit de l'alumnat impossible.
Jaume Funes 2

Una concepció comprensiva per a
una escola que integri i promoció.
Josep Alsinet 10

Gabella, una proposta de tractament
de la diversitat.
Rita Armejach, Pepe Checa i Anna Rodón 24

IES Escola Industrial de Sabadell:
Aula Flexible (UAC).

M. Casamitjana Llobet,
C. Allona Marrondo, G. Valls Giral,
J. L. Iriarte Iriarte, A. Quintana Moreno
i J. Salvador Oliver 31

La Unitat d'Escolarització Externa del
Col·lectiu de Cultura Popular.
Carne Domingo Amela 40

L'experiència d'Unitat d'Escolarització
Externa de l'Associació MAIN.
Associació MAIN 47

Bibliografia complementària.
Biblioteca Rosa Sensat 59

Escola.

Experiències escolars:

Vet aquí una vegada... els nostres contes.
Júlia Puig i Lourdes Boladeras 64

Didàctica de les ciències:
Aquella xarxa de recollida i distribució
que funciona dintre nostre.
Maria Arcà 74

Escola i societat.

Document:

Nuestra diversidad creativa. Una invitació
a la lectura de l'Informe Pérez de Cuéllar.
Xavier Úcar Martínez 84

Congrés:

Congrés «Barcelona pel coneixement
i la convivència». 92

Novetats bibliogràfiques. 101

Cartellera. 104

R O S
S E N
S A T

Amb el suport de:



El curs 1999-2000: un curs electoral

Com és sabut, durant el curs que ara iniciem es convocaran eleccions al Parlament de Catalunya, a la tardor, i a les Corts espanyoles, a la primavera. Viurem, per tant, un curs electoral. L'educació, l'escola, el professorat, etc. serem protagonistes indirectes en ambdues campanyes. Tots els partits polítics prometeran solucions dels problemes educatius.

De fet, ja tenim algunes evidències del que, dins de molt poc, serà el nostre pa de cada dia. La Generalitat va repartir a començaments d'estiu un fulletó —«Catalunya, un país que creix»— on s'afirma que «Catalunya ha estat capdavantera en l'aplicació de la reforma educativa», que el nostre sistema educatiu és «un sistema educatiu de qualitat», que «amb el nou sistema, hi ha més professors per atendre a menys alumnes» o que l'any 2001 «tots els centres de primària i secundària tindran aules multimèdia d'última generació». El retrat de l'escola catalana que es destil·la en aquest fulletó és gairebé paradisiac.

On són els problemes que patim diàriament? On són les incongruències d'una reforma educativa que ha tirat endavant sense la previsió necessària? I les propostes de millora?

Ja sabem que a les campanyes electorals i en els fulletons de propaganda política es presenta una imatge de la realitat que no sempre respon amb el que ens trobem cada dia. I també sabem que una bona acció política, en democràcia, no consisteix només a donar el nostre vot a l'opció amb la qual ens sentim més identificats, sinó a intentar col·laborar i participar en la presa de decisions i en la materialització de les propostes que s'ofereixen a l'electorat.

Com a Moviment de Renovació Pedagògica hem d'aprofitar els períodes electorals més decididament pel grau de sensibilització social envers alguns temes que en d'altres moments no semblen prioritaris ni són «notícia». Hem de fer evidents, als polítics i a la societat, quins són al nostre entendre els punts forts i els punts febles del nostre sistema educatiu, quines són les mesures que cal prendre amb urgència o a mitjà termini, com pensem que ha de ser l'educació en el futur i quins mitjans s'han de posar en joc per fer-la efectiva. Com a professionals de l'educació hem de vetllar que es garanteixi una formació inicial i continuada de qualitat, hem de demanar més mitjans per a una investigació educativa que desvetlli els problemes reals de les pràctiques educatives i ofereixi solucions realistes. Una investigació que s'ha de fer des de la pràctica i per a la pràctica, vinculada estretament a la formació permanent i que serveixi de motor a la innovació seriosa i eficaç per una millor escola per a tots i totes.

Estem davant d'una situació privilegiada per, un cop més, repensar l'educació i posar les bases de l'escola del futur. Cal que no deixem passar l'ocasió...

La implantació generalitzada de l'ESO ha posat damunt la taula un seguit de contradiccions entre les quals destaca la presència a les aules de nois i noies que no «volen» ser a l'escola, un conjunt de suposats o reals alumnes impossibles. Qui són i què en podem fer? Això és, en part, el que l'autor tracta en aquest article.

A propòsit de l'alumnat impossible

Jaume Funes

Darrerament, quan discutim sobre la possibilitat i les característiques d'hipotètics programes locals contra l'absentisme a la secundària obligatòria, repeteixo que podem estar fent una feina inútil en la qual pretenem que vagin a l'escola un grup de nois (normalment són nois) que no hi volen anar i que vagin a una escola que no els vol veure. La implantació generalitzada de l'ESO ha posat damunt la taula un seguit de contradiccions entre les quals destaca la presència a les aules de nois i noies que no «volen» ser a l'escola, un conjunt de suposats o reals alumnes impossibles. Qui són i què en podem fer? Això és, en part, el que intentarem explicar a continuació.

1. Escoles impossibles i alumnes problemàtics

Començarem per recordar, però, que estem parlant de dues parts en confrontació: uns nois i noies, una escola concreta. Dic això perquè totes les situacions de dificultat i conflicte per les quals passen els adolescents tenen a veure amb escoles diferents i concretes. Alumnes de característiques similars són atesos en unes escoles amb programes d'atenció a la diversitat a partir de l'aula normal; en d'altres estan tot el dia en una Unitat d'Adaptació Curricular (UAC); en d'altres són enviats fora a una Unitat Educativa Externa, i en algunes altres procuren que no apareguin gaire pel centre.

Tota problemàtica educativa sempre està referida a un centre (una organització, un professorat, unes sensibilitats) i gran part dels seus components han nascut en el procés d'interrelació. És l'escola també qui defineix qui pot i qui no pot estar en el seu si. No podem deixar de recordar que perquè un adolescent vulgui continuar anant a l'escola necessita, com a mínim, trobar-hi alguna cosa a fer que l'interessi i una persona adulta que s'enrotlli. En els treballs sobre diferències d'èxit a l'escola sempre hem trobat una categoria que podem definir com «sense expectatives», en la qual l'alumne no espera res de l'escola i l'escola ja no espera res de l'alumne. Ja s'han avorrit mútuament.

La segona consideració prèvia té a veure amb la convivència obligada entre adolescència i escola quan totes dues són obligatòries. Ha de tenir-se molta cura en parlar de conflictes en l'escola secundària. L'alumne en conflicte és prioritàriament algú que ha traspassat al procés d'escolarització totes les tensions de la seva adolescència sense que l'escola hagi tingut habilitat o capacitat per derivar-les o canalitzar-les. O, viceversa, algú de qui l'escola no sap tenir present el paper determinant de la seva condició evolutiva. *La incapacitat per llegir els adolescents condueix a l'atribució de problemes allà on no hi són, a la generació d'incompatibilitats mútues*, a la consideració de determinats adolescents com a personatges problemàtics, a la generació d'importants processos d'exclusió que, en alguns casos, comportaran problemes d'exclusió social.

Convé recordar que fins i tot els problemàtics són adolescents, primer de tot adolescents, i també que tot allò que fan té una primera lectura en clau adolescent. A les aules de secundària sempre hi ha «un cas», mitja dotzena a l'escola, que tenen un alt nivell de problemàtica i que no acabem de saber què n'hem de fer. Però, la immensa majoria de totes les altres situacions de dificultat no són altra cosa que adolescents que ens compliquen la vida i que ens la compliquen més en la mesura que institucionalment, com a escola, i professionalment, com a educadors i educadores, no encertem formes idònies de construir la relació educativa. A aquestes edats, no és senzill, ni per als psicòlegs, descobrir quan tenim davant una forta desestructuració de la personalitat de caire temporal o un greu trastorn psíquic. Les crisis adolescents són un terreny fertilitzat per a l'aparició de dificultats i inestabilitats socials i personals. Massa sovint veiem «casos» on només hi ha dificultats adolescents, més o menys agreujades per una història escolar i vital difícil.

2. Complexitats educatives a l'ESO

Fetes aquestes dues consideracions prèvies sobre l'enfocament, podem considerar, finalment, de qui estem intentant parlar, tot i recordar que en aquestes etapes evolutives i escolars difícilment podem parlar de categories, mai de categories estàtiques, i en general haurem de parlar de situacions, de moments, de contextos. Els nois i les noies poden estar passant per etapes complexes de la seva evolució, per moments àlgids, que tot i ser complicats i esgotadors tendeixen a ser encara provisionals, per bé que es pot fer quelcom per variar-los.

Tot i així, si mirem la situació de l'alumnat cap a la fi de la seva escolarització obligatòria, hi descobrim dos grups significatius de nois i noies amb dificultats dels quals podem fer una lectura cap enrere. En primer lloc trobem un grup d'adolescents *inserirts vitalment i socialment en la tensió, envoltats de dificultats i conflictes*. Acadèmicament, formen part majoritàriament del que anomenem «alumne en conflicte», alumne que viu l'escola i, viceversa, és viscut per ella com a problema. Que, al final, no obté el títol i, potser, al començament els professors ja van considerar que tenia un baix nivell. Un personatge que ha tendit a l'absentisme i ha tingut una adaptació escolar conflictiva. Un personatge que ha patit a l'escola i que, ara, té una identificació negativa amb el seu centre en concret i, potser, amb tots. Alguns d'ells o d'elles són o han estat repetidors i estan en una fase de gran desmotivació. La resta són «estudiants resignats», amb molt poca aplicació i interès escolars (la seva vida no passa ara per allò que és escolar). Gran part d'ells i elles són un grup d'alumnes als quals s'afegeix com a dominant la presència de famílies amb dificultats. Famílies presidides per la fragilitat social i per l'absència de cohesió interna (sovint monoparentals), que viuen en barris populars o suburbials.

Diríem que es tracta d'un grup de nois i noies en el qual tendeix a predominar la tensió, el desànim, la dificultat per autovalorar-se, que busca la sortida fora de l'escola i al qual la família potser tan sols afegeix crisi.

Però també hem de parlar d'un altre grup, del qual diríem que acumula grans *contradiccions educatives*. És un conjunt de nois i noies en els quals sovint no es pensa. Un grup, però, que cada dia ocuparà un lloc més rellevant. Són nois i noies endinsats en les tensions que causa a bastants el fet de ser adolescent avui i, alhora,

anar a l'escola. En força casos, les tensions s'han acumulat durant l'ESO i, en d'altres, són el resultat de moments de crisi, provisionals i transitoris, que esclaten a quart, quan haurien d'obtenir un títol que no sempre se'ls donarà. Completa la descripció del context un tipus de família en el qual predominen les noves classes mitjanes. Pares i mares que traslladen als fills unes expectatives socials d'èxit associat a la titulació, la universitat, els bons rendiments acadèmics. Es tracta potser d'un grup que, a més de les contradiccions vitals i educatives amb l'escola, suma tensions familiars derivades de les il·lusions professionals que el pare i la mare han construït sobre el seu fill o filla.

Bona part d'ells i elles (a les investigacions fetes,¹ el grup pot representar el 13 % dels que acaben ESO) no obtenen el títol i hauran de passar per la garantia social o quelcom similar, la qual cosa significa que haurem de tenir propostes educatives que els reorientin o que apaivaguin alguna part del conflicte.



3. No ser com a forma de ser

Arribats aquí, potser l'única cosa que tenim clara és que a l'escola de secundària obligatòria hi ha un grup de nois i noies que per circumstàncies diverses no hi estan per a estudiar (potser sí per estar a l'escola), però que no formen un col·lectiu uniforme, una categoria unívoca i estable d'alumnes. Tot i així, en alguns moments i circumstàncies coincideixen, tenen en comú que l'escola (especialment algunes) no sap què fer-ne. Havent renunciat a fer diagnòstics impossibles, sí que podem posar-nos a recordar algunes característiques que, en proporcions i combinacions diverses, tenen tots i totes. Podem fer-ho, a més, pensant no quines són les seves «tares», sinó allò que necessiten i potser els hem d'intentar donar.

Per a bona part d'aquest alumnat, el nucli de les seves dificultats ha nascut, com hem dit, en un procés d'interacció conflictiva entre el seu itinerari vital, maduratiu, i l'itinerari escolar. Evolucionaven,

1. Vegeu per exemple: FUNES, J. *Desigualtat d'èxit a l'ESO*. Barcelona: Fundació CI-REM, 1997.

6 El rebuig escolar

maduraven i, alhora, feien escola, però en diferents moments va aparèixer el distanciament o el xoc entre tots dos recorreguts. La seva història personal i la seva història escolar han estat més plenes de desavinences que d'avinences, d'esdeveniments infeliços que feliços. Ara, potser quan ja veien que podrien passar de l'escola, veuen que la condemna s'allarga. A més, tot el que l'escola els planteja els sona a més escola, més de la mateixa escola. El primer repte educatiu és, per tant, com fer una escola que no sembli escola, que no els recordi l'escola que han patit. Necessiten sentir-se lliures en un altre tipus de «col·le». Una part del seu posat davant de la institució, els seus professionals i les tasques a fer, està condicionada per l'experiència acumulada. Les tensions entre l'adolescent i l'escola secundària no apareixen, en part, si la proposta escolar és viscuda com a nova, com a diferent, si la relació educativa és d'una altra mena, si planteja altres tasques per fer o, si més no, a fer-les d'una altra manera.

Per a tot adolescent, la qüestió central del moment és la identitat (poder donar una resposta vital al «*qui sóc jo?*»). Per a aquest grup, la qüestió és com superar la identitat negativa que acumulen, com ser d'una altra manera. Són nois i noies que ho han fet quasi tot malament, no volguts, no valorats (ni a casa, ni a l'escola, ni enlloc), immersos en un mar de confusions, amb fortes dificultats per planificar què volen fer amb la seva persona, amb la seva vida. L'anàlisi d'experiències d'educació d'adolescents fora del sistema escolar² demostra que aquests són capaços de progressar si viuen les demandes com a diferents de les escolars, si no es basen en la identitat negativa adquirida i si tenen possibilitat de reeixir fent quelcom positiu, programar unitats curtes que puguin acabar bé, produir objectes (materials, visuals, activitats, etc.) valorats pels altres, fer coses que puguin tenir un final feliç esdevé, així, una tasca clau del treball amb aquesta part de l'alumnat. Cal poder arribar a parlar més amb ells i elles i amb les seves famílies per les coses que fan bé que no per les que continuen fent malament.

Però molts d'ells i elles també són adolescents amb problemes d'entusiasme. Tenen problemes per entusiasmar-se amb qualsevol tasca; estan apagats i indefinits. És com si tota la seva manca d'èxit a l'escola s'hagués convertit en una condició inherent a la seva persona. La concepció, l'autopercepció i valoració de si mateixos que, com he dit, està definida per la negativitat i la impotència els fa instal·lar-se en la total inactivitat. Gran part del treball a fer amb ells i elles tindrà a veure amb ajudar-los en l'elaboració de projectes de futur, si més no a curt termini.

2. Vegeu, per exemple: FUNES, J. «Les aules taller i els adolescents exclosos». *Quaderns de formació professional*, núm. 8. Barcelona: Ed. Horsori, 1997.

4. Conflictius a l'escola, difícils a casa

Amb molta freqüència, la característica que educadors i educadores destaquen és que es tracta d'adolescents (tots ho són) especialment *actuadors*. És a dir, adolescents que fan, que no es paren a pensar, que tot ho expressen a partir d'accions. Que pinten, manipulen o destrossen, perquè no dominen altres formes d'expressió. Que es belluguen, incordien, accionen, perquè és la seva manera de descarregar tensions, d'expressar el que estan sentint, i ho fan sovint d'una manera descontrolada. No tenen límits i no s'han trobat amb adults amb suficient paciència per aguantar-los. Alguns i algunes tindran diversos comportaments de risc, tant social com personal. Alguns traspasaran la seva acció a la transgressió de les normes i les actuacions delictives. D'altres a l'ús problemàtic de drogues o els comportaments provocatius i agressius.

No descriurem aquí tota la feina que hi ha per fer mirant-nos la qüestió des d'aquesta perspectiva. Tan sols voldríem invitar a pensar en horaris, espais de classe, activitats no associades al paper i llapis, esports, activitats no acadèmiques... I, també, en marcs normatius senzills, clars, contenidors, en formes noves d'aprenentatge d'hàbits, a no oblidar que sovint tenen a sobre dificultats i problemes personals que, tots sols, no poden resoldre, i que condicionen moltes de les coses que fan.

Quant a les formes d'aprendre, podríem dir que formen part del grup dels que estan «bloquejats davant de l'aprenentatge», i que, com alguns treballs³ han descrit, funcionen bé amb algunes formes d'aprendre (per exemple crèdits de síntesi) i malament en la resta. Són potser el grup de l'alumnat que més desafiaments didàctics planteja. Direm que el centre del seu procés d'adquisició de coneixements és l'experimentació, en molts casos la manipulació. Encara necessiten tocar, manipular, comprovar, experimentar. Allò de l'aprenentatge significatiu vol dir aprenentatge vital. En molts casos, quan estan a prop del setze anys, significarà avançar experimentacions que tinguin a veure amb el món laboral, amb les formes de buscar-se la vida.

Ja hem fet referència al marc familiar i, havent deixat clar que no es tracta sempre de les famílies amb problemes socials, podem parlar-ne una mica. En algunes domina l'absència de pautes que produeixen hàbits elementals (higiene, alimentació, horàries, etc.). En d'altres, malgrat que les necessitats més bàsiques estiguin cobertes, els fills reben una educació inestable i contradictòria que tindrà després la

3. GINÉ, N.; MARUNY, L.; MUÑOZ, E. *Una canya o un pal. El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Barcelona: ICE. UAB, 1997.

8 El rebuig escolar

seva expressió en el comportament. Però també hi ha un sector de famílies ímpotents, desbordades, alarmades per la impossibilitat d'exercir cap control sobre el seu fill. Més d'una família espera que a l'escola es construeixi algun control sobre el seu fill o filla.

Haurem d'entendre que darrera d'aquest alumnat no hi ha estímuls educatius que justifiquin el fet d'anar a l'escola. En bastants casos, el grup familiar serà una important font de conflictivitat i les tensions a la llar es traspassaran a l'escola. El treball amb les famílies serà, en molts casos, de suplència (donar a l'escola els estímuls que no reben fora), en d'altres serà ajudar la família perquè llegeixi la realitat del fill de manera menys negativa, en d'altres haurem d'ajudar l'alumne a sortir-se'n alliberant-se de la influència familiar. Aquesta perspectiva ens introduiria en formes de treballar a l'escola i fora de l'escola amb d'altres professionals. No es tracta que siguin casos d'assistents socials, sinó de grups de persones que tan sols es poden abordar a partir d'un veritable treball en xarxa amb d'altres professionals que entren a l'escola i educadors i educadores que en surten.

Podríem continuar encara amb d'altres aspectes que descriuen la realitat personal i educativa d'aquests nois i noies, parlar, per exemple de les seves dificultats de socialització o de les complexes relacions de grup que estableixen, però ho haurem de deixar per un altre moment. M'agradaria destinar l'espai disponible a fer una última matisació i a defensar una forma bàsica d'atendre'ls.

5. No es tracta que estiguin tot el dia a l'escola

No voldria que s'entengués que defensar l'educabilitat d'aquests nois significués una defensa del fet que han d'estar com sigui a l'escola. Cal que dotem de contingut nou i positiu el concepte «escolarització obligatòria» a l'adolescència, ja que que és força diferent que quan parlem de la primària. Però hem d'acceptar ja que no significa estar sempre dins de l'edifici escolar. Passar unes hores amb el jardiner municipal també és estar escolaritzat, també ha de servir per obtenir el títol d'ESO. Treballem amb serietat el concepte d'educació compartida i el d'escolarització compartida, en un context de territorialització de l'ensenyament secundari i de preocupació col·lectiva (no només escolar) pels nois i noies adolescents.

Tanmateix, mentre anem treballant en aquesta direcció, hem de tenir present que hi ha mesures (UAC, UEE) que s'estan posant en

marxa i que sovint van en direcció contrària. Aquests nois i noies també són de la forma com són tractats. És clau com a mínim tenir present l'equilibri necessari a l'hora d'utilitzar aquests recursos. Com més especialment i segregadament són tractats més difícil és que canviïn d'actitud. Com més se'ls expulsa de l'escola a un recurs extern més difícil es fa que hi tornin.

Com recordava en un text sobre els Programes de Garantia Social: «Si haguéssim de resumir què és el que més necessiten aquests nois i noies, provisionalment abocats a un procés d'incorporació social que va per itineraris erràtics, sense horitzó clar, perduts, ho fariem més o menys així: *necessiten altres estímuls, necessiten nous coneixements (i vells que no tenen); però també noves oportunitats, noves disponibilitats al seu voltant; necessiten una pedagogia del pacte, de la reiteració confiada. Si alguna cosa necessiten encara és acompanyaments que facin possible que el procés camini cap endavant*».⁴

4. CASAL, J. (coord.) *Els PGS*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1998.

«Partint d'una concepció educativa que va més enllà de la interacció escolar» i del fet que «el dret a l'educació s'ha de complementar amb el deure d'aprendre», l'autor d'aquest article considera tres nivells d'atenció per tal de millorar la integració i promoció de tots els ciutadans: el curricular, el centre escolar com a institució i l'entorn educatiu extra-escolar.

Una concepció comprensiva per a una escola que integri i promoció

Josep Alsinet

Sovint, el debat sobre l'escola comprensiva es formula en termes molt tancats i s'expressa en postures molt dogmàtiques i inflexibles que fan molt difícil avançar, especialment si es produeix, com passa en els centres escolars, entre professionals docents actius, ja que llavors s'impregna de totes les angúnies i frustracions que provoquen els canvis profunds en una pràctica professional els quals en molt poc temps han posat en qüestió molts dels pilars de l'activitat docent i han generat molta inseguretat i han alimentant encara més la tendència a les posicions més aferrissades i tancades.

Caldria aclarir d'entrada que la comprensivitat com a opció escolar no s'hauria d'entendre com una finalitat en ella mateixa, sinó com una opció del sistema escolar per aconseguir millorar les cotes d'integració i promoció de tots els ciutadans, especialment de tots els infants i adolescents.

Però aquest gran objectiu, integrar i promocionar, no es pot donar només a l'escola, ha de ser proposat, assumit i treballat des d'una visió global: ha de ser un objectiu del conjunt de la societat. Aquest fet és encara més rellevant quan aquesta societat està sotmesa a uns ritmes de canvi tecnològic i de possibilitats de comunicació que fan variar notablement les demandes educatives dels seus ciutadans i fan créixer

en quantitat i rellevància altres agents que ocupen espai educatiu i es cavalquen amb l'activitat escolar de manera molt significativa.

Així doncs, en un escenari en el qual l'escola està perdent la seva tradicional hegemonia educativa, encara es fa més necessari situar el debat educatiu en un context més ampli que l'escolar. Si no es fa així, no ha d'estranyar que generi frustracions i incerteses, ja que no es poden donar respostes escolars a reptes i demandes que tenen un abast molt més global. De totes maneres, la comunitat escolar ha de tenir i voler tenir un paper molt rellevant en aquest debat i en les concrecions polítiques i tècniques que se'n derivin.

Però no solament està evolucionant l'abast de la intervenció educativa i dels agents socials que hi intervenen; també canvia el paper que es reserva al ciutadà en la satisfacció de les seves necessitats bàsiques, en concret en el seu aprenentatge. La concepció paternalista d'un estat del benestar basada en els drets incondicionals dels ciutadans va quedant superada per una aproximació més simètrica en la qual els serveis públics han de crear les condicions perquè totes les persones siguin capaces de satisfer les seves necessitats, establint una equació en la qual els drets dels ciutadans han de ser complementats amb els deures que genera aquesta necessària implicació individual en les polítiques i programes del conjunt de serveis personals.

En el cas educatiu, el dret a rebre educació s'ha de complementar amb el deure d'aprendre i d'aprofitar les oportunitats que cadascú té al seu abast per millorar les seves competències i promocionar-se.

Des d'aquesta perspectiva, el rebuig escolar sempre pot presentar dos components, una basada en una oferta educativa poc adequada a les necessitats d'una part de la població, una altra, però, que té el seu origen en la manca de responsabilitat del ciutadà a implicar-se en el seu aprenentatge o en el dels qui depenen d'ell. La primera sempre pot tenir un tractament escolar, la segona fa necessària una intervenció educativa més enllà del que és estrictament escolar.

Això exigeix que l'escola hagi de flexibilitzar i diversificar al màxim la seva oferta per tal de reduir al mínim el rebuig escolar en els infants i joves. D'aquesta manera es proposa una difícil però necessària equidistància entre les posicions paternalistes que porten a no deixar cap espai a la responsabilitat del ciutadà sobre el seu aprenentatge i les posicions segregadores, que responsabilitzen integrament el ciutadà del seu hipotètic fracàs escolar.

12 El rebuig escolar

En tot cas, de rebuig escolar n'hi haurà sempre. Flexibilitzant i diversificant l'oferta educativa es podrà reduir el component escolar d'aquest rebuig a la societat en general i als ciutadans en particular els pertoca la resta.

Així doncs, partint d'una concepció educativa que va més enllà de la intervenció escolar, aquesta ha de ser dinàmica i canviant en continguts i metodologies i ha d'anar aprofundint en la recerca de formes que facilitin la implicació de tothom. Aquest enfocament xoca amb la concepció exclusivista, tradicional i segregadora que les persones i les famílies tenen de l'escola. Per això cal defensar una opció comprensiva, especialment en un país on la doble xarxa escolar complica considerablement la situació. Sense aquest component, les decisions individuals dels ciutadans tendeixen a reproduir els mecanismes de selecció social de l'aparell escolar, encara que sigui prenen formes diluïdes (escollint amb qui no vols estar) i amb una coartada democràtica (tothom ha de poder prendre la seva opció).

Però aquesta opció escolar comprensiva ha d'anar més enllà d'una aplicació mecànica i uniformitzadora del concepte i ha de ser compatible amb una oferta educativa diversa, complexa i flexible que permeti als centres anar reduint la seva quota de rebuig escolar.

Per fer-ho, cal que el conjunt de les opcions que es prenen en el marc del seu projecte curricular, les accions i decisions que van conformant una determinada oferta educativa de centre i les iniciatives de centre relacionades amb la seva projecció externa, s'orientin cap a adaptar-se més i millor a la seva comunitat escolar i millorin la seva influència en el conjunt de la comunitat.

En els apartats que segueixen, sense defugir els interrogants que semblen ser inherents a aquesta etapa de canvi social i professional, s'intenta presentar algunes línies d'actuació més o menys concretes que puguin orientar iniciatives i pràctiques escolars en cadascun dels àmbits d'acció i decisió: opció curricular, la institució escolar i la relació amb l'entorn. Tot i que aquests tres àmbits es tracten separatament, presenten múltiples interrelacions que cal conèixer i potenciar per millorar la necessària coherència i la globalitat de l'oferta educativa.

L'opció curricular

Fins a la implantació de la LOGSE, les opcions curriculars estaven pràcticament totes preses fora del centre, només quedava per decidir allò que es feia individualment a l'aula. Ara, els centres han de prendre moltes més decisions per concretar la seva proposta curricular, i això ha generat incerteses, dubtes i neguits, que es van superant però que han ajudat a incrementar el clima de confusió i d'inseguretat que ha presidit la implantació del nou sistema. Però la capacitat de dissenyar ofertes curriculars pròpies és una de les claus de volta per avançar en la concreció d'ofertes diverses, flexibles i més complexes, a les quals s'ha fet referència anteriorment. Contràriament a com s'ha estat fent en la política d'implantació que s'ha seguit fins ara, cal fugir de fonamentalismes i s'ha d'ajudar els claustres que vagin «aprenent» com fer aquestes concrecions, acostumant-se a l'exercici d'aquestes competències i deixant que la pròpia pràctica vagi demanant més i millor gestió d'aquesta flexibilitat curricular. Les pressions dogmàtiques que han rebut bona part de claustres per fer implantacions «d'acord amb la norma» han pervertit força el necessari procés d'adaptació de les cultures professionals individuals i col·lectives a les noves exigències.

En concret, del conjunt de decisions que un centre ha de prendre sobre la seva opció curricular, són especialment significatives la gestió dels crèdits variables, l'organització de l'alumnat i la concreció dels criteris de certificació i promoció de cicle i d'etapa.

La gestió de l'oferta optativa del currículum està evolucionant des d'una aplicació normativa que superava de molt la capacitat real d'adaptació dels claustres i equips directius, cap a una perversió quasi total en la qual pràcticament està desapareixent l'opcionalitat, transformant-se en un complement de l'oferta comuna o quedant-se en ofertes més o menys variables que són gestionades bàsicament pel professorat.

Ni el tractament dogmàtic inicial ni la perversió grotesca a la qual s'està arribant! L'opcionalitat és una de les fonts de flexibilitat del currículum que cal aprofitar. Però per gestionar-la cal aprenentatge i adaptació. Per aquesta raó, seria bo que els claustres acotessin l'opcionalitat a uns nivells que la poguessin gestionar en condicions i deixar que la pròpia pràctica els permetés aprofundir en les possibilitats que ofereix per ajustar l'oferta a les característiques individuals i col·lectives de la seva comunitat.

14 El rebuig escolar

Així, cal aconseguir una oferta realment optativa durant tota l'etapa, que tingui en compte tot l'alumnat i que realment es pugui gestionar amb una coherència curricular i tutorial adequada. Pot ser que això exigeixi baixar el pes de la part opcional en el desplegament curricular, però mai no justificarà reduir-la a una presència simbòlica o, simplement, eliminar-la.

Pel que fa a l'organització de l'alumnat, es detecta també l'evolució des del dogma de l'heterogeneïtat incondicional a l'homogeneïtat «alliberadora». Ni una ni l'altra permet per ella mateixa una adequació a les necessitats educatives de l'alumnat. Hi ha multitud de recursos que els claustres, lliurement i sense pressions, han d'aprendre a incorporar: adequacions curriculars amb suports dins o fora de l'aula, adaptacions curriculars amb tractaments horaris adequats, modificacions curriculars parcials o temporals, individuals o col·lectives, amb recursos propis o externs... Segurament, aquesta és una de les vessants de la flexibilitat curricular que haurà de desenvolupar-se més, la qual cosa exigeix temps perquè els professionals aprenguin a coordinar-se i/o treballar junts en suports interns o externs a l'aula, experiència a oferir alternatives curriculars més adequades a les necessitats d'alguns alumnes i serenitat i sentit comú per no caure en simplificacions estèrils com les de l'homogeneïtat o la heterogeneïtat incondicional.

Pel que fa als criteris de certificació i de promoció de cicle i d'etapa, han generat també tot un seguit de problemes i conflictes interns força considerables. Passar d'un enfocament estrictament certificador de les «avaluacions finals» a un plantejament que incorpora un component diagnòstic i de futur, exigeix canvis importants en la cultura professional als quals cal donar suport i temps. Però sembla lògic plantejar que no hi pot haver una oferta curricular flexible si no s'apliquen uns criteris de certificació i promoció també flexibles. Caldria aconseguir que l'alumnat fos avaluat estrictament d'acord amb l'oferta curricular que ha cursat, i que aquestes adequacions, adaptacions o modificacions curriculars cursades amb èxit, li permetin una promoció suficient. El neguit que genera en els docents la referència als greuges comparatius són comprensibles, però són els residus d'una concepció de l'avaluació més propera a la sentència que a la diagnosi, més relacionada amb el premi o el càstig que amb l'orientació per a la promoció.

Així doncs, és raonable pensar que una oferta curricular inclou propostes basades en organitzacions de l'alumnat heterogènies i

d'altres homogènies. Unes comuns a tot l'alumnat i d'altres optatives o simplement diverses. Unes en grups estables, d'altres en grups flexibles. Totes aquestes opcions són recursos que estan a l'abast per avançar en una oferta diversa i complexa que pot donar resposta a les necessitats educatives d'una part cada vegada més gran de joves. Però, com ja s'ha comentat anteriorment, segur que no serà possible evitar absolutament el rebuig escolar. No hi ha receptes per saber fins a quin punt un adolescent en concret pot ser integrat en un centre determinat. Aquells joves que manifesten un rebuig escolar total, als quals se'ls ofereix una oferta alternativa global però escolar (tipus UAC), no acostumen a respondre adequadament. Sembla aconsellable tendir a respostes educatives que portin afegit un canvi d'ambient que l'alumne/a no identifiqui amb l'escola. Segurament les unitats d'escolarització externes (UEE) han estat un intent per donar resposta a aquestes situacions. Però tant la poca quantitat de les places a l'abast com la distància real i funcional entre el centre ordinari i la UEE no han ajudat que els centres la vegin com una alternativa a considerar.

En canvi, en els pocs casos en què s'han pogut assajar experiències gestionades pel centre però realitzades totalment o parcial en un ambient no escolar han tingut més èxit tant per la implicació de l'alumnat a la proposta educativa com per la seva promoció. De fet, aquests recursos externs haurien de ser més integrats en l'oferta educativa d'un territori, amb una implicació educativa directa dels centres ordinaris i amb una concreció menys exigent que la que actualment regula les UEE. Aprenent i incorporant l'enfocament metodològic i de clima educatiu que ofereixen la majoria de les UEE, caldria descentralitzar la seva gestió i augmentar el ventall de les seves formes i situacions administratives.

Ha de quedar clar, però, que ni així es pot pretendre arribar a tothom. Hi ha situacions que exigeixen tractaments educatius que impliquen molt més que els serveis escolars, per flexibles, complexos i diversos que siguin. Altre cop i molt especialment en aquest punt cal recordar que un tractament comprensiu de les necessitats de promoció i integració de l'alumnat exigeix un posicionament social i requereix una intervenció coordinada i coherent del conjunt de serveis personals.

Fins ara, s'han comentat aspectes relacionats amb la gestió curricular de centre. Però l'aula, entesa en termes genèrics com un espai d'aprenentatge, ha estat i continua sent objecte de reflexió i d'innovació educativa. De fet, actualment, en els centres de secundària

els claustres reparteixen la seva atenció en l'alumnat acadèmicament més capaç i en l'alumnat que manifesta més rebuig, encara que en predisposicions i formes diferents. La majoria d'accions i decisions que es prenen, s'adrecen a aquests tipus d'alumnat. La majoria de la població, però, no respon ni a un perfil ni a l'altre i, òbviament, té dret que l'oferta escolar tingui també molt en compte les seves necessitats educatives. Justament, aquest alumnat que no manifesta un rebuig significatiu de l'estructura escolar però que no s'adapta adequadament a l'oferta educativa clàssica, més esbiaixada cap a plantejaments acadèmics, requereix innovació en les diverses vessants del model didàctic per tal de facilitar-li la implicació en el seu aprenentatge.

En aquests moments, la selecció dels continguts ocupa una bona part de l'espai d'atenció relativa a l'aula. En general, entre els docents hi ha un vertader interrogant sobre quins són els continguts més adients a una formació bàsica per a la majoria de la població, i es mouen en la incertesa de fer compatible o prioritzar les lògiques de l'aprenentatge o de la matèria, o dubtant entre fer atenció a la rellevància del moment o a la del futur (propedèutica o preprofessionalitzadora). Lamentablement, els continguts prescriptius en cada àrea no ajuden gens aquesta reflexió i exigeixen als departaments i/o seminaris que s'enfrontin sols a aquest repte i amb un cert sentiment de transgressió.

El desenvolupament del paper regulador de l'avaluació i la generació de capacitats autoreguladores en l'alumnat és un aspecte especialment rellevant per ajudar l'alumne/a a dotar-se d'una manera pròpia d'aprendre i que haurà de ser una capacitat clau en un futur en què la formació permanent sembla mostrar-se com una de les peces bàsiques per a una actualització de les competències. Si s'afegeix el canvi en el paper del docent a l'aula (més gestor de l'aprenentatge que protagonista), una organització de l'aula més cooperativa i unes estratègies didàctiques basades en l'activitat de l'alumnat, queda plantejat força clarament el camí de reflexió i innovació cap a un model didàctic més adequat a les necessitats educatives de la majoria de la població. De totes maneres, una època de canvi estructural tan global com el de la LOGSE no ajuda a fomentar la innovació a l'aula. Sembla clar que fins que no s'arribi a una situació globalment més estable no es recuperaran els nivells d'innovació que s'apuntaven.



Les decisions institucionals

Durant massa temps, especialment a la xarxa pública, no s'ha fet prou atenció a la definició i al desenvolupament del centre escolar com a institució. És cert que els centres sempre han tingut una manera de fer, un tarannà que els ha caracteritzat, però ni la concepció general del sistema escolar ni la cultura professional eren properes a fomentar l'existència i el desenvolupament de la vessant institucional dels centres.

Amb la implantació de la LOGSE es comença a fer necessari prendre decisions de centre sobre aspectes que, com sobre la concreció curricular abans analitzada, fins aleshores estaven totalment predeterminats. L'organització del professorat, els reglaments de règim interior o els plans d'acció tutorial, els projectes de centre o els més recents plans d'avaluació interna, configuren tot un seguit d'opcions que exigeixen disposar de procediments i dinàmiques dirigides a procurar que els centres decideixin i es posicionin institucionalment.

Però encara més, a la pràctica una de les estratègies més efectives per evitar el rebuig dels joves a la institució escolar és que aquesta institució i la seva oferta global sigui reconeguda i valorada per la comunitat escolar. Els judicis previs que les famílies i els joves mateixos tenen del seu centre condiciona molt la seva predisposició a l'aprenentatge i a la integració.

En l'àmbit intern hi ha dues grans vessants que són clau per a la consolidació institucional: una organització del professorat adequada i un clima relacional integrador i participatiu entre el professorat i entre els diferents estaments.

Pel que fa a l'organització del professorat, és on s'han materialitzat més avenços en poc temps. La presència absolutament necessària dels equips educatius de nivell, complementant els tradicionals departaments o seminaris, es van configurant com a marcs adequats per adaptar les actuacions a les característiques de promocions concretes. Cal, però, millorar molt la seva dinàmica i refermar més les seves competències, en el sentit de consolidar administrativament les coordinacions de nivell, cedir-los la gestió de l'opcionalitat i l'acció tutorial referida al seu alumnat i mantenir-los estables durant els dos cursos d'un cicle.

Així mateix, els departaments, a part de tenir cura de la seva parcel·la curricular, es poden constituir com el marc idoni per mantenir un espai de reflexió permanent sobre els projectes de centre presents i futurs.

Finalment, òrgans com les comissions pedagògiques o curriculars poden mantenir una atenció sistemàtica i propra sobre el conjunt de la intervenció educativa del centre i es configuren com a espais adequats per a la gestió dels projectes de centre, aprovats i reconeguts en els claustres en primera instància i en els consells escolars de manera més institucional.

Aquesta estructura organitzativa del professorat ha d'orientar-se a facilitar el treball d'un consell escolar que s'ha de convertir en el màxim òrgan de connexió entre els estaments de la comunitat, per tant en l'òrgan on qualla la complicitat, la confluència d'interessos, els vincles explícits o implícits entre estaments i sempre al voltant d'una manera de fer educativa que genera pertinença i facilita la implicació. Per aconseguir-ho s'ha de tenir molta cura a ajudar els representants de l'estament i l'AMPA perquè concretin les seves aportacions,

facilitant la informació en termes entenedors per persones no docents, donant-los suport logístic per facilitar-los la connexió amb altres òrgans de participació de les famílies i ajudant-los en el desenvolupament de programes d'activitats dirigides a pares i mares sobre l'orientació per a l'educació dels seus fills. Així mateix, és aconsellable desenvolupar una línia estratègica de treball al voltant de la participació de l'alumnat en l'estructura de gestió del centre que, connectant amb les tutories, estableixi un marc de coordinació dels delegats amb els representants al consell escolar amb finalitats tant educatives com funcionals i gestionat per un docent que en tindria la responsabilitat educativa i amb la consideració de treball lectiu.

Però no n'hi ha prou amb respostes organitzatives per poder millorar el contingut institucional d'un centre. Cal treballar per consolidar un clima relacional entre el professorat i entre els diferents estaments que es basi en la voluntat de negociació i pacte. Aquest fet és especialment necessari entre el professorat ja que per moltes estructures que es dissenyin, si no hi ha una mínima voluntat de treball conjunt i d'implicació col·lectiva a «tirar endavant» res no és possible. De fet, un dels problemes més importants en la implantació del nou sistema radica justament en el fet que, en força centres, es pot estar reduint notablement la disposició d'un bon grapat de professionals que, amb una predisposició prèvia positiva, han anat perdent la seva disposició inicial al treball conjunt i implicat al qual es feia referència.

Per recuperar-lo cal una gestió de centre per part dels equips directius que, més que sobreintervenir en la pràctica diària, enforteixi la funció de suport mutu dels equips educatius, faciliti i estructurï les iniciatives de centre dels departaments i equips, difongui eficaçment l'oferta educativa del centre a les famílies i l'entorn i canalitzi els hipotètics suports de les administracions escolars o intenti bloquejar els hipotètics obstacles d'aquestes mateixes administracions.

En aquest mateix sentit, cal fer atenció al clima de relació amb l'alumnat. Sembla ben constatat que aquells centres que aconsegueixen transmetre una voluntat integradora i promocionadora a l'alumnat i les seves famílies, pateixen molt menys rebuig a la institució escolar. Fins al punt que si l'alumnat percep aquesta voluntat d'acolliment i suport, es pot observar com opcions curriculars tècnicament segregadores tenen resultats promocionadors i integradors. El problema rau en el fet que, tot i que aquesta voluntat percebuda es pot desenvolupar, acostuma a tenir forts components subjectius i ha de ser força majoritària entre el professorat per tal que

l'alumnat l'identifiqui amb la institució. En aquests moments, però, les tensions i les frustracions que es viuen en bona part dels centres no ajuden a transmetre aquesta voluntat integradora, encara que sigui present en la majoria del professorat.

De totes maneres, la forma com el centre planteja la resolució del conflicte (tant entre l'alumnat com entre l'alumnat i la institució) acostuma a ser un bon indicador del clima relacional entre l'alumnat i la institució. Així, aproximacions al conflicte basades en el tractament personalitzat, amb una clara voluntat educativa més que sancionadora, desactivant-lo primer però distanciant el seu tractament del moment i el lloc de conflicte i fent-hi participar sempre el tutor o l'equip docent, acostumen a ser indicadors d'un clima relacional que l'alumnat percep amb voluntat integradora i de suport. De fet, darrerament s'estan formalitzant en alguns centres programes sobre la implantació de la cultura de la mediació com una forma específica del tractament del conflicte basada en la negociació i la implicació d'iguals en la resposta al conflicte. En aquest cas, que caldrà seguir amb atenció, es va més enllà del que és el conflicte escolar i es fa un plantejament més global, en ser tractat com un contingut transversal per capacitar l'alumnat per a la intervenció mediatora.

El centre i el seu entorn

Aquesta és una vessant de l'activitat institucional i educativa dels centres que està implícita en tot el que s'ha comentat. L'escola ha de sortir a fora per moltes raons, tant per participar en una intervenció educativa sobre els ciutadans que ja no li és exclusiva, com per incorporar continguts i estratègies per a l'aprenentatge que són aliens al seu bagatge històric, com, també, per fer-se conèixer i valorar per la comunitat d'influència a partir d'una presència i una incidència que li faci ocupar un lloc de poder en la dinàmica social del seu entorn.

Així, la societat de la informació i la comunicació aconsella que l'oferta educativa que s'adreça als joves els capaciti a una relació activa i crítica amb els recursos i possibilitats que aquest nou entorn els oferirà. Si no es fa així, l'escola col·laborarà en la generació d'analfabets funcionals en aspectes rellevants de la societat. Per aquesta raó, els centres han d'aprofitar qualsevol oportunitat per incorporar en els seus projectes curriculars continguts relacionats amb les noves tecnologies de la comunicació i amb les llengües estrangeres. Ara bé, aquesta incorporació s'ha de plantejar de ma-

nera contextualitzada. Cal que els joves s'acostumin a participar en col·laboracions presencials o virtuals (intercanvis o treballs en projectes d'aula amb suport d'internet) que, per implicar-s'hi, exigeixin una immersió en la pròpia realitat. La simple assimilació de la tècnica no és suficient per capacitar els ciutadans per a un ús crític i interactiu de les possibilitats inimaginables que aquest nou món pot posar al seu abast.

Però els centres no sols han de cercar el seu estar en el món amb les noves tecnologies. El prestigi dels centres davant la seva comunitat d'influència és un element essencial per millorar la seva capacitat d'integrar i implicar quotes més altes de la població. En una concepció comprensiva aquest prestigi no es pot reduir a l'èxit acadèmic dels sectors de la població que volen accedir a estudis superiors. Cal que el món del treball sigui present en la seva oferta en forma i abast adequats a cada etapa educativa. Més encara, els centres han de ser reconeguts pel món del treball. Això només es pot aconseguir amb col·laboracions directes i sistemàtiques (que fins i tot podrien arribar a iniciatives de formació compartida) que enriqueixin l'oferta educativa de l'escola d'una manera que sigui reconeguda com a essencial i no accidental per la comunitat.

De totes maneres, la família és el primer i més important àmbit extern amb el qual el centre ha d'aconseguir establir una relació estable. Més que mai s'ha d'aconseguir un lligam estret entre la intervenció educativa escolar i la familiar. Però també cal aprofitar la relació que s'estableix al voltant d'aquest lligam per millorar els nivells de satisfacció i d'identificació de les famílies amb l'oferta educativa, ja que s'ha pogut comprovar que és el canal més eficaç per consolidar la presència del centre en la comunitat.

No caldria insistir massa en aquesta relació si no fos pel fenomen creixent de la cessió alarmant de competències familiars a l'escola i a altres serveis personals. De fet, quasi tots els joves amb fort rebuig escolar presenten, també, entorns familiars que no exerceixen adequadament les seves responsabilitats. Per aquests casos, ja s'ha comentat que si amb propostes de modificació curricular parcials no hi ha millora significativa, cal plantejar-se actuacions educatives més globals que, molt sovint, impliquen una acció interdisciplinària entre professionals i recursos diversos dins de l'àmbit dels serveis personals que intervinguin amb eficàcia en l'entorn familiar de l'alumne. Però, si aquesta actuació interdisciplinària no és possible o es veu poc o gens ajudada per les institucions competents, sembla aconsellable que

el centre reconegui la seva limitació i deixi d'invertir esforços i recursos amb poques o nul·les expectatives d'èxit raonable.

Aquesta projecció dels centres cap a actuacions en xarxes educatives interdisciplinàries, és millor que se situï en marcs de coordinació de centres d'abast territorial, on es poden plantejar aquestes propostes de confluència de serveis i professionals amb més expectatives d'una manera més concreta i on es poden compensar la dificultat que representa el fet que molts d'ells depenen d'administracions diferents.

Molt probablement, l'administració local és un bon referent perquè actui com a habilitadora per a aquestes iniciatives. De fet, per al conjunt d'aquesta projecció externa dels centres, sembla necessari establir relacions operatives i fluides amb els ajuntaments o consells comarcals, en la mesura que es configuren com un clar aliat en aquesta contextualització de la intervenció educativa de l'escola. El representant de l'administració local en els consells escolars pot ser una figura a recuperar per aquest procés, tant amb el sentit que actui com a referent del centre en les seves relacions amb l'administració local com per normalitzar les relacions institucionals entre Ajuntament i escoles.

En tot el que s'ha anat exposant anteriorment no s'ha pretès fer un memorial de greuges per als centres i els claustres. Ben al contrari, l'absoluta majoria de les aportacions responen a experiències més o menys puntuals, més o menys sistemàtiques que s'han pogut observar en diversos centres de secundària de diversa tipologia i condició. Sembla, doncs, prou extensa i comprovada la creativitat i la implicació dels centres i dels seus professors a donar respostes. El que costa més de trobar és suport de l'administració educativa a aquestes iniciatives, o només indicis de sensibilitat i reconeixement formal. Més encara, prou és si les polítiques d'implantació, tan uniformitzades i normatives, no impedeixen o aturen iniciatives que, com les apuntades en aquest article, poden contradir normes o dogmes predeterminats. Posats a enumerar condicions que poguessin facilitar una pràctica escolar comprensiva en els termes i les característiques exposats, s'hauria de començar per exigir:

- una política de personal més racional i respectuosa amb projectes de centre innovadors i més sensibles al reconeixement dels professionals que deixen hores i creativitat per concretar aquestes ofertes educatives innovadores;

- una política de construccions que eviti edificis escolars degradats i/o inadequats;
- una política de recursos suficients per al manteniment d'una acció educativa digna, que incorpori mesures de discriminació positiva per a zones i situacions amb nivells especials de degradació i sense que obligui els consells escolars a adoptar mesures de cofinançament real;
- polítiques de distribució territorial de competències en serveis personals que facilitin la intervenció coordinada i interdisciplinària;
- una política educativa que descentralitzi realment les decisions i que permeti als centres l'establiment de projectes autònoms tant en una vessant estrictament escolar com de col·laboració amb altres institucions públiques o privades;
- i, finalment, una política de concerts escolars que sigui realment estricte amb les perversions d'un sistema de doble xarxa que afavoreix l'ús segregador de l'escola per part de les famílies.

Mentre es denuncien dèficits i es reivindiquen millores polítiques en el sentit abans proposat, les comunitats escolars en general i els docents en concret hauran de mantenir la seva tensió professional i la seva implicació en iniciatives innovadores per millorar la capacitat promocióadora i integradora de la seva oferta educativa.

El projecte Gabella és una proposta interdisciplinària emmarcada en l'IES Enric Borràs. Adreçada al segon cicle d'ESO, pretén per mitjà del treball, dins i fora del centre, aconseguir objectius educatius que permetin obtenir el graduat a aquell alumnat amb risc d'exclusió social. La reflexió de l'equip porta a descriure les activitats i veure'n les repercussions en l'institut, així com les línies d'actuació conjunta institut-entorn que cal anar introduint.

Gabella, una proposta de tractament de la diversitat

*Rita Armejach
Pepe Checa
Anna Rodón*

Estem reunits els membres de l'equip del projecte Gabella de l'IES Enric Borràs de Badalona i entre les preguntes que ens fem sobre les mil i una coses que el dia a dia del centre ens porta, hi ha aquestes: Gabella és un bon recurs per atendre a tothom? I un altre díu, però Gabella és una UAC? I intervé un tercer díent: i la UAC és un bon recurs per atendre la diversitat? Com veieu, la polèmica està servida i com a tal us la voldríem transmetre. Per començar, voldríem explicar qui som, d'on venim i que es el projecte Gabella.

Qui som?

L'IES Enric Borràs de Badalona és un centre que neix com a desglossament d'un institut, però en el marc de la Reforma, per tant és possible que no hagi viscut en el seu equip inicial les «guerres» Batxillerat-Reforma que altres centres expliquen.

La línia es té clara des del començament: *Tots som diferents, tots tenim possibilitats d'èxit*, només cal anar trobant conjuntament —professorat i alumnat— les fórmules més adients per a cadascú.

D'on venim?

Aquesta premissa de diversitat que enriqueix porta a tenir dos tutors per grup a fi de tenir un seguiment més personalitzat i una identificació de rols més ajustada.

Incidim en els ritmes d'aprenentatge i es crea un 5è any amb distribució dels continguts al llarg del procés.

També li toca el torn a la franja de crèdits variables. Cada departament es planteja, a més dels crèdits de recuperació impartits per personal de la matèria, un crèdit més manipulatiu que en direm «sense paper ni llapis». Què és això? Doncs la possibilitat de trencar amb la forma textual de presentació i utilitzar-la només en els moments en què el seu ús sigui necessari.

Si es fa una anàlisi, encara que sigui superficial, d'aquestes possibilitats es veu que els nois i les noies a qui «costa» o que «no volen estudiar», ja no es concentren en els crèdits d'educació física, plàstica o psicopedagogia sinó que poden desenvolupar activitats més normalitzades i, alhora, aquestes àrees resten obertes a tot tipus d'alumnat. Per tant, la integració dels alumnes en el centre és més completa.

Malgrat aquestes propostes i la col·laboració del professorat, es veia que quedava aproximadament un 10% d'alumnat que refusava l'estructura compartimentada i excessivament academicista del centre, i també ens trobàvem amb aquells alumnes amb greus problemes d'aprenentatge als quals era molt difícil seguir els ritmes de classe.

Era curiós, però, que alumnes rebotats de l'estructura no tiraven la tovallola i volien treballar per guanyar diners i viure. És a dir, estaven disposats a tirar endavant.

Què és Gabella?

Amb aquests nois i noies que refusaven l'estructura però volien tirar endavant la seva vida és amb els que comença el projecte Gabella. Gabella és una proposta interdisciplinària (adaptació curricular grupal) que s'adreça a nois i noies de 4t d'ESO amb refús de l'estructura escolar i/o greus problemes en l'aprenentatge. Aquest projecte s'insereix en el marc del projecte europeu URBAN que té concedit

l'Ajuntament de Badalona i això facilita la realització d'activitats en tallers ocupacionals fora del centre i adquirir hàbits preprofissionalitzadors.

Al llarg del curs es treballa en tres projectes: Adequació i manteniment de espais, Comunicació, Serveis i consum.

En el projecte de manteniment treballem fent, en l'institut, de paleta, lampista, fuster i pintor, i assolim aspectes de matemàtiques i tecnologia així com completem aspectes professionals en els tallers externs de PVC: instal·lador de gas o col·locador de parquet, i amb els seus monitors.

Comunicació ens permet millorar la llengua i les formes d'expressió oral i escrita fent servir els cassets de l'institut i fent pràctiques de programes en l'emissora de Ràdio Llefia amb l'ajut del seu locutor.

Les socials tenen en el vídeo la motivació per crear reportatges d'actualitat, documents de tot tipus i alhora endinsar-se en el món de la publicitat i les noves formes de comunicació. Socials i plàstica col·laboren, junt amb les llengües, per oferir productes que es visionen amb un públic restringit.

Serveis i consum han estat, en aquests cursos, treballats de formes diferents: quan podíem plantar enciams hem tingut hort i hem fet conserves; ara ens decantem per l'hostaleria i la possibilitat de treure el carnet de manipulador d'aliments. Ha estat interessant la motivació d'aquest projecte per introduir l'idioma estranger. (Treballar en un *xiringuito* de platja o en un bar de la costa són elements de la vida real que en fan veure la utilitat.)

Aquesta forma de funcionament requereix un horari diferent de l'habitual. Els dimarts i dijous tota la sessió es dedica a taller i la resta de dies, en la franja de crèdits comuns, es fa el projecte, mentre els alumnes escullen per a la franja de crèdits variables els que el centre té a disposició de l'alumnat.

Horari	Dilluns	Dimarts	Dimecres	Dijous	Divendres
8,30 a 14 15,30 a 17,30	Projectes i crèdits variables	Tallers interns i externs	Projectes i crèdits variables	Taller interns i externs	Projectes i crèdits variables



Què ens ha funcionat?

Aquests projectes són bastant semblants als que es fan en altres llocs, però potser el que ens ha funcionat i omple d'il·lusió el col·lectiu de Gabella és la metodologia:

Les quatre persones que componem l'equip: ciències, humanitats, plàstica i tecnologia som de dos mons diferents, el curricular i el laboral. Un fuster que té negoci propi és la quarta persona de l'equip. A ell li diuen coses que no expliquen a altres i és un referent proper d'allò que ells destigen.

El respecte i la valoració que els tenim com a persones, que no implica baixar el nivell de contenció i exigència que els demanem.

La coordinació, univocitat i immediatesa en les actuacions. Els alumnes saben que tot l'equip tindrà la mateixa actuació i coherència davant un fet.

El valor que donem al treball, a l'assistència i al saber estar dins el grup, com a manera de saber estar en un treball o taller.

Com ho fem?

En començar el curs, als nois i noies que el nivell de 3r proposa per al Gabella, aquells que han fet totes les altres mesures d'atenció a la diversitat abans esmentades, se'ls fa un contracte amb la presència de la família i la direcció del centre: assistència, treball, conducta. Tres objectius que els poden portar a aconseguir el graduat. Aquests objectius s'hauran d'aconseguir dia a dia en el treball dins i fora del centre.

Al final de cada sessió de classe o taller, s'apunta la feina en els tres aspectes del contracte; així les notes estan en el camp del treball més que en el camp de l'escola.

Gabella és un munt d'espigues on totes s'aixequen o totes cauen. Aquest és el sentit que transmetem als nois i noies: entre ells s'han d'ajudar a tirar endavant la seva vida i nosaltres estem amb ells per acompanyar-los. On això es veu més clar és en l'assemblea setmanal. Tot l'equip de professors i tots els alumnes parlem obertament de qualsevol tema que preocupa, interessa o s'ha de resoldre: disciplina, aniversari, feines que no agraden, les sortides... És dins el grup i entre tots que hem de trobar solucions. Poques vegades els conflictes surten del grup. Si en un moment donat es produeix una situació molt difícil, *es para l'activitat i se'n parla fins que es resol*. Si amb el professor d'aquell moment no és possible, al llarg del dia es reuneixen els professors del Gabella i els alumnes per plantejar els problemes i trobar-hi solucions. Un conflicte no es deixa mai ni podrir-se ni sense solució dins el Gabella. A l'hora d'avaluar sols cal veure el progrés de cada dia i fer-ne la reflexió conjunta.

Amb quins problemes ens trobem?

Sembla que no tinguem problemes, però no és cert. Conviure alhora el món escolar, que funciona per cursos, i les altres institucions URBAN, IMPO, que tenen períodes anuals, dificulta i molt la coordinació i la metodologia de treball, i és un camp que cada curs s'ha de reconduir d'acord amb l'alumnat i les possibilitats externes.

Els nois i les noies no sempre entenen l'orientació del projecte, la inestabilitat dels seus caràcters i la vida dels seus entorns fa difícil i desigual el rendiment. Cal explicar i il·lusionar una vegada i una altra amb la possibilitat d'èxit o els models propers que tenen (mira el J. de l'any passat què era i com és ara, ja treballa i guanya un sou).

Aquest trencament horari i curricular és difícil d'acceptar per a alguns companys que pensen en els nivells i en la distorsió estructural que comporta al centre atendre un nombre reduït d'alumnes. També costa raonar amb la resta la superació del greuge comparatiu que representa aprovar amb menys nivell quan altres, que també tenen dificultats i s'han esforçat més en les aules normalitzades, suspenen.

En aquests casos, la nostra reflexió es:

- És cert que aquests nois i noies treballen diferent. No direm que més o menys, per això tenen una adequació curricular respecte a les seves possibilitats i així consta en el seu expedient.
- El fet que, per justícia compensatòria, a més problemes es posin més recursos, encara que repercuteixi directament en pocs nois i noies, ho fa indirectament amb la resta, perquè pot facilitar un ambient en les classes normalitzades més relaxat i d'estudi i per tant beneficia la resta de companys i els seus professors, que es poden dedicar a alumnes més curriculars amb qui se senten més propers.
- El fet de tenir experiències puntuals diferents provoca un efecte reflex. En el nostre institut, aquesta metodologia de treball i la reflexió en els nivells i claustre ha provocat en la franja de variables l'aparició de crèdits interdepartamentals en la línia del projecte Gabella que inclou una franja més àmplia d'alumnat amb problemes d'aprenentatge i/o nois i noies més manipulatius.

Cap on anem?

Hem vist que propostes tipus Gabella integren, il·lusionen i estiren aquell alumnat més dur i, alhora, generen altres situacions d'aprenentatge que afavoreixen la integració d'un tipus d'alumnat manipulatiu i amb problemes d'aprenentatge. Queda, això no obstant, molt camí i creiem que passa per:

- La reflexió sobre quins són els objectius educatius de l'ESO (no sols els curriculars).
- Els agents implicats en l'educació dels adolescents que no són només l'institut i la família, sinó l'entorn, els rols del joves, el treball, els hàbits de consum...

30 El rebuig escolar

- Les sortides de vida i els valors que induïm, no els que ensenyem...
- En la mesura que es clarifiquin aquests punts més generals sobre l'adolescent i el seu lloc en la societat, potser trobarem la resposta a si la UAC —que no és més que un mitjà de treball amb l'alumnat— atén, en la mesura del que és, la diversitat de persones que tenim a l'institut.

Sembla que la reunió del Gabella s'acaba. Si la secretària hagués d'escriure l'acta, ho tindria difícil. Esperem que les nostres reflexions, fruit del treball de tres anys en el projecte Gabella, puguin servir per donar ànims, il·lusió i alguna pauta de treball.

L'article proposa l'experiència d'una Unitat d'Adaptació Curricular, la qual anomenen Aula Flexible, que va adreçada al col·lectiu d'alumnes amb mancances de motivació, dèficits en els ritmes d'aprenentatge i rebuig escolar. L'Aula Flexible té en compte l'opcionalitat i l'adaptació als interessos i característiques de cada alumne.

IES Escola Industrial de Sabadell: Aula Flexible (UAC)

Introducció

La nostra proposta educativa va adreçada a un col·lectiu d'alumnes que presenten dificultats en el procés d'aprenentatge, degudes a: manca de motivació, diferents capacitats i ritmes d'aprenentatge, rebuig escolar... Per tant, els camins per assolir els objectius generals de l'etapa o per desenvolupar al màxim les seves capacitats ens porten a plantejar estratègies metodològiques organitzatives i avaluatives diferenciades que justifiquen la nostra proposta a l'Aula Flexible (UAC).

Entenem l'Aula Flexible com un espai educatiu obert que ofereix als alumnes diverses possibilitats de treball curricular on se'ls atén en grups reduïts i fora de l'aula ordinària i proporciona un marc adequat a les seves possibilitats i necessitats que els permeti assolir de manera progressiva uns coneixements significatius i útils sense desvincular-los del grup ordinari.

La dinàmica dels alumnes atesos en aquesta aula és flexible i preveu l'opcionalitat i l'adaptació als interessos, necessitats i característiques pròpies de cada alumne.

*M. Casamitjana
Llobet
C. Allona Marrondo
G. Valls Giralt
J. L. Iriarte Iriarte
A. Quintana
Moreno
J. Salvador Oliver*

Característiques de l'aula

Interdisciplinària: els alumnes aprenen i apliquen els continguts més funcionals de les diferents àrees a partir de tres projectes: «còmic», «empresa» i «l'euro».

Oberta: els alumnes atesos provenen de diversos grups classe i s'incorporen a partir de l'horari del seu grup, tot procurant respectar, sempre que és possible, la seva assistència als crèdits variables, i intentant que surtin de les assignatures instrumentals bàsiques.

Flexible: els alumnes es distribueixen d'acord amb el seu horari i el projecte que estan treballant en els diferents subespais educatius en què està dividida l'aula: taller de fusta, zona d'informàtica, espai per a dibuix i zona de planificació i suport de les àrees instrumentals.

Integradora: s'intenta crear un ambient acollidor que afavoreixi l'augment de l'autoestima, el diàleg, el respecte i la col·laboració entre els alumnes.

Tipologia de l'alumnat

L'Aula Flexible atén un grup de 45 alumnes que comprèn des de 1r a 4t d'ESO, els quals podríem agrupar segons les característiques següents:

- Alumnes amb NEE greus i permanents.
- Alumnes conductuals amb un retard escolar important.
- Alumnes amb dificultats greus d'aprenentatge.

El professorat, que hi intervé de manera sistemàtica i amb dedicació completa, està format per tres professors tècnics de formació professional (dos de la branca de fusta i un de visual i plàstica) i tres professores de pedagogia terapèutica.

Estratègies d'actuació

Atenent les característiques individuals dels alumnes, creiem convenient donar diferents respostes educatives segons les necessitats dels nois/es que assisteixen a l'Aula Flexible; per aquesta raó hem pensat diferents estratègies d'actuació.

La nostra intenció no és fer grups tancats. Creiem que els nois/es poden ser atesos col·lectivament sempre i quan els seus interessos, necessitats i afinitats tinguin una certa coincidència.

Tant per als alumnes de nova incorporació com per als que ja assisteixen al centre, pensem que necessiten un temps d'adaptació per poder assimilar els canvis que comporta un començament de curs: nous espais, companys, professors, crèdits... Per aquesta raó creiem que aquests alumnes han de ser atesos i orientats prioritàriament i durant el temps que necessiti cadascun d'ells des de l'Aula Flexible, tot i respectant aquells crèdits que facilitin la seva integració. Progressivament s'aniran incorporant al funcionament general del centre.

Estratègies d'actuació

- Els continguts que es treballen s'apleguen al voltant de projectes interdisciplinaris. Són funcionals i afavoreixen la seva autonomia personal amb vista a la futura inserció laboral.
- Els treballs enfocats a aconseguir habilitats socials fomenten el compliment de normes, de responsabilitats, de treball en grup...
- Garantim hores d'atenció personalitzada i/o en petit grup afí.
- Es revisen periòdicament les adaptacions curriculars individuals o de grup.
- Prioritàriament es treballen els continguts relacionats amb les àrees instrumentals: llengua i matemàtiques a partir dels tallers i projectes.
- Quan el treball és en grup, cal la presència de dos professors per tal de garantir a l'alumnat una atenció més directa i permetre una actuació ràpida davant dels conflictes que puguin sorgir.

Objectius

A partir dels diferents subespais educatius dels quals disposem a l'Aula Flexible, pretenem donar uns aprenentatges comprensius i significatius que ajudin a millorar:

- l'equilibri personal;
- la relació amb els altres;
- recuperar o incrementar el gust d'aprendre;
- elevar l'autoconcepte;
- assimilar unes habilitats i uns coneixements bàsics per assumir, fins al màxim, les seves capacitats, mitjançant uns procediments, conceptes, actituds, normes i valors, que ajudin aquest alumnat a assolir els objectius generals de l'etapa i una ciutadania madura.

Les àrees instrumentals tindran caràcter prioritari per a tots els alumnes. Es buscarà el màxim grau d'aplicabilitat pràctica immediata, i es donarà prioritat als procediments.

Metodologia

Proposem un treball essencialment manipulatiu a través de materials diversificats i motivadors amb caràcter globalitzat dels continguts.

Procurem que els recursos i materials educatius existents, com també els que puguem anar elaborant, presentin una graduació de complexitat de menys a més, de manera que cada alumne pugui partir del nivell competencial personal del moment per tal de progressar en els continguts de conceptes, procediments, valors i normes.

Per dur a terme la nostra tasca comptem amb un projecte comú: «Hola, sóc l'euro» i dos projectes que tenen com a eix vertebrador «El còmic» per als alumnes de primer cicle i «L'empresa» per als alumnes de segon cicle.

Hola, sóc l'euro

Mitjançant aquest projecte, estructurat com a crèdit interdisciplinari, hem treballat aspectes relacionats amb geografia, història, economia, costums, simbologia, utilització de la moneda, llengües, etc., tractant les diferents àrees curriculars tant des del punt de vista teòric com pràctic.

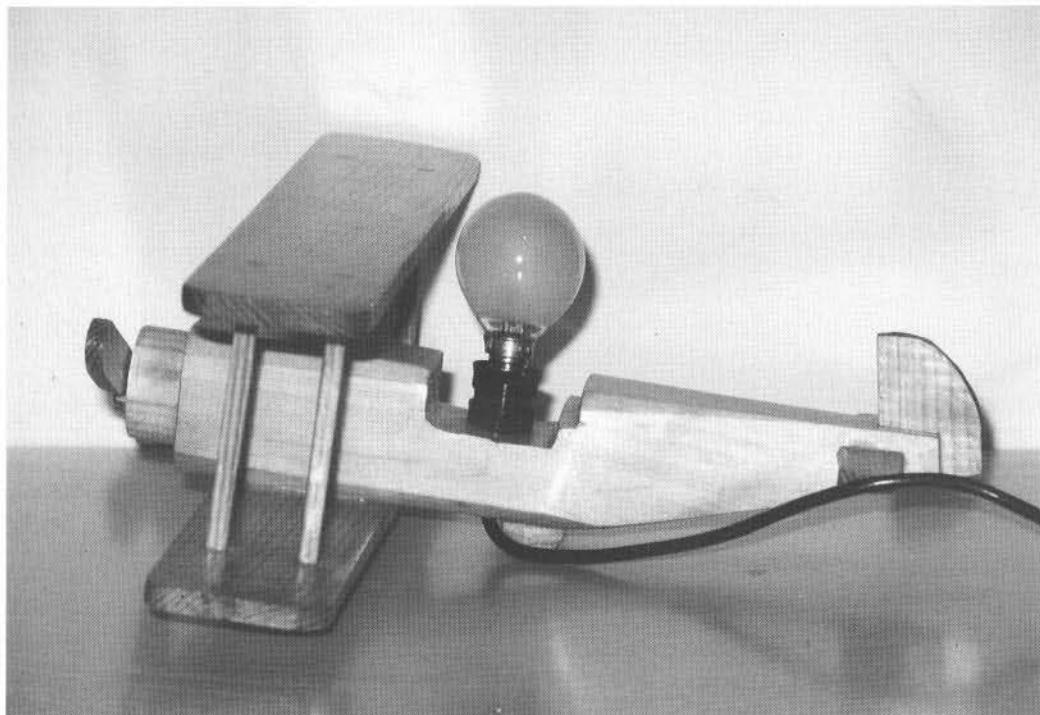
Seguint la metodologia habitualment utilitzada amb el nostre alumnat, hem seleccionat els aspectes més procedimentals, funcionals i significatius a l'hora de dissenyar les activitats del crèdit.

Pretenem que els alumnes assoleixin els objectius següents:

- Aprendre el procés històric que ha comportat la creació de la moneda única.
- Dominar el procés de canvi de pessetes a euros i inversament.
- Conèixer d'una manera pràctica la utilització d'aquesta moneda.
- Conèixer i saber situar els diferents països de la Unió Europea.
- Revelar-los la importància del coneixement d'una societat més plural i diversa com pretén ser la Unió Europea, tot respectant els diferents trets de cada poble.

Del còmic al dibuix en moviment

Va adreçat als alumnes del 1r cicle de l'ESO i que presenten dèfi-



cits importants a les àrees instrumentals. Està concebut de manera interdisciplinària entre les àrees de llengua, matemàtiques, visual i plàstica i tecnologia.

El còmic n'és, per una banda, l'eix vertebrador, perquè fa de connector amb els coneixements previs de l'alumnat a través de personatges coneguts. Per altra banda, n'és l'eix motivador que fa que l'alumne s'interessi i faci de gust les tasques proposades.

Amb aquest projecte s'introdueix l'alumne en el llenguatge i estructura del còmic i se'n potencien les habilitats específiques per al dibuix.

Els alumnes treballen les activitats d'ensenyament-aprenentatge en petit grup, amb continguts molt seqüenciats que els permeten avançar a ritmes diferents.

Aquest projecte es duu a terme alternant activitats manipulatives amb activitats connectades amb les àrees instrumentals.

Durant el primer curs, s'introdueix l'alumne en l'adquisició de tècniques de dibuix dins d'un ambient distès que predisposa a l'assimilació dels coneixements de l'activitat proposada. Un cop aconseguit un ambient de treball en què l'alumne participa voluntàriament, es va avançant de manera progressiva en tècniques més complexes.

Les diferents activitats que es duen a terme s'han plasmat en la confecció de jocs d'identificació de personatges creats pels alumnes mateixos, i d'altres que els ha apropiat a l'inici del cinema mut amb la construcció d'un zoòtrop.

Durant el segon curs, totes les tècniques apreses anteriorment s'han aplicat utilitzant mitjans audiovisuals en la confecció de treballs elaborats per l'alumnat, tant amb dibuixos com amb personatges reals, d'una manera lúdica. Han enregistrat seqüències animades tant amb dibuixos com amb personatges reals, segons la història que prèviament han creat.

Hem passat d'un llenguatge oral i escrit a un llenguatge no verbal, utilitzant la mímica, el trucatge, efectes especials, moviments... a fi d'iniciar-se i anar aprofundint en l'ampli camp de la comunicació audiovisual.

Fem empresa

El projecte té una durada de dos anys i va dirigit als alumnes de 2n cicle de l'ESO amb dificultats d'aprenentatge associats de vegades a problemes conductuals.

Aquests alumnes rebutgen el sistema acadèmic, ja que no satisfà les seves necessitats, perquè els seus interessos van encaminats a la incorporació al món laboral. Per aquest motiu ens vàrem plantejar que la intervenció educativa dirigida a aquests adolescents hauria d'incloure la possibilitat d'oferir-los experiències positives i allunyades de situacions d'aprenentatge quotidianes, però a la vegada haurien d'estar relacionades amb el món laboral.

L'objectiu del projecte és la creació d'una empresa com a estratègia didàctica per atendre i donar resposta a aquest alumnat i aconseguir així un desenvolupament integral de cada un dels alumnes tant en l'aspecte personal com en el social.

Pretenem:

- Oferir una formació que els permeti integrar-se al món laboral.
- Informar l'alumnat de les possibilitats que l'entorn econòmic els ofereix per treballar.
- Desenvolupar les seves habilitats creatives.
- Crear hàbits d'ordre i disciplina.
- Fomentar la capacitat d'organització en tots els àmbits.
- Fomentar els valors de convivència: respecte, tolerància...
- Capacitar l'alumnat per tal de prendre decisions amb responsabilitat i complir-les.

En un principi els alumnes creen l'empresa. Es pretén que ells mateixos, mitjançant un procés guiat, descobreixin i desenvolupin els mecanismes operatius i de control, que són necessaris per dur-la a terme. Per aquest motiu cal potenciar el treball cooperatiu i crear un clima d'entesa i de respecte entre alumnes i professors que permeti dur a terme qualsevol feina posterior.

Les activitats d'ensenyament aprenentatge es fan de manera globalitzada tenint com a marc referencial els tallers.

Una de las funcions que l'empresa té al seu càrrec és fer tasques de manteniment i equipament de l'institut, material didàctic per a les diferents àrees i els decorats de les representacions teatrals del centre. També es fan activitats de col·laboració amb entitats culturals de la ciutat: Teatre del Sol, fent part dels decorats de l'escenografia d'una obra de teatre, i ADENC, fent panells d'exposició.

El disseny curricular de les diferents àrees es treballa de manera interdisciplinària a partir de: contractes, pressupostos, plànols, factures, estudi de les obres de teatre en els diferents àmbits...

Durant el 2n curs del 2n cicle hem completat aquest currículum amb activitats d'orientació laboral personalitzades a fi que l'alumnat sigui capaç de:

- Moure's amb desimboltura per les diferents entitats i institucions.
- Aprendre a complimentar i realitzar la documentació bàsica.
- Conèixer les seves possibilitats dins el món laboral.
- Conèixer les diferents possibilitats de formació en acabar l'ESO.

Experiència de col·laboració amb el centre Escola/Taller Xalest

Aquesta experiència es va iniciar durant el curs 1997-98, vistes les necessitats que presentaven alguns alumnes amb deficiències psíquiques. Vàrem valorar que al centre hi havia aspectes que no

quedaven suficientment coberts, sobretot pel que fa a la relació afectiva i d'amistat entre alumnat de característiques afins i el plantejament de possibles sortides en finalitzar l'ESO.

Per aquest motiu, el nostre Institut va optar per establir un contacte amb l'Escola Taller Xalest que acull alumnat amb deficiències psíquiques, i que ens oferia plenes garanties de qualitat i d'atenció a l'alumnat i possibles sortides laborals per a aquests nois/es.

Els nostres alumnes assisteixen a l'Escola Xalest dos dies a la setmana, on participen en tallers de ceràmica, estampació i fusta, i també comparteixen l'estona d'esbarjo, festes i sortides a fi d'establir relacions personals. A la vegada el nostre Institut ofereix als alumnes de Xalest les instal·lacions esportives i les aules d'informàtica.

Temporització i horaris

Per norma general, l'alumnat que assisteix a l'Aula Flexible ho fa a les hores dels crèdits comuns de les àrees instrumentals. La resta de crèdits comuns i crèdits variables la fan amb el grup classe (llevat d'alguna excepció).

Cada alumne/a rep un horari personalitzat on consten totes les àrees, com també les hores d'assistència a l'Aula Flexible.

Tutoria de seguiment

Els alumnes que assisteixen a l'Aula Flexible, com la resta dels alumnes, tenen un tutor/a de grup classe i un tutor de seguiment que, en el seu cas, és un professor/a de l'Aula Flexible. Aquest professor forma part de l'equip docent respectiu i fa de pont entre l'Aula Flexible i l'equip docent.

Avaluació

Les àrees que es treballen a l'Aula Flexible s'avaluen de manera contínua d'acord amb els objectius i continguts prioritzats.

Les estratègies de treball i els criteris d'avaluació s'han d'adaptar als continguts del currículum ordinari, adequant-se a les possibilitats i característiques de l'alumne.

Aquells alumnes que ja vénen amb dictamen són atesos i avaluats d'acord amb les pròpies capacitats, l'actitud i també segons els avenços en l'aprenentatge en relació amb els objectius seleccionats i les activitats proposades.

Els alumnes que presenten problemàtica fonamentalment conductual són avaluats donant prioritat al component actitudinal i comportamental davant dels resultats de les tasques realitzades.

Aquells alumnes que presenten algun grau de retard en l'aprenentatge són atesos i avaluats d'acord amb aquelles objectius que puguin proposar-se i que han d'acostar-se el màxim possible al currículum ordinari.

Per a tots els alumnes, les àrees instrumentals tindran caràcter prioritari i es buscarà el màxim grau d'aplicabilitat pràctica immediata, donant prioritat als procediments.

Els alumnes i les famílies són assabentats periòdicament d'aquesta evolució mitjançant un informe qualitatiu i quantitatiu.

L'article exposa l'experiència de l'Unitat d'Adaptació Externa de Sant Vicenç dels Horts com un dels recursos que dona resposta a un col·lectiu de nois i noies dins el sistema educatiu reglat, però amb unes necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar en els centres on s'imparteix educació secundària obligatòria.

La Unitat d'Escolarització Externa del Col·lectiu de Cultura Popular

**Carme Domingo
Amela**

Coordinadora de l'Aula Taller i de la Unitat d'Escolarització Externa del Col·lectiu de Cultura Popular.

El Col·lectiu de Cultura Popular de Sant Vicenç dels Horts (Baix Llobregat) té el seu origen l'any 1982. Sorgeix de la preocupació d'un grup de professionals de l'ensenyament, animadors/es de grups juvenils i persones amb inquietuds envers el món juvenil.

És una associació independent, sense afany de lucre, apartidista i oberta a totes les persones, empreses i entitats que tinguin com a objectius la dinamització sociocultural de les persones i la transformació de les estructures econòmiques i socials injustes, a les quals ofereix propostes i alternatives que contribueixin a crear una societat més justa, igualitària, participativa i solidària.

Els objectius de l'entitat, plasmats al seu PEC, van orientats, en síntesi, a ajudar a la formació integral de les persones, especialment de les més joves, que es troben en situacions més desfavorides, amb accions formatives en el camp artístic, ocupacional, del cooperativisme i l'economia social, l'alfabetització i la cultura general.

Els projectes de l'entitat, que pretenen complementar-se i donar resposta a les necessitats dels i de les adolescents i joves a partir dels dotze anys, són:

- Les classes de pregraduat i Graduat Escolar.
- Cursos d'alfabetització.
- Cursos ocupacionals.
- Un Programa de Garantia Social (PGS) d'estructures i muntatges d'alumini.
- Una Aula Taller. Com a col·lectiu, formem part de la Plataforma d'Aules Taller (PAT) recentment guardonada amb el premi Solidaritat 1998 de l'Institut dels Drets Humans de Catalunya.
- El CIAJ (punt informatiu i assessorament per a joves).
- Un dispositiu d'inserció sociolaboral (serveis informació i orientació per a la recerca de feina).

En aquest article pretenem donar a conèixer, amb més profunditat, l'experiència que des del col·lectiu tenim d'un altre recurs: la UEE. Un recurs que, ara com ara, està donant resposta a un col·lectiu de nois i noies dins el sistema educatiu reglat, però fora del marc físic de l'escola.

La Unitat d'Escolarització Externa (UEE)

Fruit d'un treball continuat entre el Departament d'Ensenyament i la PAT,¹ la UEE, que va començar a funcionar durant el curs 1997-98, s'estructura com una resposta, dins del sistema educatiu, que vol fer possible l'atenció a alumnes amb unes necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar en els centres on s'imparteix educació secundària obligatòria, amb unes estructures adaptades i amb una modificació curricular que doni resposta a les seves necessitats.

El que fins ara havíem fet fora del sistema educatiu, amb les Aules Taller, ara ho hem de fer dins el seu marc. La UEE és el reconeixement oficial de la feina feta durant tants anys a les Aules Taller.

Tot i que no som l'única UEE que funciona² i que hi ha hagut un treball important entre les diferents UEE des que aquest recurs va començar a funcionar, s'ha anat constatant que cada una funciona d'una manera diferent. Potser els plantejaments de base són els mateixos, però les nostres realitats, tant pel que fa a l'alumnat o als professionals com als recursos, són força complexes i diferents i cada UEE ha anat trobant diferents solucions per donar-hi resposta.

És difícil sintetitzar en poques paraules el que nosaltres fem a la

1. La PAT està formada per les Aules Taller: Casal Infantil i Juvenil de Marianao (Sant Boi de Llobregat), Centre Juvenil Martí Codolar (Barcelona), CIJCA (Lleida), Cruïlla (Barcelona), Esclat (L'Hospitalet-Bellvitge), MAIN (Sabadell) i el Col·lectiu de Cultura Popular de Cultura Popular (Sant Vicenç dels Horts).

2. Les entitats que formen la PAT van ser les primeres a començar amb el recurs de la UEE.

nostra UEE. Si ho miréssim des del punt de vista de l'alumne/a que comença a venir, la primera cosa que li pot cridar l'atenció és:

- *L'espai*: un lloc petit, si el comparem amb un IES qualsevol. És de construcció nova, molt lluminós i no hi ha desperfectes. Només tenim dues aules «tradicionals», tota la resta són espais estructurats per a tallers específics.
- *L'ambient*: l'alumne és anomenat des del primer dia pel seu nom. Se'l fa sentir protagonista. Amb quinze alumnes pots establir les condicions necessàries per crear un clima positiu i acollidor.
- *El grup-classe*: els grups són de cinc o sis alumnes i un educador o educadora.
- *Les activitats*: ells i elles acostumen a veure que tenen una hora de mates i una hora de llengua a la setmana i tota la resta són tallers.
- *Els «profes»*: som sis. Quatre dones i dos homes. Som pocs i això facilita que ens coneguim de seguida. Els sorprèn que estiguem al pati amb ells, que ens integrem en les converses informals, que juguem al futbol amb ells. Tenen, a més, un tutor/a de referència.
- *Les normes*: això ja no els ve de nou. Des de bon començament se'ls dona a conèixer unes normes mínimes per garantir la convivència en el centre. Amb les normes hi van les conseqüències amb què es trobaran si no les respecten.

Això podria ser allò que ells i elles veuen. Anem a mirar una mica més per veure quins són els fonaments de tot això.

Aspectes definitoris

La UEE és una *mesura extraordinària* d'atenció a la diversitat que s'ha creat en un context d'una certa urgència davant de casos d'alumnes que no podien ser atesos adequadament dins els instituts. Ha estat una manera de legalitzar que, tot i que l'escolarització ha de ser fins als setze anys, alguns alumnes ho estiguin fent fora dels instituts.

Som un *recurs extern*, i en el nostre cas diria que *molt extern* (només un noi és del mateix municipi, la resta són de fora: Igualada, Sant Esteve Sesrovires, Torrelles, Cornellà, Sant Joan Despí són

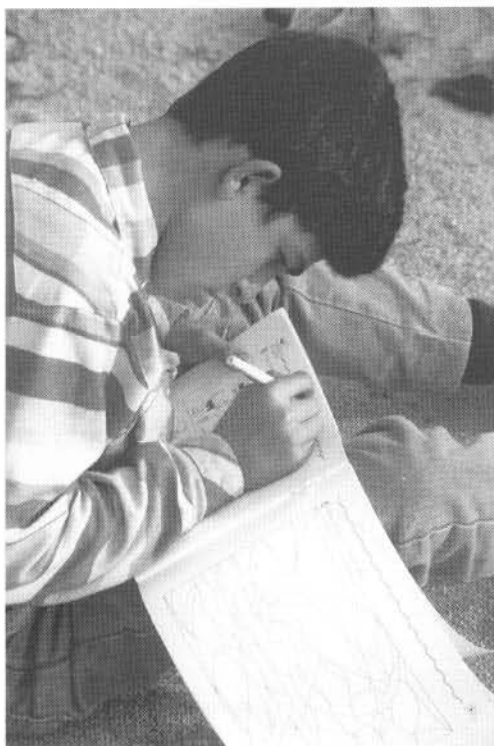
algunes de les poblacions d'on provenen els nostres alumnes). *Implicacions:* l'alumne queda virtualment separat del seu entorn. Això té avantatges i inconvenients com: començar de zero en un lloc nou on ningú no et coneix i on no has de demostrar res, el desplaçament (alguns triguen més d'una hora a arribar), reduir o augmentar les possibilitats de tornar al seu institut, el treball coordinat i el seguiment des de les xarxes del municipi, la disponibilitat del treball amb les famílies...

El perfil dels alumnes. Els alumnes que ens vénen són derivats. És difícil consensuar uns aspectes comuns en tots els nostres alumnes per explicar per què són aquí. En general, es tracta de nois i noies que comparteixen la seva incompatibilitat amb escoles concretes. Tots ells han esgotat els recursos que hi havia en els seus instituts per atendre'ls d'acord amb les necessitats que presentaven.

La gran diversitat de necessitats, capacitats i problemàtiques amb què ens trobem fa que haguem de donar respostes diferents amb els mateixos recursos i professionals, i hem d'assegurar que aquesta resposta sigui adequada a cada situació, a cada alumne. I això no és gens fàcil.

Els *objectius generals* que ens plantegem són:

- Acollir l'alumne oferint-li un espai, unes relacions i unes activitats adaptades a les seves necessitats.
- Desbloquejar i reforçar processos d'aprenentatge incomplets.
- Facilitar la presa de contacte de l'alumne amb tècniques, eines i materials diferents que els facilitin prendre consciència de les seves pròpies capacitats i definir les seves inclinacions.
- Orientar la seva futura inserció en el món del treball.
- Promoure l'adquisició de les habilitats necessàries per a la readaptació de l'alumne al medi escolar ordinari.
- Estructurar una relació propera de l'alumne amb la seva tutora per promoure processos d'autoreflexió de l'alumne, de



seguiment, d'orientació i de coordinació amb la família i els diferents professionals que intervenen en cada cas.

Hi ha tota una sèrie d'objectius que són comuns, però d'altres poden fins i tot arribar a ser contradictoris. En cada cas, tenint en compte la seva realitat, donarem prioritat als més adequats.

El que pretenem és oferir una experiència d'èxit en contraposició amb les constants i reiterades experiències de fracàs que aquests alumnes han tingut en l'àmbit escolar. *Una escola que no s'assembla a l'escola.* Intentar oferir-los un espai acollidor, on trobin que són tinguts en compte. Estructurar referents adults clars per poder establir un vincle afectiu sa. Desenvolupar més els aspectes de continguts procedimentals i d'actituds que els de fets i conceptes (sense oblidar aquests últims). Vincular la seva formació als aspectes més relacionats amb la seva vida quotidiana i el seu futur laboral.

El grup-classe: ràtios molt baixes de cinc o sis alumnes per educador/a i atenció individualitzada i seguiment continuat formen part del dia a dia de les intervencions amb ells/es.

Les activitats: Les assignatures tenen clarament una **orientació molt laboral**, o com a mínim pretenen donar resposta als interessos dels alumnes. El fet de ser un centre petit ens permet flexibilitzar molt les activitats i adaptar-nos fins a cert punt a les demandes que ens fan els nois i les noies. Tallers de marqueteria, construcció, serigrafia, cuina, enquadernació, informàtica, pirogravat, fusteria, reparació i mecànica estructuren el seu temps.

Tots aquests tallers estan allora **interrelacionats** entre ells i amb les assignatures més teòriques. En aquest sentit també hem intentat trobar un equilibri entre els interessos dels alumnes i les seves necessitats.

Paral·lelament a aquest plantejament també s'han programat activitats com excursions lúdiques, visites a empreses i viatge de fi de curs. Amb això es pretén treballar fora del centre aspectes de convivència, de relació i també de socialització.

Tot, en definitiva, perquè tinguin una experiència d'aprenentatge significatiu a partir d'una metodologia en la qual ells són els protagonistes, on se sentin implicats en l'adquisició de coneixements, habilitats, destreses, procediments, hàbits que ells considerin útils per a la seva futura vida social i laboral.

L'equip de professionals. L'equip està format per tres talleristes, una mestra, una educadora social i una psicòloga.

S'han buscat persones que puguin, per una banda, ser capaces de plantejar un taller motivador i molt pràctic, i per l'altra, ser capaços de connectar afectivament amb ells i que tinguin una gran capacitat per treballar des del conflicte, contenir-lo, reelaborar-lo i continuar endavant. El gran repte és aconseguir trobar un equilibri entre els continguts a treballar de les diferents activitats (saber fer) i una relació educativa de proximitat (saber estar i saber ser). Tot està indestriablement barrejat.

S'ha anat configurant la figura educativa de l'educador/a-tutor/a com el referent de l'alumne. És qui, sobretot, ha d'intentar crear el vincle afectiu amb els seus tutorands, és qui fa el seguiment del procés de l'alumne (a les tutories individuals, grupals i en qualsevol situació que sigui necessari) i en l'àmbit extern (família, professionals que ja estiguin intervenint...). És qui més coneix l'alumne, més referències té de la seva família i de la seva història prèvia. És el/la responsable d'elaborar el pla d'actuació, l'adaptació curricular de les assignatures i de crear un nivell de compromís del noi/a respecte a si mateix/a (elaborem un PEI —Projecte Educatiu Individualitzat— amb cada alumne per intentar implicar-lo en un procés d'autoajuda).

I tot això estructurat a partir del *treball en equip*. No m'allargaré massa a convèncer de la seva indispensable necessitat. Com a espai de catarsi col·lectiva, per consensuar molt clarament els criteris d'intervenció, per definir els canals comunicatius entre nosaltres, per programar, acordar prioritats, parlar dels nois i noies...

Com a últim punt penso que cal parlar de l'important *treball comunitari en xarxes* que s'ha anat iniciant per no perdre de vista d'on ve l'alumne i per intentar que el que faci en aquest recurs tingui una continuïtat o, com a mínim, no quedi com un bolet separat de tota la resta de la seva vida.

El seguiment del procés de l'alumne es fa a tres bandes com a mínim: l'IES, l'EAP i la UEE. Aquesta comissió delimita els objectius a treballar durant un període de temps i és la que decideix qualsevol aspecte que pugui variar de la situació de l'alumne. Si a més a més hi ha algun altre professional (educador/a de carrer, psicòleg/a, psiquiatre, delegat/ada d'atenció al menor...) també s'intenta treballar

amb ells coordinadament per garantir una mínima coherència en les intervencions que fem.

Paral·lelament estructurarem el *treball amb la família*. Essencial per assegurar una continuïtat de la feina que fem dia a dia amb l'alumne en el centre. Es plantegen reunions periòdiques i s'intenten pactar uns mínims aspectes per procurar implicar la família en el procés que faci el noi/a. Les famílies també han de poder experimentar una relació més satisfactòria amb el centre escolar. Aquesta relació no és gens fàcil. Moltes famílies es troben en situacions de desestructuració important i són poques les que col·laboren amb nosaltres.

Reptes de futur

La UEE no és el recurs, és un recurs més dels molts que s'han de continuar buscant per trobar estratègies i fórmules noves i creatives per normalitzar l'atenció a la diversitat.

Cal iniciar polítiques preventives i comunitàries per oferir estratègies educatives adequades als educadors/es i als professors/es per la complexitat personal i social que presenten alguns grups d'alumnes.

És urgent crear una cultura metodològica del treball comunitari, facilitant la coordinació dels recursos amb els existents en el territori.

L'article descriu l'experiència d'UEE duta a terme per MAIN per reconduir aquells joves que per les seves característiques es troben dins el grup dels anomenats exclosos socials, amb un elevat grau de conflictivitat.

L'experiència d'Unitat d'Escolarització Externa de l'Associació MAIN

L'Associació MAIN és una entitat privada sense afany de lucre que des de fa quinze anys atén infants i joves en situació d'exclusió social. Va començar la seva activitat en el camp del lleure iniciant nous projectes d'acord amb les necessitats que anava detectant i arribà així a treballar projectes de centre obert, espais de lleure juvenil, empreses d'inserció, UEE, cursos de formació, programes de garantia social, presons, mesures judicials alternatives...

Associació MAIN

La proposta educativa que fa l'Associació respon bàsicament a la forma de treballar específica, la metodologia dels seus equips educatius, els criteris pedagògics bàsics i la manera d'entendre les intervencions en un col·lectiu amb especials dificultats com serien aquells que, per les seves característiques i per definició, es troben dins del grup dels anomenats exclosos socials.

Des de l'Associació es procura donar una sortida formativa, lúdica o laboral a aquest col·lectiu, el qual, a causa de la seva situació, es troba al límit de les possibilitats d'incorporació a la societat, i pot perdre així tota possibilitat de ser un membre actiu i constructor de la societat i passar a ser-ne, en moltes ocasions, destructor. Sovint es troba en situacions de rebuig i repressió corresponent a les seves conductes.

Partint d'aquest plantejament, MAIN sempre pretén ser fidel als seus principis i no posa mai els criteris d'èxit de l'entitat per davant dels criteris d'èxit dels nois amb què treballa, ja que creiem que la pèrdua d'aquest concepte podria fer-nos perdre el nord i oferir projectes a altres col·lectius que podrien proporcionar un major èxit, llegit aquest en clau d'inserció laboral ordinària, nivell formatiu, absència de conflictes o no necessitat d'implicació total de les persones que es trobin tirant endavant el projecte. Si més no, l'acció educativa de MAIN passa per cinc criteris bàsics:

1. Unificació de les accions socials, formatives i de temps de lleure

Treballant els tres aspectes mencionats, assegurem que la construcció educativa que comencem a edificar tingui bons fonaments, ja que els joves susceptibles del projecte es configuren bàsicament entre aquests tres aspectes, afegint-hi l'àmbit d'atenció personal. Per tant, no es pot desvincular cap dels àmbits entre ells, ja que d'aquesta manera l'atenció oferta seria parcial i no respondria al plantejament de seguiment i atenció integral del noi o infant. A partir d'aquest plantejament, serà el binomi educador-noi qui anirà vestint l'estructura amb formació, joc, acompanyament i potser a vegades, només amb presència.

Cal tenir en compte que partim de la postura de no supeditar els nois a les accions. La rigidesa absoluta no té cabuda en aquest marc i per tant cal fer una adaptació individualitzada dels programes, perseguir una ràtio òptima per a l'acompanyament i el seguiment (1-12) i passant per alt, moltes vegades, els límits temporals de les accions (horaris, cursos...).

2. La figura de l'educador

S'entén que la incorporació de la figura de l'educador en qualsevol acció educativa és fonamental, dóna la garantia del treball ben plantejat, possibilita establir relacions amigables entre els nois/nens i els educadors, els quals són en tot moment figures de referència, orientadors en l'ús de les llibertats i compliment dels deures, i permeten proposar nous itineraris personals que corregeixin conductes i trajectòries equivocades. La figura de l'educador és la que porta el pes del projecte i la que elabora els plans d'actuació de cada un dels nois.

Queda clar que l'atenció que s'ofereix ha de respondre a criteris de responsabilitat, respecte i coherència cap als nois/infants, l'equip i cap a l'educador mateix, demostrant en tot moment que el primer que creu en el projecte i en les possibilitats dels nois és l'educador. La figura de l'educador, doncs, és la clau de volta de qualsevol construcció educativa, ha de ser-ne el punt de partida i cal que asseguri la continuïtat dels processos personals iniciats.

Queda clar que en les accions que l'Associació MAIN duu a terme, l'educador dissol al projecte la seva seguretat, imaginació, capacitat de risc, optimisme, capacitat d'observació, realisme, afecte i eficàcia en bé dels projectes i dels nois/nens.

3. El procés personal

Cal definir el que entenem per procés personal, per entendre les propostes d'acció que es fan des de l'Associació. Així doncs, i sense pretensió de fer grans definicions, diríem que l'elaboració del procés personal és la plasmació dels objectius proposats, els recursos a usar i el mètode a emprar, d'acord amb les mancances detectades i expressades pel noi, de cada un dels àmbits vitals que configuren la personalitat i la realitat del noi (el personal, el lúdic, el formatiu, el laboral, el de salut i el familiar), temporalitzant les accions oportunes que permetin resoldre o treballar els aspectes proposats i la seva avaluació.

El treball que es fa, des de l'elaboració del procés personal i la seva posada en pràctica, configura el perfil bàsic del treball de l'educador i l'esforç que li caldrà fer al noi per reconduir la seva situació. En aquest, el noi és particip principal i coneixedor de les propostes. Per a l'elaboració d'aquest procés personal, es tindrà en compte tot el ventall històric, actual i de futur del noi, evitant fer propostes que només resolguin el moment actual o el conflicte puntual, evitant respondre a la urgència abans que acollir el que realment és important. Queda clar, doncs, que tant l'educador com el noi passen a ser membres actius i que tant l'un com l'altre sentin que se'ls dona suport i que són responsables del procés.

4. Col·lectiu i detecció

Cal que les accions que s'inicien siguin una oportunitat per a aquells que no disposen de recursos personals per accedir a les ofertes més o menys normalitzades que les diverses administracions, entitats o

particulars poden oferir. Cal que siguin una oportunitat per als que han sortit rebotats dels sistemes de formació reglada, estructures de participació social o mares d'inserció laboral, havent estat, en molts casos, contraris a tots ells o desconeixedors de la seva existència.

Normalment, aquest col·lectiu no busca alternatives i s'enquista en la passivitat i la immobilitat, i es dedica a «matar el temps» i a esperar l'oportunitat de la seva vida, que normalment arriba poques vegades. S'entén, doncs, que no podem esperar que vinguin a la nostra oferta, que hi vinguin entusiasmats i col·laborin des del principi a aquest col·lectiu. Cal anar a buscar-los al seu entorn més immediat i un cop localitzats, cal adaptar-los els projectes i no fer-los-hi entrar amb calçador.

5. La inserció laboral

Aquest és un criteri necessari i inevitable, sempre que l'entenguem correctament. Així, no podem proposar insercions laborals de persones que encara no han pogut concloure la part corresponent del seu procés personal i necessiten encara la figura d'un educador que mantingui l'orientació. És aquí on apareixen les empreses d'inserció. Dintre del bloc de continguts de l'acció formativa, es dona una importància a les pràctiques d'empresa, les quals són un repte tant per al jove com per a l'educador, ja que es proposa un context on per primera vegada el noi haurà de demostrar el nivell aconseguit a la formació.

L'experiència del recurs d'UEE

Com totes les unitats escolars existents fins al moment, la transformació en aula-taller a UEE va ser dura i dificultada per la incorporació a un sistema, el del Departament d'Ensenyament, amb el qual no estàvem familiaritzats ni per l'estructura ni pels continguts a treballar ni pel vocabulari mateix que havien d'emprar. A pesar de tot, ens vàrem adonar que realment la proposta que s'estava fent del nou recurs era una oportunitat única per aprofundir en la relació educador-noi a partir d'una estructura una mica més escolar que permetia perseguir els mateixos objectius que les estructures formatives formals (IES), sempre que deixéssim fer volar una mica la imaginació i adaptéssim les activitats a fer en cada un dels objectius proposats. El projecte requeria l'elaboració d'un projecte curricular de centre que

fos real i que respongués als plantejaments de l'ESO. Cal dir que les UEE que porta MAIN tenen cinc criteris generals específics i que són imprescindibles segons la manera plantejada per l'Associació. Aquest cinc criteris són:

1. Els grups que s'atenen són d'un màxim de dotze alumnes, els quals són atesos per dos educadors i dos especialistes de tecnologia.

2. Les àrees que es treballen són totes les del currículum ordinari excepte la llengua estrangera i l'optativa d'ètica o religió, i hi ha una nova estructura de crèdits: matemàtiques 2, llengües 2, naturals 1, socials 1, visual i plàstica 1, educació física 2, música 1, tecnologia 10, tutoria 3, crèdits variables 3 escollits d'entre els cinc que ofereix el centre, crèdits de síntesi 3 (un al final de cada trimestre).

3. El projecte curricular és comú, així com l'adaptació dels objectius generals d'etapa, els continguts bàsics en el seu primer nivell de concreció i el pla d'acció tutorial, document imprescindible per a les UEE, ja que és des d'on es treballen els aspectes relacionals, d'hàbits, de conflicte... en definitiva, tots aquells aspectes que han provocat que el noi no pugui mantenir la seva escolaritat en un marc formal com seria l'IES.

4. Les UEE MAIN només acullen nois de segon cicle de l'ESO o algun que, tot i estar matriculat en el primer cicle, per edat li correspondria estar en cursos posteriors, intentant així orientar tota l'acció formativa a la incorporació al mercat laboral, mantenint sempre l'objectiu de la possibilitat de reincorporar-se al sistema formatiu reglat i, quan no sigui possible, aconseguir una reconciliació amb l'àmbit formatiu, malgrat no pugui incorporar-s'hi de nou.

5. L'atenció integral dels nois, vetllant pel temps de lleure i els aspectes personals que van més enllà de la tasca de la UEE, com també facilitant la incorporació al mercat laboral ordinari, a empreses d'inserció o a cursos de formació.

Des de l'inici del projecte, l'equip educatiu que s'havia de fer càrrec de la UEE es va proposar amb fermesa dissenyar un recurs que realment s'estructurés des d'una perspectiva escolar. El que no volíem era simplement canviar el nom d'aula taller pel d'UEE i ens vàrem esforçar a respectar unes certes directrius que, a priori, semblaven impossibles de tractar amb el col·lectiu al qual ens referim, com per exemple el tractament de totes les àrees del currículum de l'ESO.

52 El rebuig escolar

Aquesta situació ens va portar a dissenyar un projecte curricular realment modificat i que permetés la seva posada en pràctica al cent per cent, sempre tenint en compte que calia que recollís els objectius que realment calia treballar, tant els acadèmics, i assolir així amb èxit els objectius generals d'etapa, com els personals i de competència social. En aquesta intenció, ens va ajudar moltíssim la concepció de l'ensenyament que ens aporta la LOGSE. En tot moment es va creure i treballar d'acord amb un tractament, disseny i avaluació d'acord amb les capacitats dels alumnes. Calia, doncs, partir de la necessitat d'una adaptació del currículum individualitzada. Això repercutia directament en el disseny de les àrees, l'estructura de les unitats didàctiques, el pla d'acció tutorial i el funcionament del centre.

Així, respecte al funcionament del centre, es van tenir en compte els criteris següents:

- Intentar partir de la voluntarietat d'assistència al centre per part de l'alumnat, sabent que al començament cal guanyar-se'l, dissenyant una estratègia de presentació del centre, d'apropament de l'educador, molt curosa, plantejant a l'inici activitats extres, establint criteris de contacte fora d'horari de la UEE i al seu espai natural (barri, bar...).
- Possibilitar la participació real dels nois en el funcionament del centre elaborant la normativa conjuntament, així com les sancions a aplicar per l'incompliment, pactar els horaris de treball i de descansos i les sortides (com a mínim una setmanal) que es faran dintre de cada una de les àrees.
- Aconseguir que el centre passi a ser un espai de trobada fora de l'horari de classe, estructurant el disseny de les aules, la decoració, habilitant espais de sala de jocs, habilitant un petit taller per poder reparar bicis i ciclomotors, dissenyar una sala per escoltar música i veure la televisió, i mantenint constantment la presència de l'educador.
- Disposar d'un espai de menjador, on poder compartir les hores de dinar i establint l'hora de l'esmorzar com un bon moment per parlar, fer tutories... preparant cada matí i per grups l'esmorzar per a tothom.
- En tot moment es van programar accions que permetessin la vinculació de la UEE al barri, de manera que el fet d'agrupar un grup de conflicte en una zona no repercutís negativament en la vida social del barri, sinó que en certa manera pogués millorar-la, oferint activitats, productes, decorant el carrer... Per aconseguir aquest objectiu, al començament de cada curs ens posem en contacte amb



Viatge al Camí de Santiago.

l'associació de veïns, els veïns mateixos, les entitats del barri i la policia municipal de barri que patrulla per la zona, per explicar-los el projecte i donar-los a conèixer la nostra presència.

- Va ser un criteri de la UEE sol·licitar al Departament un horari complet d'atenció als alumnes, deixant per al final de curs, i en casos molt puntuals, l'escolaritat compartida. Així, el funcionament general de la UEE s'emmarca en un horari de matins de 9.00 a 14.00 i dues tardes de 15.30 a 18.30, dintre del qual es fan totes les activitats pròpies de cada àrea.
- Des de l'inici es va intentar i es va aconseguir una fluïdesa en la relació amb la delegació territorial corresponent, i en concret amb l'inspector interlocutor assignat. Això ens va portar a poder organitzar amb certa facilitat les trobades a tres bandes de la comissió encarregada de dissenyar, avaluar i fer propostes sobre l'adaptació o modificacions curriculars de cada un dels alumnes, establint trobades de seguiment bimensuals. La comissió estava composta per la persona de l'EAP que havia fet el seguiment i l'informe, el tutor assignat de l'IES, el tutor de la UEE i qualsevol

altre professional que hi estigués intervenint (DAM, educador de carrer, EAIA...). La relació amb la Delegació ens permet també establir criteris conjunts de derivació, segons el grup configurat...

Respecte al disseny de les àrees i l'estructura de les unitats didàctiques, es va tenir en compte el següent:

1. Establir, sempre que fos possible, el tractament transversal de les àrees.

2. Eliminar l'estructura de llibres de text i elaborar un sistema de fitxes que cada alumne va acumulant, fins a configurar els dossiers de les àrees. Aquestes fitxes recullen les activitats de classe, però també totes aquelles activitats extres com són sortides (fotografies), cinema, fulls de sanció...

3. Disposar d'un crèdit de síntesi trimestral.

4. Oferir crèdits variables basats en les preferències dels alumnes, com per exemple: crèdit variable d'educació vial; l'activitat especial vinculada és, a partir de pactes amb autoescoles i trànsit, l'obtenció del permís de conducció de ciclomotors, amb les pràctiques fetes amb els vehicles reparats a l'àrea de tecnologia.

5. Dotar l'àrea de tecnologia d'espais, maquinària i especialistes que realment permetin la simulació d'empresa.

6. Dissenyar un dossier trimestral d'assoliment de capacitats i progressió del pla d'acció tutorial.

7. Distribuir els crèdits en blocs temàtics i aquests en centres d'interès. Aquest plantejament ens portava a cercar activitats prou engrescadores per poder dur a bon terme els objectius proposats. Com a exemple mostrem quatre unitats didàctiques de quatre àrees diferents, tenint en compte que tant l'àrea de llengua com la de matemàtiques es treballen transversalment en cada una d'elles.

Àrea	Bloc temàtic	Unitat didàctica	Activitats vinculades
Socials	L'Espanya de les cultures	El Camí de Santiago	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fer l'itinerari del Camí de Santiago. 2. Realització d'un vídeo de 60' sobre el Camí. 3. Ruta gastronòmica de les comunitats autònomes per les quals passarem; es visiten diferents cases regionals a Barcelona. 4. Elaboració d'un llibret amb els plànols, curiositats, advertències, recomanacions i humor sobre el Camí Francès del Camí de Santiago.

Àrea	Bloc temàtic	Unitat didàctica	Activitats vinculades
Música	Estètiques, estils i gèneres musicals	El flamenc	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assistència al festival de cant flamenc de La Mina i posterior treball. 2. Assistència al pelegrinatge del 23, 24 i 25 de març a les Saintes Maries-de-la-Mer, a França, on hi ha la congregació mundial de gitanos. 3. Entrevistes i assistència al Tablao de Carmen del Poble Espanyol.

56 El rebuig escolar

Àrea	Bloc temàtic	Unitat didàctica	Activitats vinculades
Naturals	Diversitat dels éssers vius	La Mediterrània	<ol style="list-style-type: none"> 1. Curs de submarinisme a Blanes. 2. Sortida des de Palamós en veler fins a les illes Formigues i aplicació del curs de submarinisme. 3. Aprenentatge de les tècniques de pesca. 4. Realització del GR de l'Empordà i ruta medieval. 5. Sobrevolar la Mediterrània i el seu litoral des de València fins a la Camarga francesa.

Àrea	Bloc temàtic	Unitat didàctica	Activitats vinculades
Tecnologia	Producció i elaboració de materials i objectes	Fem empresa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribució de tasques empresarials per al disseny, fabricació i venda d'un producte que s'elaborarà i es comercialitzarà realment. 2. Crear l'estructura real d'una empresa, màquina de segellar, nòmines, sirenes de descans, assemblees de treballadors, publicitat, hores extres...

Respecte al pla d'acció tutorial, els aspectes bàsics que es van tenir en compte van ser els següents:

1. Treballar la tutoria des de set àmbits fonamentals: orientació escolar, creixement personal i autoestima, seguiment i dinàmica de grup, educació en valors, educació sexual, educació per a la salut, participació en la vida escolar i competència social.

2. Vincular un crèdit variable de competència social a l'àrea de tutoria.

3. Crear documentació que permetés el seguiment acurat dels nois i la posterior acreditació: fitxa d'observació, document del PAT, informe sobre les capacitats de l'alumne, els fulls públics de sanció, els contractes pedagògics, el document de pacte...

4. Disposar durant l'horari diari d'un temps dedicat a l'assemblea d'alumnes i a la revisió diària.

5. Mantenir-se sempre atents als detalls personals dels nois, aniversaris..., acostar-se als barris dels nois, disposar d'espais informals de relació entre educador i nois, fora de l'horari de la UEE.

6. Possibilitat de vincular alguna activitat d'alguna àrea directament amb el treball tutorial fent activitats en parelles o individuals (sortides...).

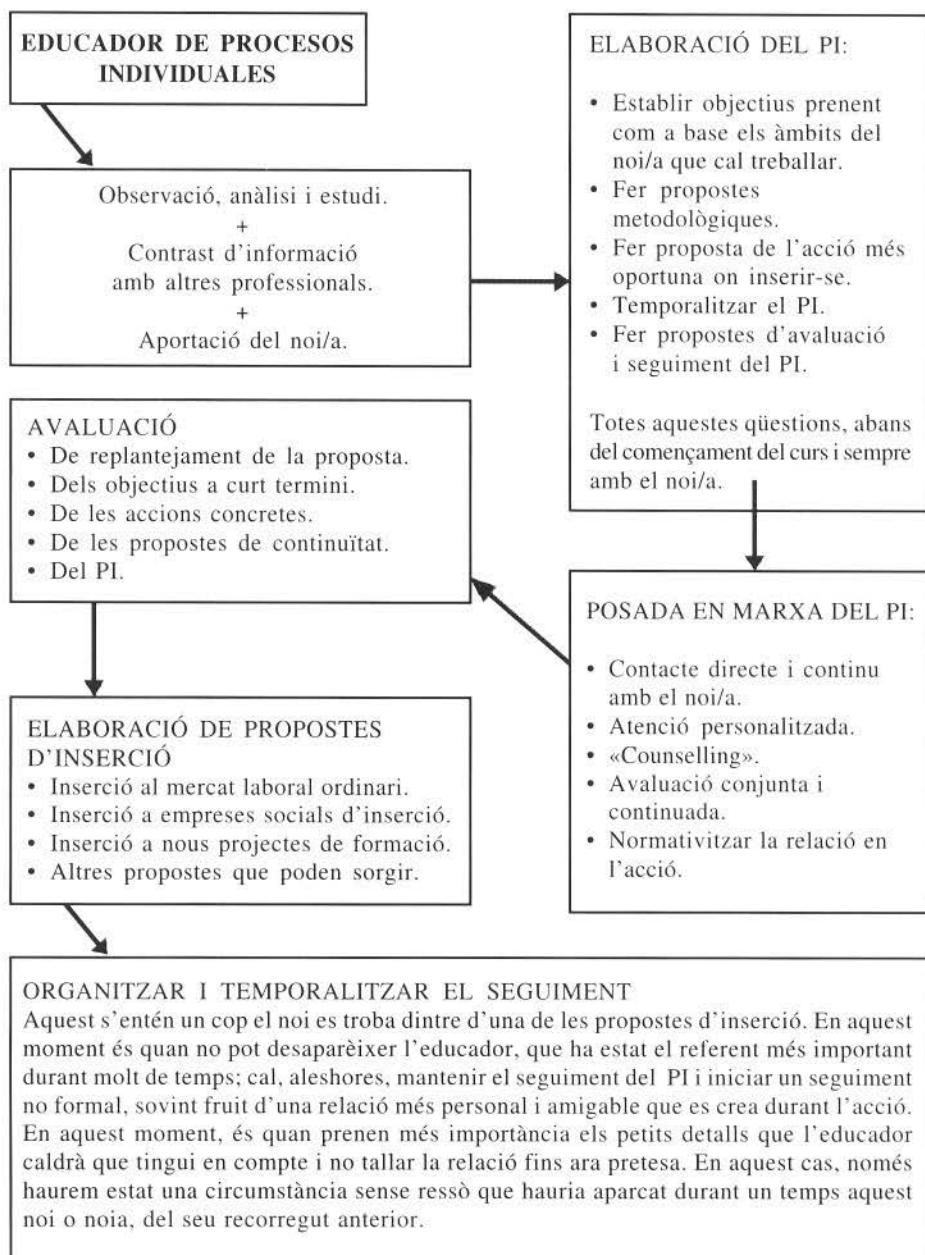
7. Posar en funcionament el quadre de l'educador de processos individuals (vegeu l'esquema adjunt).

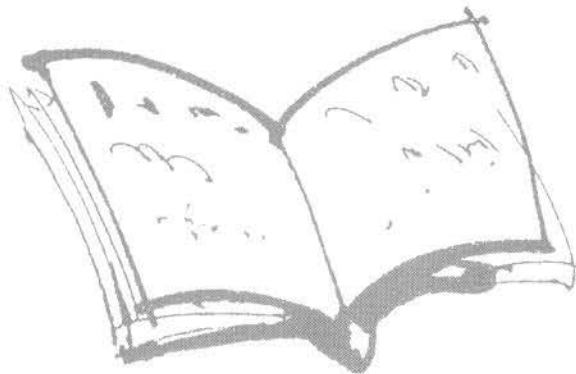
Per acabar, cal dir que totes les reflexions, activitats, estructures que s'han anat apuntant durant l'article, cal saber-les veure a partir del tipus de col·lectiu a què ens estem referint, el qual és molt difícil de reconduir en un inici. A vegades ens trobem durant tot un trimestre sense poder posar en marxa certes activitats, fent simplement de figures de contenció a causa del grau de conflictivitat, baralles, destrosses i agressions, i no podem posar en marxa el PCC fins ben entrat el segon mes de curs. Si més no, les UEE són un recurs on poder treballar amb aquests nois d'una manera efectiva, sempre que aquells que ens trobem al davant mantinguem la creença de la capacitat de reeixir dels nois.

La bibliografia recomanada són dos llibres que ens han servit com a exemple d'imaginació en l'estructura escolar i una bona reflexió dels trets, circumstàncies i aspectes definidors del col·lectiu que atenem:

LODI, Mario. *El país errado*. Barcelona: Laia, 1973.

DE LAS HERAS, Javier. *Rebeldes con causa*. Madrid: Espasa Calpe S.A., 1998.





Bibliografia complementària*

Articles publicats a **PERSPECTIVA ESCOLAR**:

- AUBERNI SERRA, Salvador. *Una sortida per després de l'ESO: els Programes de Garantia Social*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 195 (maig 1995), p. 69-72
- 14-15, *segon cicle d'ESO* [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 217 (setembre 1997), p. 2-46
- Cicle 12-14 [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 205 (maig 1996), p. 2-53
- CLARIANA, Mercè. *Una imatge ajustada d'ell mateix*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 205 (maig 1996), p. 25-31
- CLOSAS, Josep. *Atenció a la diversitat i organització de centre*. Isabel Delgado (coaut.), Pilar Gayà (coaut.). En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 217 (setembre 1997), p. 51-58
- FARRENY TERRADO, M. Teresa. *L'adolescent del cicle 12-14*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 224 (abril 1998), p. 70-72
- Escola i marginació social* [Monogràfic]. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 225 (maig 1998), p. 2-44
- NOTÓ, Cesc. *Tallers d'aprenentatge a l'ESO*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 215 (maig 1997), p. 56-63

Biblioteca Rosa Sensat

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

Llibres i revistes

- 14/16 anys: problemàtica escolar i inserció social*. Simposi 14-16 anys. En: EDUCACIÓ SOCIAL, núm. 2 (gener/abril 1996)
- Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1996
- AUBERNI SERRA, Salvador. *Aprendre per treballar, treballar per aprendre: els Programes de Garantia Social, reflexions i propostes*. Barcelona: Rosa Sensat, 1995
- BÁSCONES, Rafael. *Programes de Garantia Social. L'última oportunitat?* Barcelona: La Universitat. ICE, 1995 (Quaderns de Formació Professional; 5)
- Coordonner les services pour les enfants et jeunes à risque: une perspective mondiale*. Paris: OCDE, 1998
- 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. *Les desigualtats d'èxit a l'ESO*. Barcelona: Fundació CIREM, 1997
- FUNES ARTIAGA, Jaume. *Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social*. Jesús Vilar Martín (coaut.), Lluís Toledano Gaju (coaut.). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1997 (Manuals; 9)
- GARCÍA DEL ESTAL, Mercè. *Els Programes de Garantia Social: una intervenció educativa integral*. En: BARCELONA EDUCACIÓ, núm. 4 (setembre/octubre 1997), p. 8-10
- GARCIA DEL ESTAL, Mercè. *Treballar per una segona oportunitat*. En: BARCELONA EDUCACIÓ, núm. 7 (març/abril 1998), p. 10-12
- GINÉ, Núria. *Una canya o un pal? El pensament de l'alumnat sobre l'ESO*. Lluís Maruny Curto (coaut.), Emili Muñoz (coaut.). Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1997 (Els Llibres de l'ICE de la UAB: sèrie Societat i Educació; 6)
- Granja-escola Sinaí: per a adolescents que l'escola no entén, una escola diferent*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura Popular, 1994 (Taleia; 37)
- HARGREAVES, Andy. *Una Educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Jim Ryan (coaut.), Lorna Earl (coaut.). Barcelona: Octaedro, 1998 (Repensar la educació; 1)
- HERAS, Javier de las. *Rebeldes con causa: los misterios de la infancia*. Madrid: Espasa Calpe, 1999 (Espasa hoy)
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín. *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos, 1997 (Ciencia: Serie psicología; 213)

- Planificación y gestión de instituciones de formación*. Adalberto Ferrández Arenaz (coord.), Joaquín Gairín Sallán (coord.). Barcelona: Praxis, 1997
- POZO LLORENTE, M^a Teresa. *Los Programas de Garantía Social: reflexiones para la mejora de su práctica*. Marciana Pegalajar Moral (coaut.). En: REVISTA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, n^o 11 (1998), p. 261-276
- Un Programa de Garantía Social*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n^o 239 (septiembre 1995), p. 65-70
- Programes de Garantia Social: guia informativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1998
- Programes de Garantia Social [Monogràfic]*. En: RECULL DE LEGISLACIÓ EDUCATIVA (febrer 1997)
- Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. Eduardo Martí (coord.), Javier Onrubia (coord.). Barcelona: La Universitat. ICE: Horsori, 1997 (Cuadernos de formación del profesorado: educación secundaria; 8)
- RODRÍGUEZ SUÁREZ, F. *Les unitats d'adaptacions curriculars (UAC) i les seves possibilitats*. En: REVISTA DEL COL·LEGI, núm. 108 (primavera 1999), p. 24-28.
- Simposi 14-16 anys: problemàtica escolar i inserció social*. Simposi 14-16 anys Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Escola de l'Esplai, 1995
- TRILLA BERNET, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993 (Ariel; 114)

XXI Premis BALDIRI REIXAC

D'estímul i reconeixement de l'escola catalana



FUNDACIÓ
JAUME I

VEREDICTE 1998-99

PREMIS A LES ESCOLES

14 premis de 500.000 ptes.
cadascun

COL-LEGI CASSÀ
d'Arenys de Mar (Maresme)

COL-LEGI MIRÓ
de Barcelona (Barcelonès)

COL-LEGI SANT FRANCESC D'ASSÍS
de Ferreries (Menorca)

CEIP MONTFALGARS
de Girona (Gironès)

CEIP L'ALZINA
de Molins de Rei (Baix Llobregat)

COL-LEGI PÚBLIC MARTÍNEZ VALLS
d'Ontinyent (La Vall d'Albaida, País Valencià)

IES BLANCA D'ANJOU
d'El Perelló (Baix Ebre)

CEIP MARIA BORÉS
de La Pobla de Claramunt (Anoia)

IES DEL VALLÉS
de Sabadell (Vallès Occidental)

COL-LEGI SAGRAT COR-VEDRUNA
de Sant Boi de Llobregat (Baix Llobregat)

CEIP PAU CLARIS
de La Seu d'Urgell (Alt Urgell)

CEIP SANT JOSEP DE CALASSANÇ
de Súria (Bages)

IES JAUME HUGUET
de Valls (Alt Camp)

**CEIP GUILLEM DE MONT-RODON
SANT MIQUEL DELS SANTS**
de Vic (Osona)

PREMI ALS MESTRES I ALS PROFESSORS

Premi de 600.000 ptes. i ajut a
l'edició de 400.000 ptes.

Ha estat atorgat al treball

**APROXIMACIÓ A L'ARTESANIA TÈXTEL
A MALLORCA**
del qual són autors Jordi Bibiloni Rotger,
Fernando Valero Núñez i altres

Per ser un estudi ben fet i documentat, i
amb una visió interdisciplinària que proposa
un repàs històric de la producció tèxtil a
Mallorca i de la pervivència, encara avui,
d'una feina artesanal tan pròpia. Un treball
fet amb sensibilitat i respecte amb el
patrimoni cultural, adreçat a l'ensenyament
secundari, amb els recursos apropiats per
tal que els alumnes puguin arribar a conèixer
la tradició del tèxtil que encara perviu.

PREMIS ALS ALUMNES

60 premis de 100.000 ptes.
cadascun

EDUCACIÓ INFANTIL I CICLE INICIAL

Observatori l'Espill
Alumnes de Parvulari i Cicle Inicial de l'Escola
l'Espill, de Manresa

Jocs de composició
Alumnes d'Educació Infantil del CEIP Emili
Vallès, d'Igualada

Els més petits de tots se'n van a la Patum
Alumnes de 1r cicle d'educació infantil de
l'Escola Bressol El cuc verd, de Monistrol
de Montserrat

Estudi de la nostra localitat, REUS
Alumnes de Cicle Inicial del CEIP Maria
Fortuny, de Reus

Al Col·legi hem vist naixer pollets
Alumnes d'Educació Infantil i Cicle Inicial
de Primària del CEIP El Temple, de Tortosa

Cantata "L'elefant sense trompa"
Alumnes d'Educació Infantil i Cicle Inicial de
Primària de l'Escola Cooperativa El Puig,
d'Esparreguera

Per què en Lluni?
Alumnes de P-4, P-5 i 1r de l'Escola Brianxa,
de Tordera

**"El Temps" Recull de treballs i poemes
pel llibre de Sant Jordi**
Alumnes de P-3, P-4, P-5 i 1r del CEIP
d'Alfès

Els gegants i lo marraco
Alumnes de P-3 i P-4 del CEIP Sant Jordi,
de Lleida

La processó de les rates
Alumnes de P-3, P-4 i P-5 d'Educació Infantil
del CEIP Saavedra, de Tarragona

Decorem i investiguem el W.C.
Alumnes de P-5 del CEIP Nostra Llar, de
Sabadell

Llibre d'Enric Valor
Alumnes de 2n d'Infantil del Col·legi Públic
Miguel Hernández, d'Alcoi

CICLE MITJÀ I SUPERIOR

Montserrat símbol de Catalunya
Alumnes de 3r curs de Primària del CEIP
Marti Poch, de l'Espluga de Francolí

Art als carrers del nostre poble
Alumnes de 4t curs de Primària del CEIP
Pau Vila, d'Esparreguera

Hi havia una vegada... els nostres contes
Alumnes de 4t curs de Primària del CEIP Mare de Déu de la Muntanya, d'Esparreguera

El nostre terme té barraques
Alumnes de 4t curs de Primària del CEIP Sant Ramon, del Pla de Santa Maria

La imaginació fa meravelles
Alumnes de 5è curs de Primària del Col·legi Sagrat Cor de Jesús, de Súria

Els minerals
Alumnes de 5è curs de Primària del CEIP Escola Montsant, de Reus

Llegir per a comprendre. La biblioteca de classe al cicle superior
Alumnes de 5è i 6è curs de Primària del CEIP Sant Jordi, de Navàs

Una excursió plena d'aventures
Alumnes de 6è curs de Primària del CEIP Mare de Déu de Montserrat, de Súria

La família i el pas del temps
Alumnes de 6è curs de Primària del CP Costa i Llobera, de Barcelona

El tren de Mataró (4 treballs)
Alumnes de 6è curs de Primària de l'Escola El Turó, de Mataró

Vols conèixer la nostra fauna?
Alumnes de 6è curs de Primària del Col·legi El Carme-Vedruna, de Manlleu

Nansa torta tema de pescadors porta
Alumnes de 6è curs de Primària del CEIP Moli de Vent, de Torredembarra

ESO

150 anys del ferrocarril
Alumnes de 2n d'ESO del Col·legi Nostra Senyora del Carme, de Balaguer

Els ocells a Lleida
Alumnes de 2n d'ESO de l'IES Ronda, de Lleida

Història d'un drac
Alumnes de 2n i 3r d'ESO de l'IES La Bastida, de Santa Coloma de Gramenet

1000 i un jeroglífic del nostre país
Alumnes de 3r d'ESO de l'IES El Morell, del Morell

UEP, revista
Alumnes de 3r d'ESO de l'Institut Guillem Cifre de Colònia, de Pollença

Gegants i cap-grossos
Alumnes de 3r d'ESO de l'IES Alexandre Satorras, de Mataró

Fem un conte: Marc el desmemoriat; Anem al circ; El parc màgic; El regal
Alumnes de 3r d'ESO del Col·legi Maria Auxiliadora, d'Algemesi

Si em dius el que llores et diré qui ets
Alumnes de 3r i 4t d'ESO de l'Escola l'Horitzó, de Barcelona

Taller de Botànica. Alumnes de 1r d'ESO
Itinerari de Ponent. Alumnes de 4t d'ESO del Col·legi Nostra Senyora del Carme, de Balaguer

Aspectes de la nostra cultura i tradició local
Alumnes de 4t d'ESO de l'IES El Cairat, d'Esparreguera

En el trànsit, poca bromal!
Alumnes de 4t d'ESO del Col·legi La Salle, de Manlleu

Les telecomunicacions
Habitatges d'arreu del món
Mètodes de reciclatge
Alumnes de 4t d'ESO del Col·legi Sant Josep, de Sant Hilari Sacalm

Europa som tots
Alumnes de 4t d'ESO de l'Escola Cardenal Vidal i Barraquer, de Cambrils

Competència i ús del català en el sector terciari de Tàrraga (l'Urgell)
Alumnes de 4t d'ESO de l'Escola Pia, de Tàrraga

BUP i FP

El tabac, un veri per al teu cos
Alumnes de 1r de Batxillerat del Col·legi La Salle, de Manlleu

A propòsit d'Ausiàs March, un vol d'ocell sobre l'Edat Mitjana
Alumnes de 1r de Batxillerat Humanístic de l'IES Josep Brugulat, de Banyoles

Les aparences enganyen? Les diferències entre els iogurts
Glòria Casas Sanahuja, alumna de 1r de Batxillerat Científic de l'Escola Pia, de Terrassa

Qualitat microbiològica de la llet
Anna Aulinas Masó i Mònica Plana Aumatell, alumnes de 1r de Batxillerat Científic de l'IES La Garrotxa, de l'Olot

Introducció a l'estudi de la dieta del cabirol
Laura Corominas i Farrés, alumna de 2n de Batxillerat Científic de l'IES La Garrotxa, d'Olot

Pla general d'urbanisme del 1982 d'Olot
Ferran Sacrest i Ferrés, alumne de 2n de batxillerat de l'IES Bosc de la Coma, d'Olot

El clima de la costa catalana
Jordi Mercader i Carbó, alumne de 2n de Batxillerat del Col·legi La Presentació, d'Arenys de Mar

Influència de la TV als nens
Maria Carandell Raya i Judit Gutiérrez Franco, alumnes de 2n de Batxillerat del Col·legi La Presentació, d'Arenys de Mar

Caracterització qualitativa i quantitativa de pigments vegetals durant la senescència de les fulles
Núria Miró Albareda i Sònia Mas Reñé, alumnes de 2n de Cicle Formatiu de Grau Superior d'Anàlisi i Control, de l'IES Escola del Treball, de Lleida

150 anys d'un comerç familiar (1838-1988). Situació, història i records d'una fideueria de Sarrià.
Maria Rosa Morera i Raventós, alumna de 3r de BUP del Centre d'Estudis Gresol, de Terrassa

CICLES DIVERSOS

La primavera i Sant Jordi
Alumnes de tots els cicles del CEIP Escola Enxaneta, de Valls

"Patim, patam, vi blanc - retrat" (revista)
Alumnes de tots els nivells de les Escoles de l'Ateneu Iguaiadi, d'Igualada

Medi ambient: nosaltres i les deixalles
Alumnes de tots els nivells del CEIP Maria Borés, de La Pobla de Claramunt

"El Mikado"
Alumnes de diversos nivells del CEIP Agrupació Sant Jordi, de Fonollosa

La dansa popular catalana
Alumnes de tots els nivells del CEIP Riu d'Or, de Santpedor

Els primers comtats catalans i els gegants
Alumnes de diversos nivells de l'Escola l'Horitzó, de Barcelona

No et quedis parat, mou-te!
Alumnes de tots els nivells del Col·legi La Salle, de Manlleu

Perot Rocaguinarda, el bandoler
Alumnes de tots els nivells del CEIP Llevant, d'Oristà

L'hort a l'escola
Alumnes de tots els nivells del CEIP Font de l'Alba, de Terrassa

Palma a través del temps
Alumnes de tots els nivells de CIDE, de Palma de Mallorca

EDUCACIÓ ESPECIAL

La nostra ciutat-Sabadell
Alumnes d'educació especial de l'Escola-Taller Xalest, de Sabadell

Ara ve Nadall!
Alumnes d'educació especial de l'Escola Xaloc, de Sabadell

COMITÈ ORGANITZADOR

Joan Triadó, President
Montserrat Carulla, Fundació Jaume I
Josep González-Agápito, Fundació Jaume I
Rosa Boixaderas, Fundació Jaume I
Carme Alcoverro, DEC d'Òmnium Cultural
Joaquim Arenas, Vocal

JURAT

Carme Alcoverro i Pedrola, Rosa Boixaderas i Saéz, Josep González-Agápito, Montserrat Fons i Esteve, Dolors Freixenet, Roser Galceran i Folch, Bartomeu Palau i Rodon, Montserrat Riera i Figueras, Mariona Ventura i Torell

Premis Baldiri Reixac

Aribau, 185 - Telèfon/Fax 93.200.53.47
08021 BARCELONA

L'autora presenta una activitat que interrelaciona les àrees de llengua i expressió plàstica a partir dels contes i amb la incorporació de les noves tecnologies i en col·laboració amb uns estudis de ràdio.

Vet aquí una vegada... els nostres contes

Júlia Puig
Lourdes Boladeras

CEIP Mare de Déu de la Muntanya

Justificació

Un projecte de treball que hem desenvolupat amb alumnes de segon curs de cicle mitjà ha estat treballar els contes. Cal pensar que avui dia, per diverses raons, s'ha perdut el costum d'explicar contes ja sigui en l'àmbit familiar o a l'escola, sobretot als nivells de cicle mitjà o superior, i és molt interessant tornar-ho a fer. Aquest projecte ha representat treballar d'una manera globalitzada diversos aspectes de la llengua, tant la lectura oral com la comprensiva, l'expressió i la comprensió oral i escrita així com l'àrea visual i plàstica. Igualment s'han fet servir diversos aparells com l'ordinador, la càmera fotogràfica i s'ha treballat en un medi no gens habitual com és l'enregistrament en un estudi de ràdio.

Desenvolupament de l'activitat

Tot començà aprofitant-se d'una activitat que es duu a terme a la biblioteca municipal, «L' hora del conte», en la qual un cop més ve un personatge a explicar-ne. Els nois i les noies de quart assistiren a la sessió titulada «Hi havia una vegada una Sílvia», on la gran majoria quedaren bocabadats en escoltar aquella persona explicant i interpretant contes. Acabada la sessió, els alumnes assistents volgueren fer-li una entrevista (vegeu annex 1).

Un cop a classe, es comentà aquella activitat i en veure que hi havien gaudit, s'engrescaren que vingués algú que en sabés un munt, d'explicar contes, i convidarem dues persones afeccionades a fer teatre i a recitar per tal que n'expliquessin dos.

La primera setmana se'ls va llegir «Per què tenen trompa els elefants», conte tradicional, i la segona «En Gil i el paraigua màgic», conte de Mercè Company. Acabada la lectura, poguérem adonar-nos de com havien estat d'atents, ja que tingueren molta facilitat per fer-ne un resum i respondre a una sèrie de preguntes de comprensió.

Arran de la lectura, sorgí la proposta de portar a classe diversos tipus de contes dels que tenen a casa. Un cop se n'hagueren recollit uns quants, s'adonaren que era convenient elaborar una fitxa de cadascun per tal de portar-ne un registre.

En la fitxa es féu constar: l'autor, l'editorial, l'il·lustrador, el traductor i l'any d'edició.

• Els dotze treballs d'En Benet Tallaferra

• Autor: Peys

• Traductor: Albert Juné

• Il·lustrador: Will

• Editorial: Casals

• 1^o Edició: 1989

Se'n va voler fer una exposició, però abans es veïeren en la necessitat de classificar-los d'alguna manera i s'adonaren que hi havia certes coincidències entre ells, per això els classificaren en:

troquelats;
tridimensionals;
amb relleu;
gegants;
petits;
còmics;
amb il·lustracions tretes de pel·lícules de dibuixos animats;
per a nens molt petits, de tapa dura i sense lletra;
de material plàstic per poder dur-los a la banyera;
per a nois més grans, sense dibuixos;
tàctils;
sonors;
amb pàgines transparents;
amb sorpreses;
amb molta lletra i poc dibuix;
d'altres llengües com la francesa i l'èuscar;
un tom enquadernat de la revista *Cavall Fort*.

Aquesta exposició fou visitada per la resta d'alumnes de l'escola, els quals eren atesos per un grup d'alumnes de quart que els explicaven el com i perquè de l'exposició i el que n'havien après (vegeu foto).

Es féu la proposta d'inventar-se contes, però abans es veié la necessitat d'analitzar els passos que s'han de seguir per elaborar un conte:

- Introducció, nus i desenllaç.

En la introducció, es buscaren frases amb què comencen la majoria dels contes; per al desenllaç, amb què acaben i, per a l'estructura general del conte, diverses frases fetes. Aquesta informació fou recollida i posteriorment utilitzada en la creació dels seus propis contes (vegeu annex 2).

Amb tota la informació al seu abast, ja es veïeren capaços de crear els seus propis contes, es dividiren en grups de tres persones, excepte un que fou de quatre i sortiren vuit contes titulats:

- *Quina aventura la de les fruites.*
- *Malsons* (vegeu annex 3).
- *En Xold i la Xilà.*
- *En Joan és un despistat.*
- *En Jordi l'astronauta.*
- *La meva germana és una extraterrestre.*
- *Els dinosaures.*
- *Si t'avorreixes, crida el Lilit.*

Un cop s'hagueren corregit i passat el text en net a l'ordinador, calia il·lustrar-los i així es féu. Es triaren diverses tècniques: còmic, en relleu, conte gegant, *troquelat*, en diapositives, amb sorpresa, tàctil i en fotos.

Cada grup, davant de la lletra del conte, hagué de planificar quin text corresponia a cada pàgina de la il·lustració i quin tipus de lletra seria més adequada.

En el taller de plàstica es dissenyaren les pàgines tenint en compte:

- Els personatges: l'aspecte físic, el vestuari, les postures corporals...



- L'ambientació de l'escena: l'espai, els primers plans i el fons...

Amb la lletra, la il·lustració i l'enquadernació, quedava definitivament acabat el conte.

Una altra activitat fou inventar-se un conte radiofònic, però primer n'escoltarem uns quants a Ràdio Estel o Catalunya Cultura. En aquest conte havien de tenir importància els sons, per això s'hagueren de pensar quins sorolls sortirien i amb quins materials es produirien. Caldria fer incís a l'entonació i a la modulació de la veu. Cada personatge, si tenia unes característiques determinades (nen, nena, gegant...) o ex-

pressava els seus sentiments (por, alegria...), s'havien de representar amb el to de la veu adequat.

Després d'alguns assajos fou enregistrat en un estudi de ràdio (Ràdio Esparraguera).

Conclusions

La lectura en directe és engrescadora per si mateixa i, si a més a més la persona que llegeix sap interpretar i donar vida als personatges, això fa motivadora l'activitat encara que el conte sigui una mica llarg. Els alumnes no acostumen a perdre's, segueixen fil per randa el desenvolupament del conte i a més es fixen en una quantitat de

68 Experiències escolars

detalls que a un adult li poden passar per alt.

Cal valorar aquesta activitat com un veritable treball d'equip. Per als nens i nenes de quart ha comportat aprendre a organitzar-se, prendre decisions, saber escoltar els altres companys, valorar-se i valorar la seva feina i la dels altres.

El resultat final ha sobrepassat les previsions proposades.

Cal recomanar als alumnes que poden escoltar diàriament Ràdio Estel i Catalunya Cultura la transmissió d'un conte radiofònic.

Continguts de procediments	Continguts, fets i conceptes	Continguts d'actituds, valors i normes
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensió oral de contes. • Utilització de tecnologies de la comunicació i la informació: realització d'enquestes. • Exposició oral dels diferents tipus de contes. • Identificació i memorització de frases fetes com a recurs expressiu. • Entonació adequada en la lectura oral de contes. • Relació del text del conte amb la il·lustració que li correspon. • Producció de contes creatius utilitzant diverses tipologies d'expressió escrita: narració, descripció i diàleg. • Ús de diferents tipus de frases: enunciatives, interrogatives i exclamatives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narració oral dels contes «Per què tenen trompa els elefants?» i «En Gil i el paraigua màgic». • El conte amb diferents tècniques d'expressió escrita: descripció, narració i diàleg. • Llenguatge de la imatge: còmic, mitjà audiovisual i multimèdia. • Frases fetes: content com un gínjol, posar els ulls com unes taronges, cames ajudeu-me, tal dit tal fet, amb un pam de nas, cames ajudeu-me a córrer... 	<ul style="list-style-type: none"> • Audició atenta a les narracions de contes. • Respecte al torn de les paraules, a les intervencions i idees dels companys i companyes. • Interès per escriure contes. • Gust d'escriure amb correcció recorrent a diverses fonts per resoldre els dubtes ortogràfics.

Objectiu general:

- Saber escoltar les narracions orals.
- Elaborar contes espontanis i creatius.
- Aplicar els aspectes formals en els contes (puntuació, adequació sintàctica, lèxica i ortogràfica).
- Saber il·lustrar un conte amb diverses tècniques o eines.

Annex 1

1. *Des de quan expliques contes?*
Ara ja fa uns quants anys.
2. *T'agraden els llibres de por i d'intriga?*
Sí.
3. *Quines il·lustradores t'agraden més?*
La Pilarín i la Carme Soler.
4. *Quin conte t'han explicat més vegades, els teus pares?*
El del «Rei del nas vermell.»
5. *D'on treus les idees?*
Dels contes, de la gent i a vegades me'ls invento.
6. *Quin tipus de contes t'explicaven?*
Els més tradicionals de Catalunya.
7. *Quin conte t'agrada més explicar?*
«La donzella dels cabells d'or.»
8. *Et costa molt aprendre't els contes de memòria?*
No.
9. *Quina mena de contes t'agraden?*
«Marxosos» i divertits.
10. *Quants n'acostumes a explicar en una sessió?*
Entre 2 i 4.
11. *De petita t'agradaven els contes?*
Sí, molt, i en llegia molts.
12. *T'agrada explicar contes?*
Sí, sobretot quan els nens estan molt atents.
13. *Els nens escolten amb atenció?*
La majoria de vegades sí.
14. *Quin autor de contes t'agrada més?*
En Joan Amades.
15. *Quin conte t'ha agradat més llegir?*
«El Petit Príncep».

Annex 2

Com comencen els contes?	Com acaben els contes?	Frases fetes
<ul style="list-style-type: none"> • Quan els animals parlaven... • Una vegada, fa molt de temps, hi havia... • Això era i no era una vegada... • Temps era temps, en un país molt llunyà, hi havia... • Fa molts i molts anys... • Vet aquí una vegada... • Aquesta història va succeir ja fa molts anys... • Heus aquí que en un temps molt llunyà les bèsties... • Hi havia una vegada... • Vosaltres nois i noies que llegiu... • Heus aquí que una vegada... • Un dia hi havia... • Una vegada hi havia... • Era el temps del... • Tot va començar aquell... • Conten que... • Una vegada, i això va passar el temps de la picor... • Una vegada en el país de les coses que parlaven... 	<ul style="list-style-type: none"> • Si va estar o no així no ho sabré mai. • I si hi aneu, encara ho sentireu a dir. • I qui no vulgui creure aquesta rondalla vera, que el seu cap se li torni de cera. • Així va ser com... • Van ser molt feliços tota la vida. • I van viure sempre feliços i van tenir tres fills, l'un era blanc, l'altre ros i l'altre pelat i vet aquí el conte acabat. • I tots plegats són vius, si encara no s'han mort. • I conte contat, ja està acabat. • Si no ho voleu creure, aneu-ho a veure. • Les llegendes no cal que siguin veritat, n'hi ha prou que siguin boniques. • I va viure feliç amb la seva dona molts i molts anys. • I així la pau i la tranquil·litat va tornar al poble. • Aquesta és la història. Conteula més bé vosaltres si en sabeu. • I d'ençà d'aquell dia no se n'ha cantat més ni gall ni gallina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cames ajudeu-me a córrer. • De bo de bo. • De totes totes. • De quatre grapes. • Amb un pam de nas. • Eixerit com una mostela. • Desaparèixer en un dir Jesús. • De cop i volta. • Trista moneda. • Córrer món. • Camina que caminaràs. • Un savi ben saberut. • Una olor que enamorava. • Se'm fa la boca aigua. • Xano xano. • Cara de pocs amics. • Estar sol com un mussol. • Content com un gínjol. • Can seixanta. • Cargolar-se de tant riure. • Alta i grossa com una casa de tres pisos. • Cansada com una ànima en pena. • Cop de cotxe. • Cop de volant. • Amb un cop d'ull. • S'havia passat un pèl. • Va fer uns ulls com unes taronges. • Feina feta no té cap destorb. • Cames ajudeu-me. • Tal dit, tal fet.

Annex 3

Malsons!

En una escola, hi havia un nen i una nena que eren molt amics i els agradava llegir molts contes de fantasia.

Un dia van anar a la biblioteca del seu poble i van veure en un prestatge un llibre de misteri que es titulava *Malsons*. En Joan el va agafar de préstec i junt amb l'Anna, la seva amiga, se'l van endur a casa seva.

Van marxar cap a casa de l'Anna molt contents de poder llegir aquell nou llibre que, mirant-ne solament els dibuixos, ja es veia molt interessant.

Sense pensar-s'ho gaire van pujar a la seva habitació, aquell dia no van ni voler berenar.

En obrir la primera pàgina, ja van sentir esgarrifances; en sortia un aire gelat com si estiguessin al pol nord. Sense adonar-se'n, van ser aspirats per un vent xuclador que se'ls va endur cap a un món desconegut.

Aquell lloc era molt fosc, al fons es veia un llum vermell brillant. No sabien cap a on anar, i del fons d'un camí es veia la sortida, i una veu els anava dient:

–Veni, veniu, veniu, veniu uuuuuuuu cap a mi...

Els, com que ja estaven acostumats a llegir llibres de por, no s'ho van pensar dues vegades i van anar cap a on sortia la veu. Començaren a caminar per uns passadissos imaginaris, que de veritat no existien, sols a la seva ment. Van veure la imatge d'una bèstia monstruosa, que se'ls anava apropant i davant seu s'obrí un enorme forat que era com un pou sense fons. L'Anna no va ser-hi a temps i va caure al forat profund. La bèstia peluda i amb cara cremada s'atansà al Joan per agafar-lo, però ell va fugir corrents, cames ajudeu-me.

Per aquells passadissos imaginaris topà amb un mag que li va dir:

–On vas tu per aquí?

I en Joan li contestà:

–No sé on sóc, ni com he vingut a parar aquí, l'únic que sé del tot cert és que haig de salvar la meva amiga que ha caigut en un forat negre d'un conte molt estrany.

El mag, veient els plors d'aquell noiet, li respongué:

–T'ajudaré, però amb una condició, m'has de portar el diamant sagrat que es troba a la boca d'un drac molt ferotge.

El nen s'adonà que tornava a trobar-se a l'habitació de l'Anna, però la noia no hi era. I pensà que aquella història estava passant en realitat. Aleshores sí que agafà por de veritat i decidí que havia d'anar a salvar la seva amiga empresonada pel monstre.

De pressa i corrents se'n va anar cap a la biblioteca del poble i buscà desesperadament un

llibre que parlés de diamants. Després de dues hores, encara no havia trobat res i la bibliotecària li digué:

–Ja és hora de tancar la biblioteca.

I en Joan no sabia com explicar-li la seva història. Però com que tenia molta imaginació, ja que des de petit havia llegit molts llibres, aviat se li ocorregué una idea, amagar-se als lavabos.

Quan va creure que a la biblioteca ja no quedava ningú, sortí. Continuà mirant llibres, però en cap d'ells no trobà la solució al seu problema. Ja no sabia què fer, ni on mirar i es disposà a anar-se'n cap a casa. De sobte se li aparegué un llibre a les mans i va anar passant de pàgina en pàgina, fins que arribà a la pàgina 39 on veié la fotografia de la seva amiga dins del pou i sentí una dèbil veueta que li deia:

–No et desesperis, busca a dins de la teva butxaca dreta dels pantalons i hi trobaràs un paper.

En Joan posà la mà dins la butxaca i sí que trobà el paper. En el paper hi havia escrit, en forma de jeroglífic, el lloc on podia agafar el diamant que necessitava per donar al mag. Sort que es trobava a la biblioteca i gràcies als llibres que hi havien allà va anar resolent de mica en mica el jeroglífic.

La solució va ser: El diamant està a la boca del drac Mireu-me.

En Joan s'acostà a un llibre que tenia dibuixat a la portada un enorme drac. Apropant la vista i d'una manera tridimensional se li aparegué el drac amb un diamant a la boca. Va agafar el diamant, en el moment en què el drac es veia en tres dimensions i per desfer la imatge tancà els ulls i el drac tornà a ser un dibuix.

Amb el diamant a la mà se n'anà cap a casa de l'Anna, on s'havien deixat el llibre dels Malsons. Perquè els pares de la nena no s'adonessin de res, s'enfilà per una heura que hi havia en una paret de la casa, pujà fins a la finestra i entrà sense fer soroll. Buscà el llibre i el tornà a obrir i el vent fred el xuclà una altra vegada.

Va anar a buscar el mag i li donà el diamant. Agraït, el mag va treure l'Anna del pou i els tornà tots dos a casa seva.

L'endemà van portar aquell llibre a la biblioteca i la bibliotecària els va preguntar si els havia agradat.

Tots dos a la vegada, sense pensar-s'ho gens ni mica, van respondre:

–Noooooooo!!!!

Un no tan fort, que tothom es va espantar.

A partir d'aquell dia no van agafar mai més cap més llibre de por.

• • •
*Premi
Rosa Sensat
de
Pedagogia
1999*



19a convocatòria

El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va instituir amb la voluntat d'incentivar el treball innovador de mestres o altres professionals de l'educació que, a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a millorar la qualitat de l'educació i a fer avançar la renovació pedagògica.



La data màxima per a l'entrega d'originals és el **8 d'octubre de 1999**.

El veredictes farà públic el mes de **desembre de 1999**.

R
S
E
N
S
A
T



Subdirección General
de Formación del Profesorado
Ministerio de Educación
y Cultura



Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



Edicions 62

CELESTE

Experiències de ciències a l'escola: el cor, la sang i la seva circulació, la digestió dels aliments. Com els infants utilitzen les observacions a classe juntament amb allò que ja saben pel seu propi compte per donar-se explicacions ben estructurades i no contradictòries.

Aquella xarxa de recollida i distribució que funciona dintre nostre*

Maria Arcà

**La sang és com...
26 de març**

He portat a classe un potet de sang ja coagulada i un tros d'intestí de be. Els infants s'ho miren amb curiositat. En el fragment d'intestí, s'hi veuen estries vermelles, però només per la banda exterior, que és la més llisa. Per aquesta raó els infants es pensen que els capil·lars no comuniquen directament amb la llum intestinal (és a dir, la part interior de l'intestí); altrament, s'hauria de veure una mica de vermell també en la superfície interior.

La sang coagulada desperta cada vegada més la curiositat dels nens i les nenes. Els explico que el fenomen que s'ha produït en el pot és el mateix que es dona quan ens fem una ferida, i que detura

* Continuació dels articles de la mateixa autora publicats als núms. 233, 234 i 235.

l'efusió de la sang. Els infants recorden les seves experiències de ferides i de «crostes».

Fem encara el joc de la digestió mirant d'enriquir-lo amb nous detalls: fem servir les peces de les construccions per representar, amb blocs compactes que de mica en mica es desfan en trossos cada vegada més petits, el menjar durant el seu recorregut. Alguns «infants separadors» treballen a l'estómac com a «sucis gàstrics», d'altres «aboquen» els productes del fetge i del pancreas, subdividint així els blocs que encara romanen sencers. Fent servir peces de colors diferents, miro de fer comprendre l'especificitat de cada una d'aquestes funcions: així, a l'estómac només s'hi poden trencar els lligams entre blancs i vermells, mentre que per l'acció dels sucis del fetge se'n poden desfer d'altres, per exemple entre els vermells i els verds.

La majoria dels infants fan veure que són la sang: després que un bloc únic de peces lego, seguint el recorregut habitual boca-esòfag-estómac-intestí, s'ha descompost en trossos més petits, només les peces aïllades es lliuren (al nivell de l'intestí) als infants que fan veure que són sang, els quals els depositen a la taula del professor.

Ben aviat es planteja el problema d'utilitzar d'alguna manera aquestes peces; posar-les sobre la taula del professor no té gaire sentit. Un cop més es repeteix una pregunta.

On van les partícules de menjar?

Marco: El menjar ens serveix per donar-nos energia, com un cotxe necessita gasolina per anar.

Roberta: Podríem pensar que la sang és com un camió que transporta gasolina: una mica la fa servir per a ell mateix, però també la porta per als altres cotxes.

En qualsevol cas, «la sang transporta el menjar per fer la pell, els ossos i tota la resta». Seguint aquesta idea els nens i les nenes continuen jugant amb les construccions descomponent conjunts grans i recomponent figures noves amb les peces soles, un cop aquestes han «passat» a la sang.

Per ocupar-nos més en particular d'alguns aspectes dels discursos fets fins ara, preparem altres «experiments». En un tub de diàlisi hi posem sucre, en un altre, aigua pura, després els submergim tots dos en una mateixa cubeta plena d'aigua pura. Els infants suposen que al cap de molt de temps —d'aquí a una setmana— trobarem l'aigua «tota ensucrada».

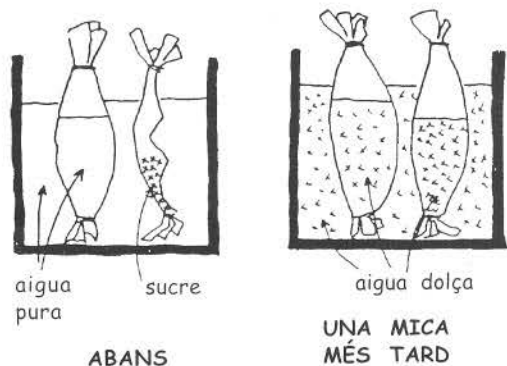


Fig. 1

He portat un fonendoscopi i els infants escolten els batecs del cor dels companys després d'haver estat asseguts una estona i també després d'una cursa breu.

Un grup, en lloc de jugar amb les peces de construccions, ho fa amb una caixa de «lletres de l'alfabet», mirant de compondre amb un mateix grup de lletres paraules de significat diferent i de descompondre paraules llargues —de moltes lletres— en paraules més curtes i posant a part les lletres no utilitzades.

Un model de circulació

D'altres treballen observant què passa amb un «muntatge creatiu» que he construït jo mateixa: he unit per mitjà de tubets tres ampolles de plàstic flexible, en les quals he posat aigua que es pot fer córrer a través del sistema. És un model de circulació primitiu que, al meu parer, podria ser útil per donar als nois i les noies una idea de sistema tancat, en el qual la sang corre, restant sempre la mateixa.

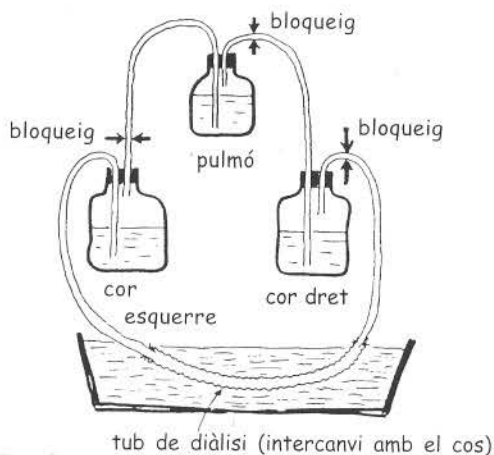


Fig. 2

Dues de les ampolles representen la meitat dreta i esquerra del cor, la tercera representaria els pulmons. Un tub llarg de diàlisi uneix les dues meitats del cor i representaria la circulació major suggerint la possibilitat d'un intercanvi a través de parets sense pèrdua de sang; en canvi, els tubs que uneixen una meitat i altra amb els pulmons són de plàstic i representen la circulació menor. Mentre treballava preparant aquest dispositiu, no aconseguia imaginar-me si un objecte d'aquesta mena complicaria les coses i faria més difícil la comprensió d'un model de circulació o la simplificaria, si més no suggerint alguna idea que els infants podrien després elaborar d'una manera personal. En efecte, pot ser correcte suggerir que el cor dret empeny l'aigua fins a l'ampolla-pulmó, però en aquest dispositiu hi ha dificultats mecàniques per fer tornar el líquid del pulmó (un de sol, d'altra banda) al cor esquerre, el qual irriga després la resta del cos.

Tot i tancant oportunament alguns tubs, sigui amb agulles d'estendre o amb les mans, hi falta alguna cosa que representi les vàlvules del cor. Intento resoldre aquest problema «coratjosament» mostrant als nois grans vàlvules per a instal·lacions hidràuliques. Es veu molt clarament que estan fetes de tal manera que si l'aire o l'aigua corren en un sentit la vàlvula s'obre; si es mira de fer-lo córrer en sentit invers, la vàlvula queda tancada. Intento explicar on s'haurien de posar en la nostra instal·lació vàlvules fetes amb aquest criteri i com funcionen les que es troben en el cor. Tot i les meves perplexitats inicials, els infants que treballen amb aquest sistema semblen

bastant interessats i capaços d'adonar-se de les seves característiques de model. Al final de cada període de treball o observació, alguns nens i nenes es desplacen d'un grup a un altre; els diferents grupets treballen tranquil·lament, discutint i mirant. Aquests moments em semblen molt útils perquè, a part d'una mica de confusió, ofereixen una ocasió de reflexió i maduració individual. No n'espero, però, cap conclusió particularment nova, sinó solament que cada u faci l'experiència al seu propi nivell amb els materials de què disposa.

Després d'una estona ens asseiem ple-gats per parlar.

Assessora: La pregunta a la qual volem mirar de respondre és sempre la mateixa: hem entès que és la sang la que porta les partícules de menjar a tot el cos, però ens queda una altra pregunta:

Per a què serveix el menjar?

Fabrizio: Penso que el menjar va carregat d'algunes energies que serveixen al nostre cos; perquè com a un cotxe li serveix la gasolina o el combustible per poder anar, al nostre cos li serveix el menjar, que està ple d'algunes proteïnes o vitamines que ens serveixen.

Intento comprendre què tenen al cap quan parlen d'energia.

Francesco: Com un objecte necessita energia per al moviment, així el nostre cos, quan nosaltres treballem, necessita energia, però l'energia no es veu.

Marco: L'energia seria la massa transformada en energia. En cert sentit quan nosaltres caminem consumim energia. Primer de tot l'energia emet calor..., algunes energies; hi ha moltes energies: hi ha l'energia nuclear. Energia seria un cert pes de massa que es converteix en energia, és a dir, que es converteix en calor.

Stefano: Quan nosaltres caminem...

Marco: Quan nosaltres caminem consumim energia, és a dir, calories. A partir d'una certa edat, per exemple divuit anys, són 2100 calories. Si un camina molt, consumeix moltes calories.

Francesco: Però si un és prim, què passa?

Marco: Si un és prim, les calories que perd són més que les que pren menjant.

Antonello: Per tant s'aprima.

Paolo: Jo voldria saber per què, tot i que menjo molt, estic prim.

Marco: Si un menja molt i es mou molt està sempre prim, i ja està!

Ass.: I si un consumeix exactament tant com menja?

Marco: És normal.

Ass.: I el fet de créixer? El Francesco es convertirà en un home així d'alt: com ho farà.

Stefano: Creixen els ossos!

Marco: Diu el llibre que com més avança l'edat, més creixem. Si un és així d'alt i pesa un kg i un altre el doble d'alt pesa dos kg, es podria dir que aquest és més gros; en canvi, no és així, perquè pesa més, però és més alt.

Ass.: Jo volia dir que el Francesco, quan creixerà, encara que sigui prim, deurà augmentar en alguna cosa.

Paolo: Per exemple la sang, els ossos.

Ass.: Totes les coses per fer-se gran, on les agafa?

Monica: Menjant.

Francesco: Menjant, és a dir, nosaltres mengem i es fa l'energia.

Ass.: Les coses per fer-se més alts o més forts, on s'agafen?

Laura: D'allò que es menja.

No és possible discutir ara o comentar la manera com el Marco ha adaptat les informacions sentides vés a saber on sobre l'energia (un cert pes de massa que es converteix en energia...) al fet d'engreixar-se o aprimar-se; ni tampoc a la classe he pogut discutir amb ell a fons aquest problema.

Però he reproduït aquest fragment de conversa sobretot per posar un exemple de fins a quin punt la necessitat de coherència global per part dels infants els porta a relacionar amb els fets que coneixen les frases que cacen al vol, potser deformant-les o forçant-les fins a fer que tinguin el paper d'«explicació» adequada al context en què estan discutint.

La sang, les venes, els capil·lars (2 d'abril)

Intentem de resumir totes les experiències de diàlisi que hem fet en diversos moments amb l'aigua, la sal, el sucre. Recordem que en la cubeta on havíem posat aigua pura i un tub de diàlisi amb la sal en gra, l'aigua s'havia tornat salada, i en el tub amb la sal hi havia entrat l'aigua. L'explicació dels infants és aquesta: en el

tub hi ha entrat l'aigua que ha «dissolt» la sal, és a dir, l'ha dividit en partícules tan petites que han aconseguit passar a través de les parets del tub.

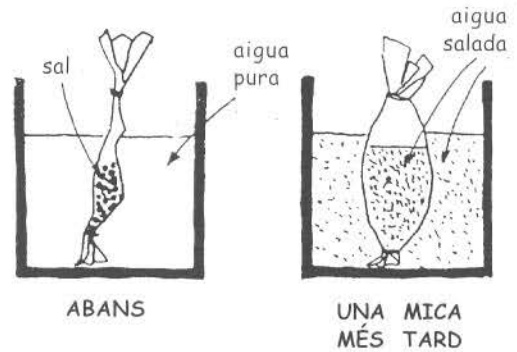


Fig. 3

En la cubeta on havíem posat aigua salada i un tub de diàlisi ple d'aigua pura, la sal ja dissolta ha passat a l'interior del tub per la mateixa raó.

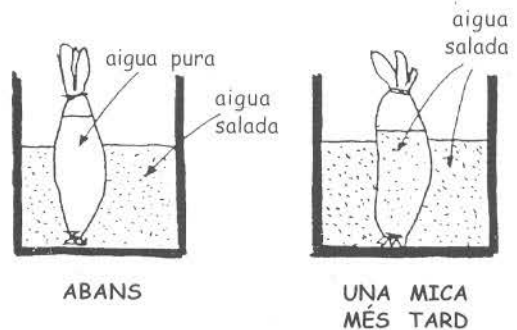


Fig. 4

Pel que fa als experiments de les cubetes on havíem posat un tub amb aigua sola i un tub amb sucre sol, hem vist que tant l'aigua de la cubeta com la del tub on havíem posat aigua pura al final ha resultat ensucrada, mentre que en el tub on només hi havíem posat sucre hi ha entrat aigua. La majoria dels nens i nenes repeteixen l'explicació

donada per a l'experiència precedent. El Francesco afirma que aquesta explicació no és completa: cal afegir-hi que el sucre, la sal i l'aigua han passat cada vegada «d'allà on n'hi havia més a on n'hi havia menys, fins que n'hi ha hagut a tot arreu la mateixa quantitat, perquè l'aigua és igual de dolça».

Els vasos comunicants com a model

Estic molt contenta d'aquesta observació i procuro fer-la entendre o compartir-la a tota la classe. Potser perquè estan començant a posar junts els suggeriments que han tingut a partir de molts jocs diferents, no em sembla que els infants tinguin dificultat per pensar que les partícules de menjar poden passar al capil·lar fins que s'aconsegueix un equilibri de concentració. (Encara no hem mostrat el fet que la sang, corrent, s'emporta les partícules a mesura que entren, però en parlarem aviat.) Per la discussió dels nens i les nenes em sembla, d'altra banda, que es refereixen, encara que no d'una manera explícita, a un tipus de model de vasos comunicants: el que està més ple (de partícules) les aboca al menys ple, fins que els dos «nivells de partícules» són iguals. Naturalment són conscients de les dificultats lingüístiques i matemàtiques amb què es trobarien si es volgués «forçar» la comprensió fins a explicitar què és i com s'expressa (per exemple, en nombres) un «nivell de concentració».

Invito els infants a resumir el treball fet fins ara, sintetitzant en poques frases allò que ens sembla haver comprès:

El menjar que s'ha descompost en trossets petitíssims passa primer a través de la paret de l'intestí, i després a través de la paret del capil·lar; aquestes parets són contigües i permeables a les partícules de menjar; aquest pas, i el no retorn enrere, es produeix «perquè» hi ha moltes més partícules de menjar dins l'intestí i moltes menys en el capil·lar; per tant, l'intestí deixa passar partícules que van a omplir la sang que corre pel capil·lar; no passa el contrari perquè la sang, en circular, s'emporta aquestes partícules i les transporta a totes les parts del cos. Les que no poden passar a través de les parets de l'intestí són els rebujos o residus, i es transformen en caca.

Com ho fan les partícules per sortir de les venes o dels capil·lars per anar a un trosset de carn?

I vet aquí que sorgeixen noves dificultats que caldrà superar:

Monica: Quan nosaltres ens tallem, la sang surt també de la carn, no sols de les venes.

Fabio: Perquè els capil·lars són petits i no es veuen.

Marco: La sang està també a la carn, no solament en els capil·lars.

Ass.: Si la sang es dispersa així, per què abans hem parlat d'un cercle o circuit pel qual passa sempre la mateixa sang?

Monica: Nosaltres dintre dels ulls tenim uns capil·lars i si se'n trenca algun, s'omplen de sang.

Ass.: Hem jugat amb les ampolles que

representen la circulació; sabríeu dir ara com corre la sang dins del nostre cos i quin camí fa?

Attilio: Del cor amb les venes va als pulmons.

Stefano: Als pulmons hi ha venes que després tornen a anar al cor.

Antonio: Perquè van a l'altra part del cor!

Ass.: I després, del cor?

Fabio: Van a tot el cos.

Antonello: Després tornen a anar al cor.

Attilio: Què hi van a fer al cor?

Fabio: Qui la bomba, si no?

La idea de «circulació de la sang dintre d'un sistema d'artèries i venes», que sembla que els nens coneixen, no es pot dir doncs que la dominin del tot: per mitjà de la discussió es comprèn després que les hipòtesis «espontànies» sobre el funcionament global del sistema cor-circulació no s'avenen gaire amb algunes de les conclusions a les quals hem arribat.

Les transformacions

Una vegada més als infants els costa relacionar allò que els sembla que saben, el que han llegit, el que s'ha dit o han fet plegats; i no aconsegueixen imaginar maneres de resoldre les contradiccions en què ens hem trobat: la sang és a dins de les venes o és lliure dintre de la carn?

Una altra dificultat que tenim al davant és la d'imaginar la possibilitat mateixa d'una transformació del menjar en parts del cos d'una persona: l'ensalada, o la carn, que han menjat el Fabio, la Monica,

l'Antonio... es transformen en el cos del Fabio, la Monica, l'Antonio... És així que «creixem», però com es pot explicar un fet tan complicat? De moment, els infants miren d'eludir el problema que ells mateixos s'han plantejat repetint amb insistència que el menjar es transforma en energia, i per això es creix... Potser s'han adonat que el tema «energia» és una mena de punt feble en la *meva* capacitat de donar o suggerir explicacions al seu abast; i, per tant, es presta a exercir, un cop més, una mena de rol «màgic».

El cor és una altra cosa...

Com han fet ja altres vegades, els infants s'escolten el cor amb el fonendoscopi.

Ass.: Com és que el cor batega tan fort?

Marco: Per fer-se sentir que hi és; quan ja no se sent, un es mor.

Ass.: Llavors, el cervell, el fetge...? No fan gens de soroll?

Fabrizio: Però el cor és una altra cosa!

Els invito a dibuixar en un full de paper una nova plantilla del cos; en un punt qualsevol, per exemple en una mà, dibuixem una gota de sang: d'on ve, on podria anar aquesta gota?

Francesco: Aquesta sang ve del cor.

Ass.: Aleshores, dibuixeu un cor.

I aquí plantegem la nostra nova pregunta.

Com ho fan les gotes de sang per anar del cor fins a les diverses parts del cos?

Francesco: Hi ha anat amb les venes, perquè el cor la bomba.

Marco: No ens has explicat encara perquè, quan un es talla, surt la sang.

Fabio: Hi ha els capil·lars; són tan petits que no es veuen, estan enmig de la carn, però n'hi ha.

Fabio: Volia afegir-hi una cosa: en els capil·lars contigus a l'intestí es veu que hi passa la sang.

Marco: Jo volia dir que en la nostra carn hi ha la sang.

Fabio: Aquesta és la carn [dibuixa a la pissarra], en mig hi passen els capil·lars plens de partícules de menjar. Les que surten van a alimentar les cèl·lules.

Marco: Jo dic que hi ha sang en els capil·lars, però també n'hi ha una mica en la carn.

Ass.: Segons tu, Fabio, la sang surt dels capil·lars?

Fabio: Per mi, passen les partícules. Com succeïa en els capil·lars que hi havia a l'intestí.

Antonello: Abans havíem dit de les partícules que passen als músculs: passen de la sang als músculs perquè ara a la sang n'hi ha més.

Els nens i les nenes que dibuixaven intentant traçar un recorregut per a la sang diuen que en aquell full les venes no hi entren totes, que haurien de dibuixar també els ossos. En suma, prefereixen abandonar el dibuix i mirar de parlar del «recorregut de la sang» també amb els altres companys.

Francesco: Per mi, aquella gota és sempre la mateixa: dóna voltes, corre

sempre; dóna la volta i després torna sempre al cor.

Marco: Aleshores no és que va al mig dels músculs!

Francesco: Hi va, però després torna a anar al cor.

Fabio: És com l'electricitat: el corrent dóna la volta per tota la instal·lació, però només si es prem l'interruptor va a dins de la bombeta, que així s'encèn. Hi ha bombetes de 40 i de 60 W. La sang passa sempre i quan les partícules serveixen, aleshores surten.

Dibuixem a la pissarra una artèria que es ramifica cada vegada més. Al nivell dels capil·lars es produeixen els intercanvis de partícules nutritives entre la sang i els músculs.

A mesura que els infants afronten amb més consciència el problema de la nutrició i del creixement, es presenta novament la dificultat de comprendre *què és* la sang: és només sang amb una identitat pròpia, com un fetge és i roman sempre fetge, o un os és un os, o bé és un sistema de transport dels aliments i, per tant, a la pràctica és aliment transformat i transportat? Quan em sembla que alguns nens i nenes ho han comprès, d'altres descobreixen aquest mateix problema; o bé m'adono que la dificultat, el fet de no comprendre, es torna a presentar en aquells mateixos que em pensava haver «convençut».

A poc a poc, però, les diverses nocions preexistents (fins i tot aquelles «sense sentit») i les consideracions que hem pogut fer plegats comencen a estructurar-se en

un model orgànic, del qual els infants se senten com més va més satisfets. D'aquesta manera m'adono que poden utilitzar cada vegada millor tant les observacions que hem fet plegats com allò que ja sabien pel seu propi compte: i ara tots ja són capaços de donar-se explicacions bastant ben estructurades i no contradictòries sobre la digestió del menjar i la seva distribució en el cos, pel que fa als problemes abordats. Això no obstant, cal no oblidar que molts problemes amb prou feines han estat esbossats i que la maduració dels nens i les nenes és un procés lent, no lineal, amb molts retrocessos. Per això, caldrà parlar també de temes que ara em semblen adquirits per confirmar-ne la comprensió i examinant-los una altra vegada des de perspectives lleugerament diferents.

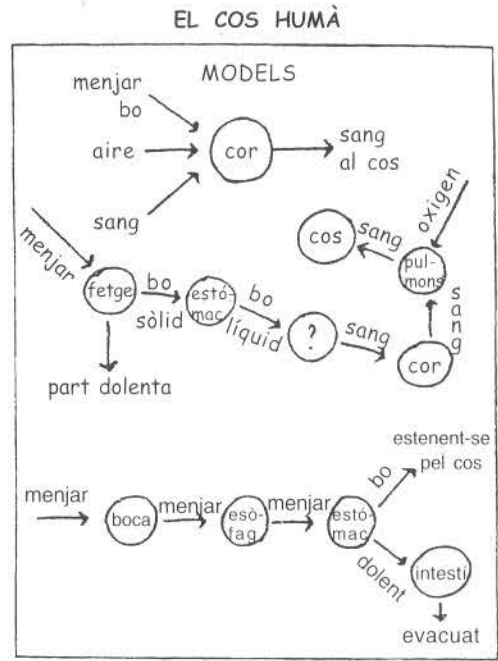


Fig. 5



Museu d'Història
de Catalunya

Oferta escolar 1999-2000

Passeja't per la història de Catalunya

El Museu d'Història de Catalunya és un recurs per a treballar les ciències socials



- Activitats d'educació infantil
- El museu ens conta contes
- Itineraris temàtics de primària: habitatge, tecnologia, el món antic, el món medieval
- Itineraris cronològics per secundària
- Taller de l'historiador
- Laboratori de Socials per a primària
- Itinerari sobre fonts històriques i taller sobre la Guerra Civil, per batxillerat
- Recorregut adaptat a educació especial
- Visites comentades
- Fem un dissabte al museu
- Servei d'educadors especialitzats
- Material didàctic per a tots els itineraris
- Abonaments escolars



Generalitat de Catalunya
Departament de Cultura

Preus:

Itineraris: 300 ptes. per alumne, més 4.800 ptes. per grup -1 hora-;
6.400 ptes. per grup -1 hora i mitja- i 8.000 ptes. per grup -2 hores-.
Grups sense monitor: 350 ptes. per alumne.
Tallers: 300 ptes. per alumne, més 8.000 ptes. per grup.
Activitats infantils: 8.000 ptes. per grup.
Un grup són 30 alumnes màxim i amb un responsable.

Adreça:

MUSEU D'HISTÒRIA DE CATALUNYA
Palau de Mar. Pl. Pau Vila, 3 - 08003 Barcelona

Horaris:

Dimarts, dijous, divendres i dissabte: de 10 a 19 h
Dimecres: de 10 a 20 h
Diumenges i festius: de 10 a 14.30 h

Informació:

93 225 47 00 - Fax 93 225 47 58
Web: <http://cultura.gencat.es/museus/mhc>
A/e: kmhc@correu.gencat.es

Concertació de visites:

Tel.: 93 225 42 44 o
<http://www.bcn.es/IMEB/program.htm>

Aquest article reproduïx un recull de la conferència que va pronunciar l'autor a la Universitat Autònoma de Barcelona, en el marc d'una jornada de debat sobre l'anomenat informe Pérez de Cuéllar Nuestra diversidad creativa.

Nuestra diversidad creativa:¹

Una invitació a la lectura de l'Informe Pérez de Cuellar

Xavier Úcar Martínez

Prof. del Dep. de Pedagogia Sistemàtica
i Social de la UAB

Amb aquest treball, hom pretén presentar el document i proporcionar alguns elements que serveixin tant per iniciar el debat posterior com per estimular-vos o incitar-vos a la seva lectura; lectura que, cal dir-ho, a mi m'ha resultat apassionant. Després explicarè per què. D'acord amb aquests objectius he estructurat l'exposició al voltant de tres eixos:

Un primer en el qual, d'una manera genèrica i ràpida, s'hi fa una revisió teòrica de l'evolució del concepte de cultura i de les formes en què pot ser entesa a la nostra actualitat. Una vista panoràmica sobre aquesta evolució ens ha de permetre contextualitzar el document i, sobretot,

1. UNESCO. *Nuestra diversidad creativa*. Madrid: Ed. Unesco/Fundación Santa María, 1997.

comprendre el significat i la importància de les innovacions que aporta. Un segon, en el qual es presenta la concepció, el procés d'elaboració i l'estructura del document. I un tercer, finalment, en el qual faig algunes reflexions al voltant de les que, des del meu punt de vista, són algunes de les principals aportacions temàtiques i conceptuals de l'Informe Pérez de Cuéllar. Acabaré amb algunes idees sobre el perquè cal llegir aquest document.

1. Contextualització teòrica: l'evolució del concepte de cultura

En contra del que podríem pensar, el concepte de cultura i, sobretot, la reflexió i l'acció política sobre ella, és quelcom força nou, de no fa gaires anys. De fet, la reflexió sobre la cultura, com a element de desenvolupament dels pobles, no comença a Europa fins després de la Segona Guerra Mundial i en el marc d'unes institucions supraestatals que s'acabaven de crear (Consell d'Europa, Consell de Cooperació Cultural, etc.). La primera conferència, també mundial, sobre *Polítiques culturals*, no es produeix fins al 1970 a Venècia. Ens movem, per tant, en un àmbit de reflexió extraordinàriament jove. En les darreres dècades, aquests treballs al voltant de la cultura han estat continus² i han anat generant diverses línies d'intervenció que han estat més o menys impulsades i desenvolupades pels diferents Estats.

La primera idea va ser la de generalitzar la *cultura d'elit* acostant-la a les capes de població que tradicionalment no n'havien pogut gaudir. Va ser la perspectiva denominada *democratització cultural*. Perspectiva que, entre altres coses, va possibilitar el desenvolupament de les indústries culturals i que es va estendre, en la dècada dels 70, a cavall dels mitjans de comunicació social. S'inaugurava l'època del *consum cultural* de la mà dels processos de difusió cultural i de les inversions de les empreses privades en cultura. Fins aquest moment, el concepte de cultura havia fet referència solament a les arts i al patrimoni. És el que hem denominat concepte tradicional o pragmàtic per oposició al concepte antropològic de cultura que, aleshores, es disposava a entrar en escena.

En els anys 80 es planteja una altra perspectiva que representa un canvi qualitatiu en les concepcions sobre la cultura. S'enumera la perspectiva denominada *democràcia cultural*, que entén la cultura no com a objecte de consum, sinó com a àmbit de desenvolupament personal i col·lectiu. Aquesta perspectiva es fonamentava en una definició antropològica de la cultura³ que es va presentar a la Conferència Mundial sobre polítiques culturals que va tenir lloc a Mèxic el 1982. *La cultura* —s'hi deia— *és el conjunt de trets distintius, espirituals i materials, intel·lectuals i afectius que caracteritzen una societat o*

2. Amb la realització de diferents conferències mundials que s'han anat desenvolupant als cinc continents.

3. Que venia a recollir la primera definició que l'antropòleg cultural E. B. Tylor va donar sobre aquest concepte a l'últim quart del segle XIX.

un grup social. Engloba, a més a més, les arts i les lletres, els modes de vida, els drets fonamentals de l'ésser humà, els sistemes de valors, les tradicions i les creences. A partir d'aquest moment, el concepte de cultura resta definitivament lligat a la història i a les diferents formes i estils de vida dels pobles, a la manera com es relacionen amb altres grups humans i amb el seu medi ambient. La nova cultura és cultura vital, cultura de vida i no solament cultura artística. Les formes i estils de vida mateixos són cultura. És aquest marc, present des de la dècada dels 80, el que va possibilitar l'elaboració de l'Informe Pérez de Cuéllar.

2. Concepció, procés d'elaboració i estructura del document

El gener de 1988 es va iniciar, a instàncies de l'ONU i de la UNESCO, el *Decenni Mundial per al Desenvolupament Cultural*, el qual pretenia, entre altres coses,⁴ oferir un marc temporal i instrumental per impulsar reflexions, propostes i accions encaminades a la reformulació del concepte i les pràctiques de desenvolupament vigents fins aleshores. Un model de desenvolupament que es pensava i concebia com un camí únic, uniforme, lineal i economicista; un model que, al llarg dels darrers anys, havia mostrat la seva

inoperància com a motor d'un benestar autènticament humà. El mateix Pérez de Cuéllar assenyala en la introducció a l'informe que *es tractava de transcendir l'economia, però sense abandonar-la* (pàg. 7), optant per un desenvolupament humà que augmentés les opcions de les persones davant el seu medi sociocultural. Es tractava, per tant, de lligar la cultura i el desenvolupament.

És amb aquesta idea que la UNESCO va encarregar aquest informe a una Comissió independent integrada per experts de tot el món i encapçalada per Pérez de Cuéllar. El mandat precisava que el que calia era *identificar, descriure i analitzar les qüestions bàsiques, els problemes i els nous desafiaments* (pàg. 9) que plantegen els conceptes assenyalats, però que les conclusions obtingudes s'havien d'orientar cap a la formulació de polítiques d'acció concretes. Així, en la introducció, s'afirma que el document no pretén ser ni un tractat ni una investigació original ni tan sols un manual sobre aspectes culturals, sinó *una crida a l'acció* en aquells àmbits que l'avaluació actual mostra com a prioritaris, per afavorir el millor abordament possible per part de les comunitats humanes.

Per fer-se una idea sobre l'amplitud d'aquest estudi, es pot dir que es va desenvolupar al llarg de dos anys i mig i en nou reunions que es van desenvolupar a diferents llocs del planeta.⁵ A cadascuna

4. «Els objectius proposats per a aquest decenni eren: 1. Considerar la dimensió cultural del desenvolupament. 2. Afirmar i enriquir les identitats culturals. 3. Ampliar la participació en la vida cultural. 4. Promocionar la cooperació cultural internacional (pàg. 9). TOHME, G. *Développement culturel et environnement*. Genève: Ed. UNESCO, 1992.

5. Ginebra, Estocolm, Costa Rica, París, Manila (Filipines), Sultanat d'Oman, Japó i Sud-àfrica.

d'elles van assistir diferents experts, també d'arreu del món. Es varen encarregar més de 62 estudis i anàlisis concrets sobre temàtiques força diverses. El resultat és un document que consta de deu capítols que versen sobre els temes següents: L'ètica global, el pluralisme, la creativitat, el nou món mediàtic, les dones, els nens, els joves, el patrimoni cultural, el medi ambient, les polítiques culturals i les necessitats d'investigació.

El darrer capítol de l'informe és el denominat *Agenda internacional* on es presenten deu macro-principis d'acció que agrupen tots aquells projectes que proposa la Comissió com a resultat de la investigació acomplerta.

3. Aportacions del document

Vull començar pel títol, veritable enunciat dels principis bàsics que, com un eix transversal, vertebraran tot el document. Vull cridar la vostra atenció sobre ell, perquè crec que està molt ben pensat: *Nuestra diversidad creativa*.

Nuestra (globalitat mundial). El document parteix del fet que som una comunitat, una col·lectivitat: el *nosaltres* sempre és inclusor, el *vosaltres* i l'*ells* són conceptes que exclouen, que es refereixen als altres, aquells que no estan amb nosaltres ni són com nosaltres. A partir d'ara, en referir-nos a qualsevol realitat planetària, cal utilitzar el *nosaltres* i no s'ajusten ni treballen per la construcció d'aquesta nova realitat els que utilitzen el

nosaltres de manera restringida, per diferenciar una comunitat concreta de les seves veïnes.

Diversidad (diferències entre pobles). Tot i que hi ha forces que ens porten cap a l'homogeneïtzació, el document recull i aposta per la diversitat i la diferència. I veureu que ho fa d'una manera força intel·ligent: és allò que ens iguala, allò que ens ha de permetre entendre'ns, conviure-hi i treballar plegats. Això és el que fonamenta la proposta d'ètica global que planteja el document. És allò que ens diferencia el que constitueix la nostra riquesa. *La identitat* —diu el document— *és una relació, no una fortalesa, i reconèixer-ho implica una obertura recíproca que, per definició, s'ha de donar en un doble sentit* (pàg. 116).

Creativa (noves riqueses relacionals). Perquè la creativitat és resultat d'aquesta diversitat i de les diferents maneres amb les quals cada poble es relaciona amb el seu medi sociocultural. Un concepte ampliat de creativitat (que transcendeix l'àmbit de les arts) que possibilita i estimula la innovació i l'experimentació cultural. La creativitat en allò cultural, tecnològic i polític és ja, i ha de ser encara més en el futur, la nova metodologia de relació amb el medi. *En no poder ser ensenyada o imposada, la creativitat s'ha de cultivar...* (pàg. 52). *Això vol dir trobar els mitjans per ajudar les persones a concebre noves i millors maneres de viure i treballar plegats* (pàg. 61). *La creativitat és una força social* (pàg. 54).

Tot i ser un document ple d'idees i reflexions, jo crec que podríem parlar de quatre grans aportacions:

- S'hi lliga el concepte de cultura al de desenvolupament i s'amplia el concepte de política cultural.
- S'hi planteja tota una sèrie de nous conceptes: llibertat cultural, patrimonis intangibles, *empowerment*.
- S'hi defineixen els principis bàsics d'una nova ètica global.
- Acaba amb tota una sèrie de principis per a l'acció.

Sense cap ànim d'exhaustivitat, comentarem breument aquestes aportacions.

3.1. El desenvolupament es torna cultural

La concepció predominant del desenvolupament en les darreres dècades el caracteritzava com un *procés de creixement econòmic i una expansió ràpida i sostinguda de la producció, la productivitat i l'ingrés per habitant* (pàg. 15). En aquesta perspectiva, la cultura no hi té un paper fonamental; és el creixement econòmic mateix qui s'endú el protagonisme en presentar-se com la fita a aconseguir. El paper de la cultura és instrumental, atès que es converteix en un dels catalitzadors d'aquell creixement. El valor que se li assigna prové del rol mediador que té: pot afavorir o obstaculitzar un ràpid desenvolupament.

Una concepció actualitzada del desenvolupament el considera com *un procés*

que augmenta la llibertat efectiva dels seus beneficiaris per portar endavant qualsevol activitat a la qual atribueixen valor (pàg. 15). En aquest marc, el desenvolupament humà —per oposició al purament econòmic— i el progrés econòmic i social mateix estan condicionats culturalment. En la nova perspectiva la finalitat última del desenvolupament és el benestar físic, mental i social de tots els éssers humans. Aquest plantejament resulta especialment pertinent en aquests temps en què la guerra torna a estar viva a Europa. *Més val sembrar desenvolupament avui* —afirma l'informe— *que desplegar exèrcits demà* (pàg. 186).

La cultura ja no es limita a ser un instrument del desenvolupament econòmic, sinó que representa un paper constructiu, constitutiu i creatiu en la vida de les societats. La cultura és la base social de les finalitats que aquelles societats es proposen aconseguir.⁶ Totes les formes de desenvolupament humà —inclòs l'econòmic— estan culturalment determinades.

La cultura no és un instrument del progrés material: és la fita i l'objectiu del desenvolupament, entès com la realització de l'existència humana en totes les seves formes i en tota la seva plenitud. En aquest

6. L'informe mateix assenyalava que els governs no poden determinar la cultura dels pobles, els quals, en realitat, ells mateixos estan parcialment determinats per la seva cultura. Allò que sí que poden fer és influir positivament o negativament sobre ella i, d'aquesta manera, marcar les pautes del desenvolupament.

nou model, la cultura té entitat per ella mateixa com a marc i contingut del desenvolupament dels pobles.

El nou model cultural previst per als propers anys transcendeix els límits dels països desenvolupats i pretén ser un model cultural per a tot el planeta. Des del meu punt de vista, és més globalitzador i progressista que els anteriors, almenys, en dos sentits. Primer, perquè defineix un marc ètic universal que pot permetre trobar un camí de sortida als *relativismes culturals*, refugi freqüent —i, sobretot, segur— de conflictes culturals aparentment irresolubles. *El relativisme cognitiu* —s'afirma a l'informe— *no té sentit; el relativisme moral resulta tràgic. (...) Celebrem la diversitat, però conservant normes absolutes per poder jutjar allò que és just, bo i veritable* (pàg. 36). I segon perquè, en lligar el concepte de cultura al de desenvolupament, amplia el paper que fa la cultura a les nostres societats. D'aquesta ampliació, en resulta també la de la política cultural, que sobrepassa l'àmbit de les arts i el patrimoni per a centrar-se en l'*empowerment*, procés d'auto-determinació cultural pel qual les persones i els grups es doten de recursos per poder participar i determinar les esferes de poder.

3.2. Una ètica planetària

Neix de la idea que les cultures tenen més elements en comú que no aspectes diferencials.⁷ Podem dir que existeix una mena d'unitat sota la diversitat de cultures. Aquesta unitat es defineix i concreta en

una ètica global que indica les normes mínimes que hauria d'observar qualsevol comunitat. Els principis que la configuren es constitueixen en una mena d'universals que es manifesten de forma transversal en la gran majoria de cultures del planeta. En el mateix informe es recomana que els principis i valors integrats en aquesta ètica global siguin considerats com a principis morals mínims que han de ser respectats per tots sense excepcions ni restriccions. Aquests són:

a) *Drets humans i responsabilitats*

Avui es considera que els drets humans constitueixen un principi internacional de comportament. Protegir la integritat física i emocional de les persones contra les intrusions de la societat; brindar les condicions socials i econòmiques mínimes que garanteixin a les persones una vida digna; tractar-les amb justícia i assegurar-los l'accés equitatiu a mecanismes capaços de reparar injustícies, són principis clau que es constitueixen en fonament de la vida en societat.

7. *Sovint les cultures són percebudes com a sistemes homogenis d'idees i creences. Però és necessari matisar aquesta percepció de diverses maneres (...):* 1. *Les cultures no presenten fronteres clarament delimitades; se sobreposen parcialment. Les idees bàsiques solen reiterar-se en diverses cultures, atès que tenen, parcialment, arrels comunes, estan basades en experiències humanes semblants i, al llarg de la història, sovint varen aprendre les unes de les altres. (...)* 2. *Les cultures no posseeixen generalment un portaveu únic en matèria d'assumptes religiosos, ètics, socials, polítics i altres aspectes de la vida dels pobles. (...)* 3. *Les cultures no solen formar unitats homogènies.* (pàg. 24).

b) *La democràcia i els elements de la societat civil*

La democràcia ha de ser considerada en l'actualitat l'element central d'una cultura cívica global en gestació. Existeix, de fet, una íntima relació entre democràcia i drets humans, atès que la primera proveeix una base considerable per salvaguardar els drets fonamentals dels ciutadans.

c) *La protecció de les minories*

El pluralisme cultural és una característica intrínseca i perdurable de les societats i la identificació ètnica és una reacció normal i saludable davant les pressions de la globalització.⁸ Davant qualsevol demanda d'integritat cultural presentada per una comunitat és necessari fer valer els drets humans.⁹

d) *El compromís amb la resolució pacífica dels conflictes i la negociació justa*

La justícia i l'equitat en la política i en les

relacions humanes no es pot fonamentar en la imposició d'uns principis morals preconcebuts.¹⁰ Cal permetre i possibilitar que totes les parts interessades expressin els seus punts de vista. Les discrepàncies s'han de resoldre mitjançant negociacions.

e) *L'equitat intra i intergeneracional*

El principi fonamental de l'ètica global és l'universalisme, el qual proclama que tots els éssers humans neixen iguals i que gaudeixen dels drets humans independentment de la classe, sexe, raça, comunitat o generació a la qual pertanyin. Això implica que la satisfacció de les necessitats bàsiques, per viure una vida digna, ha de constituir una preocupació fonamental de la humanitat. L'universalisme exigeix, tanmateix, que la nostra preocupació per protegir les generacions futures no ens porti a ignorar les reivindicacions urgents dels actuals desheretats.

8. El concepte d'identitat cultural és excoent, fruit sempre de la confrontació. És cert que no hi ha cultura sense consciència de cultura, però també que no hi ha res més perillós que consciència de cultura sense una veritable formació que la fonamenti i una sensibilitat que la relativitzi. La xenofòbia i els abundants exemples de racisme són una bona prova d'aquesta afirmació. El concepte que aporta l'Informe apel·la més a les semblances que a les diferències entre les diverses cultures, atès que es pot parlar d'un substrat cultural comú, més enllà de les identitats específiques. Aquest concepte és, tanmateix, dinàmic, mai estàtic, la qual cosa vol dir que la seva essència està constituïda pel canvi perpetu, sempre per la influència de la resta d'identitats amb les quals té contacte. Els discursos que defensen una «pretesa» identitat cultural són conservadors, volen aturar la història per afirmar quelcom que, en realitat, és simplement una cons-

truïció mental producte bé d'un complex d'inferioritat, bé del desig d'algun tipus de poder sobre algú, o bé d'algun sentiment més o menys lícit d'expropiació. Insistim, d'altra banda, en el fet que és la formació personal i comunitària el camí més apropiat per a la consecució d'una cultura compartida.

9. L'informe aporta un nou concepte: el de *llibertat cultural*, que es caracteritza com una llibertat col·lectiva i es defineix com *el dret que posseeix un grup per seguir o adoptar el mode de vida que desitja* (pàg. 18).

10. El mateix informe assenyala que serà necessària la voluntat de crear una cultura de la pau. Aquest és un procés que, mitjançant l'educació i el coneixement al voltant de les diverses cultures, forja actituds positives orientades vers la pau, la democràcia i la tolerància.

Per què llegir aquest document i per què fer-ho des de l'educació?

La cultura és, al mateix temps, marc i objecte de l'educació. És marc perquè condiciona i, fins i tot potser determina, formes i accions educatives. És objecte perquè ella mateixa es converteix en contingut de l'educació. Es fa difícil distingir l'una de l'altra i més en aquests temps en què la formació és pas indispensable de gairebé qualsevol activitat que es vulgui desenvolupar. Però hi ha un altra raó, i és que aquest document fa referència a molts dels àmbits i dels temes en i amb els quals es desenvolupen la pedagogia i l'educació social.

Aquest és un document ple de reflexions, de valors i de pautes d'intervenció en educació multi i intercultural, en els museus i en les arts, en les ciutats educadores, en el medi urbà i el medi rural, en els patrimonis intangibles, en el folklore i l'artesanía, en les comunitats indígenes i en l'educació ambiental, per posar alguns exemples. Crec que aquestes —a part de l'interès intrínsec del document derivat, entre d'altres coses, de la quantitat, varietat i pertinència dels exemples— són raons més que suficients per recomanar la lectura de l'Informe Pérez de Cuéllar sobre la cultura.

■ museu etnològic del montseny ■

LA GABELLA

■ arbúcies ■

C/ Major, 6

Tel. 972 86 09 08 / Fax 972 86 09 83

El MUSEU del Montseny

Activitats Pedagògiques

Itineraris pel Montseny

- Natura
- Monuments
- Món Rural
- Indústria
- Poesia

Visites Guiades

Tallers

- Castanyada
- Avet de Nadal
- Bosc de Ribera
- Pomari
- Oficis Tradicionals
- Jocs Tradicionals



ARBÚCIES



MULTIVISIÓ

Les llegendes del Montseny

Congrés «Barcelona pel coneixement i la convivència»

Conclusions

El Congrés del Projecte Educatiu de Ciutat, celebrat els dies 7, 8, 9 i 10 d'abril, va ser concebut com un moment d'aturada, un punt de reflexió en el procés d'elaboració del Projecte Educatiu de Ciutat. Al mateix temps, es pretenia donar a conèixer i compartir el treball realitzat amb d'altres persones professionals d'àmbits molt diversos i de ciutats d'arreu de l'Estat espanyol i de la resta del món. Efectivament, durant aquests quatre dies les més de 2.000¹ persones inscrites van tenir oportunitat de conèixer i debatre moltes propostes i punts de vista que han confluït i donat cos al Projecte Educatiu de Ciutat. Un aspecte que va singularitzar fortament el congrés és que, per la seva composició i pel ventall ampli i variat de

temes tractats, va permetre situar les mirades més enllà dels límits de l'educació reglada i abastar la complexa diversitat de la societat. Es pot dir que el Congrés del Projecte Educatiu de Ciutat va trencar l'estanquitat i la compartició que sovint fan tan difícil o, fins i tot, esterilitzen la tasca educativa, i va proporcionar l'oportunitat de situar l'educació i considerar els seus professionals en una nova dimensió.

1. Els continguts del congrés

Cap a un nou discurs educatiu

Feia molt de temps que no es produïa un debat col·lectiu d'aquesta amplitud i ambició sobre l'educació com a instrument de renovació social. El congrés va demostrar que calia una trobada d'aquestes característiques. Efectivament, valorades en conjunt, les activitats congressuals van evidenciar una consciència creixent entre les persones participants de la necessitat de concebre l'educació com una projecció conscient i deliberada de la societat cap al futur. L'educació ja no es pot reduir a aquells aspectes pedagògics que interessin estrictament les persones professionals que treballen en contacte amb el sistema educatiu reglat. L'educació ha esdevingut un afer que concerneix sectors i grups professionals i socials cada cop més amplis i diversos. En aquest sentit, es pot dir que el congrés va fer evident un nou discurs sobre l'educació. Una concepció que no contraposa la recerca de l'excel·lència amb la pràctica de la virtut, el coneixement amb l'educació en valors, sinó que fa d'aquests

valors la base mateixa de l'excel·lència. No tant de l'excel·lència o de la virtut individuals com d'aquelles que incideixen en l'articulació col·lectiva, que empenyen a l'assumpció de responsabilitats i que fan de l'educació un factor de creació de ciutadania.

Aquest discurs emergent era palès en la coincidència remarcable en la demanda d'una descentralització de l'educació; en la necessitat d'impulsar en el territori instàncies de relació i participació més properes a les persones, que afavoreixin l'autonomia de les diferents pràctiques educatives i, alhora, la insereixin i li donin suport dins d'autèntiques xarxes de relacions comunitàries. Hi va haver, tanmateix, la idea clara que això no es pot traduir en una estratègia purament adaptativa. Tant o més que igualtat d'oportunitats, cal donar oportunitats per a la igualtat, i això significa polítiques d'acció positiva que atorguin més recursos de la comunitat a qui menys recursos té. En aquest sentit, en diversos àmbits de discussió es va anar més enllà del que ja són llocs comuns com ara la importància de la introducció de les tecnologies de la informació com a instrument de qualificació de l'educació i es va destacar, per exemple, el seu potencial relacional en el trencament de les fronteres entre escola i societat i el seu paper de compensació de les desigualtats.

Un dels objectius que tenia el congrés era incorporar transversalment diferents mirades i finalitats: sostenibilitat, coeducació, diversitat cultural, urbanisme, patrimoni... Al llarg del congrés, aquests i altres

aspectes van demostrar la seva rellevància en la construcció d'aquest nou discurs educatiu. Això és particularment visible si es miren amb una mica més de detall els continguts dels diversos actes del congrés, la seva viabilitat i idoneïtat, i la coherència amb les propostes d'actuació que s'assenyalaven en les set línies estratègiques definides en el Projecte Educatiu de Ciutat.

Amb aquesta finalitat, es va constituir un grup de 36 relators i relatores. En equips de dues persones, van analitzar i recollir en cada una de les taules de debat i en les conferències —tret de la inaugural i la final—, les matisacions, concrecions i noves propostes d'actuació que es desprenien tant de les intervencions com del debat de les persones assistents al congrés. Aquestes són algunes de les reflexions recollides:

a) *L'articulació comunitària, l'autonomia i el treball en xarxa*

L'orientació comunitària que, d'acord amb la *primera línia estratègica* definida pel Projecte Educatiu de Ciutat, es vol imprimir a l'educació fa un èmfasi especial en l'articulació dels diferents agents, però en diverses intervencions es va subratllar la necessitat que aquesta articulació prengui, específicament, forma d'una xarxa. El treball en xarxa comporta la igualtat entre organitzacions, administracions, serveis i centres, a partir de necessitats reals i amb projectes compartits que tinguin impacte social, amb capacitat d'introduir millores tangibles en la qualitat de vida. En aquest sentit sembla coherent que es propugni la

incorporació dels agents productius, com ara empreses, a les xarxes comunitàries.² La major adaptabilitat de la xarxa comporta una optimització dels recursos del territori i més fluïdesa en el transvassament d'informació. Això és especialment visible en el canvi en el paper assignat als serveis públics, abans presentats uniformement com a signes del caràcter universal dels drets que satisfieien. Avui, tant o més que augmentar-los, el que cal és diversificar-los i adaptar-los, tot allunyant-los d'un model únic i estàndard.³

Són igualment interessants algunes reflexions recollides a l'entorn del caràcter i l'orientació de la vida associativa de la ciutat. Com moltes de les aportacions recollides en els documents del Projecte, al congrés hi va haver coincidència en el paper de l'associacionisme com a escola de democràcia i de participació, com a font de civisme democràtic. Això no obstant, es va palesar que no totes les associacions tenen una finalitat exclusivament educativa: moltes tenen finalitats específiques, lúdiques, recreatives, etcètera, no sempre acompanyades d'intencions educatives. Tampoc totes tenen voluntat cívica, o comparteixen la mateixa idea de civisme. En altres termes, es van posar sobre la taula les dificultats d'atribuir sense més una dimensió educativa a tot el teixit associatiu de la ciutat.⁴

Les relacions entre els diversos agents socials també van suscitar preocupació. Hi havia coincidència amb la necessitat de formular certs principis reguladors de les relacions entre les administracions i les

entitats i associacions, com a relacions complementàries (que no impliquen substitució o invasió d'àmbits de responsabilitats o actuacions) que assegurin la independència mútua.⁵

Una escola vinculada al territori, oberta, es perfila com un element clau en aquesta articulació comunitària de l'educació. L'autonomia del centre educatiu és la garantia de l'equilibri de la regulació permanent de les demandes socials i de les de les famílies que no sempre són coincidents i sovint es contraposen. És en aquest sentit que l'autonomia permet, alhora, una major inserció en el territori i més atenció a la diversitat. Altrament, s'assenyala que aquest model d'escola comporta una renovació del perfil dels professionals que treballen en els centres escolars.⁶

Finalment, no han faltat els suggeriments orientats a introduir les noves tecnologies en aquesta orientació comunitària, com ara la relació d'intranets per a la comunitat educativa i local que integrin, alumnat, professorat, famílies i d'altres agents o bé facilitar la banda ampla, per cable o satèl·lit, per a tota la ciutat sense discriminacions territorials.⁷

b) Igualtat, acció positiva i inserció laboral

Pel que fa a les relacions entre l'educació i la igualtat —que constitueixen el tema de *la segona línia estratègica*—, són particularment interessants algunes de les reflexions sobre els canvis esdevinguts

en les relacions entre dones i homes i sobre la crisi del model familiar. Els canvis soferts per la família actual, sobretot pel que fa a la desaparició de models fixos (referents), empenyen cap a models més individualistes. Aquesta transformació de la família no es pot construir només des del món privat. L'àmbit públic ha de col·laborar de manera activa en la construcció de nous models tot donant suport a un nou model de família basat en la igualtat sexual i emocional, en la coparentalitat, en l'autoritat negociada i en una família socialment integrada. En aquest sentit, es plantegen dues orientacions polítiques complementàries: d'una banda, aquelles que es caracteritzen per la intervenció directa (com la creació de serveis i xarxes); d'una altra, les que s'orienten a reforçar canvis en les actituds (participació i corresponsabilitat en l'educació escolar, responsabilització d'infants i joves, etc.).⁸

Les dones, en incorporar-se al mercat laboral, no solament ocupen llocs de treball sinó que en generen de nous, en la mesura que fan emergir com a àmbit laboral el que es relaciona amb el treball reproductiu.⁹ En aquest sentit es va subratllar la importància de les iniciatives per conciliar el món laboral i el familiar i la responsabilitat decisiva que hi té l'administració quant al reconeixement d'aquest treball, la qualificació professional de les persones que hi participen i l'ordenació i protecció dels seus drets.¹⁰

Cal relacionar, igualment, diversos suggeriments que reforcen la necessitat d'acions positives per part de l'administració

en aquells barris que presenten dèficits tant en el teixit associatiu com pel que fa als nivells de renda de la població. Aquestes accions positives es plantegen, sobretot, dins del sistema escolar i es refereixen a aspectes com ara la promoció d'actituds que trenquin els estereotips rígids tradicionals pel que fa a homes i dones de la família.¹¹ Igualment se suggereix que una veritable acció positiva requereix destinar els millors recursos i professionals als primers nivells de l'educació.¹²

No van faltar tampoc reflexions d'interès en relació amb l'educació professionalitzadora, que és l'eix de la *tercera línia estratègica* del Projecte. La formació ha d'anar més enllà del que implica el concepte de Formació Professional. Una formació que relacioni la inserció laboral amb el desenvolupament de capacitats bàsiques per a la transformació de la informació en coneixement implica necessàriament una forta inversió de les administracions en la formació de professionals de l'educació com a transmissors del nou model social en constant transformació.¹³

c) *Participació, cohesió i educació en valors*

Dins del congrés es va fer una atenció particular a la cohesió social i a la participació, els elements que defineixen la *quarta línia estratègica* del Projecte. Hi ha una preocupació referida a la relació entre el benestar i l'egoisme: si l'un genera l'altre, fins a quin punt és possible una educació basada en valors com ara la

solidaritat?¹⁴ En aquest sentit, es constata l'esgotament de certes formes de gestió que exclouen la participació ciutadana. La idea d'aprendre democràcia «fent» és característica de la pràctica associativa i de les xarxes interconnectades.¹⁵ Cal avançar en el concepte i la pràctica de la corresponsabilització que exigeix la participació ciutadana des de l'anàlisi de les necessitats a la planificació i responsabilització en el manteniment d'allò que s'ha assolit. Aquest model d'actuació vol dir integrar en una visió múltiple i variable les aportacions conjuntes de persones expertes, administració i persones administrades.¹⁶ Aquest punt de vista és coherent amb propostes com la d'arribar a un pacte social ecològicament sensat per superar la insostenibilitat, atès que aquesta és un problema fonamentalment social.¹⁷

La importància creixent del lleure en la vida de les persones suscita una reflexió sobre la creixent rellevància d'aquest temps quant a la realització personal —en contraposició amb la realització professional, per exemple. En aquest sentit, no pot definir-se estrictament en termes de consum, com un sector del mercat en creixement, sinó que s'ha de tenir en compte també el seu interès públic i la necessitat que hi hagi una oferta gratuïta.¹⁸

La diversitat cultural i identitària creixent de la nostra societat també va focalitzar diverses aportacions. S'apuntava, per exemple, la conveniència d'augmentar els recursos institucionals destinats a conèixer la realitat —sobretot des del punt de vista

de les pràctiques culturals— dels diferents col·lectius que viuen a la ciutat.¹⁹ Se suggeria, tanmateix, que hi ha visions relativament empobridores d'aquest fet. Potser, en lloc de dedicar únicament esforços a la definició de la diversitat i de les identitats, convindria posar més l'accent en la fluïdesa i la flexibilitat de les conceptualitzacions i de les relacions, també com a base d'allò que és comú.²⁰

Diverses propostes van plantejar criteris o actuacions encaminades a afavorir la integració i a combatre l'exclusió en diferents aspectes. En aquest sentit, cal un urbanisme que faci possible espais que, a més de facilitar els encontres, creïn noves relacions socials, espais de sociabilitat compartida.²¹ O bé la idea d'aprofitar els períodes de preinscripció escolar per fer esforços institucionals a través dels mitjans de comunicació per trencar la representació negativa i els prejudicis sobre determinats col·lectius en risc d'exclusió que condicionen l'opció de les famílies a l'hora de triar escola.²²

Un conjunt de plantejaments van coincidir a subratllar la necessitat de concedir més rellevància ciutadana a les propostes de la gent jove tot fomentant la participació de l'adolescència, més enllà de la segregació en espais i temps (nocturns) dedicats específicament a l'oci. La participació de la gent jove no pot restar reduïda a iniciatives puntuals sinó que ha de tenir un caràcter permanent.²³

Aquestes preocupacions concorden amb la idea de proposar formes de sociabilitat

que permetin l'establiment de relacions horitzontals entre infància i adults i que evitin fer de la segregació de la infància en relació amb el món adult quelcom desitjable.²⁴ Cal esmentar, finalment, la preocupació per obrir la planificació dels continguts i el desplegament dels recursos del Fòrum 2004 a la participació activa dels col·lectius de la ciutat en tots els seus àmbits.²⁵

d) *La sostenibilitat i l'educació: cap a noves propostes de qualitat de vida*

En relació amb la sostenibilitat, concepte que impregna la *cinquena línia estratègica* del Projecte Educatiu, era perceptible una preocupació per afinar i donar consistència als plantejaments educatius que s'hi relacionen. Educar per a la sostenibilitat, va afirmar Ramon Folch, vol dir capacitar per saber fer bé les coses que cal fer. No es tracta de disminuir l'impacte de les coses insostenibles, sinó de dissenyar processos sostenibles. Cal articular un discurs que superi l'acumulació de dades i informacions descontextualitzades i que forneixi coneixements ambientals útils per a la presa de decisions quotidianes. Evidenciar la insostenibilitat a partir de les disfuncions detectables en la vida quotidiana.²⁶ Alhora s'alerta sobre la modificació de les pautes de producció i consum pròpies de la societat industrial que estan sent desplaçades per noves pautes relacionades amb el desplegament de la societat de la informació, la qual aporta nous béns immaterials reproduïbles i comparatibles.²⁷

Hi va haver també un conjunt d'intervencions que suggereixen discutir el concepte de «qualitat de vida». Enfront d'una idea excessivament centrada en el benestar individual es proposa, per exemple, entendre que el teixit associatiu i les xarxes de solidaritat són indicadors de qualitat de vida. O, enfront de la incomunicació entre les generacions i el desenvolupament de formes específiques d'oci, se suggereix concebre el lleure també com un recurs per a la relació intergeneracional.²⁸ Igualment, es van posar en qüestió determinats prejudicis com el que fa de l'esport d'alt nivell un model de salut.²⁹

e) *La cultura. L'educació, entre l'elitisme i el relativisme*

En relació amb la capacitació científica, tecnològica i cultural, que constiuix l'eix de la *sisena línia estratègica*, hi va haver certes intervencions en sintonia amb la necessitat d'evitar l'exclusió cultural tant en el sentit de democratitzar l'accés als recursos culturals com en el de capacitar la població per fer-ne ús. La identificació exclusiva entre cultura i «alta cultura» presenta uns trets elitistes que, quan se sobreargumenten, poden conduir no solament a justificar l'exclusió per raons de capital cultural sinó, fins i tot, a aberracions com l'equació entre barbàrie (inhumanitat) i incultura. Per contra, la instal·lació en el relativisme cultural, que, en evitar la jerarquizació dels valors pot legitimar igualment l'exclusió, tampoc no ofereix sortides consistents. Cada cop són més importants aquelles actituds educatives presidides per

un major respecte igualitari, que busquin d'una manera incisiva i compromesa posar l'accent en allò que hi ha d'experiència comuna a la condició humana, i regides, alhora, per una major ambició intel·lectual (que no posi barreres artificials a allò que es pot compartir, quant a jerarquia de valors, actituds, coneixements, tradicions estètiques, gustos).³⁰

També van ser remarcables un conjunt de suggeriments en relació amb la gestió de la cultura.

D'entrada es posava en qüestió el concepte mateix de la cultura com a consum, continguda en l'expressió d'ús corrent «consum cultural». Es van reivindicar més recursos per a la cultura i, en concret, es va proposar d'accentuar el caràcter dels museus com a promotors de la cultura i el coneixement. En coherència amb la necessitat d'accentuar la dimensió educativa de la gestió cultural, se suggeria reunir Educació i Cultura en la mateixa regidoria.

La societat de la informació i la necessitat de formar una ciutadania crítica van ocupar algunes reflexions. Així, per exemple, es va plantejar com una tasca urgent impulsar el debat sobre uns criteris «universals», consensuats, per al desenvolupament i ús dels recursos de la xarxa internet.³¹ Igualment, es propugnava el reforçament d'allò que és públic en els mitjans de comunicació. Hi havia coincidència a concedir una gran importància a l'alfabetització visual i mediàtica tot tenint present, tanmateix, que el llenguatge és l'instrument de mediació més important

abans que s'imposi la fascinació per altres llenguatges tecnològics.³²

f) *La municipalització i l'interès polític de l'educació*

L'organització de l'educació i de l'administració educativa conforma el contingut de la *setena línia estratègica* del Projecte Educatiu. Al congrés es va enregistrar una preocupació pel paper social de l'escola. S'apuntava que les escoles i les organitzacions d'educació no formal estan instal·lades en la cultura de la queixa i s'emparen en el baix reconeixement social per inhibir-se de la participació en el disseny i la realització de projectes basats en les necessitats del territori.³³ Això no obstant, diverses intervencions van apuntar la necessitat que els polítics dediquin més interès i temps a l'educació.

D'altres intervencions van orientar-se a reforçar el principi de subsidiarietat en l'administració educativa en el sentit de la municipalització: en qualsevol cas, es demanava més agilitat en la resolució de conflictes entre les administracions i més autonomia dels centres docents com a garantia d'una educació de qualitat. En un sentit semblant, es manifestava la preocupació perquè les comissions de matriculació tinguin capacitat real per combatre la discriminació.³⁴

2. La significació pública del congrés

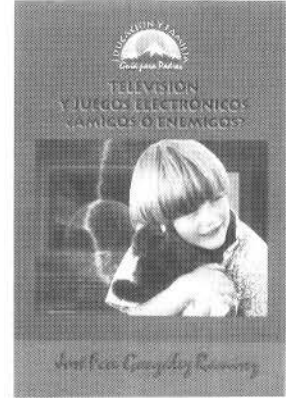
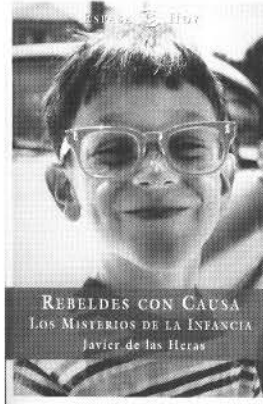
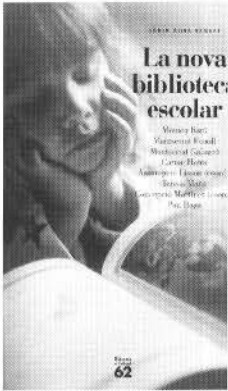
El compromís educatiu de la ciutat

Més enllà de la reflexió, de l'avenç de propostes i del debat de perspectives, l'aspecte més singular d'aquest congrés va ser el del seu caràcter de proposta de treball, la seva voluntat d'orientació estratègica. Així ho van expressar el 27,78 % dels assistents que van respondre l'avaluació del congrés, que manifestaven l'alt nivell del contingut de les conferències i els debats, l'interès dels documents i les propostes elaborats al llarg de més de dos anys, així com la importància de crear espais d'intercanvi i debat per revaloritzar l'educació. Aquest va esdevenir l'escenari on es van evidenciar les noves responsabilitats de Barcelona en relació amb l'educació. Per aquesta raó, la clausura del congrés al Saló de Cent de l'Ajuntament va excedir els plantejaments protocolaris i acadèmics propis d'aquesta mena d'actes. Els seus protagonistes van ser els principals agents educatius de la ciutat agrupats en el Consell Directiu del Projecte Educatiu. Les 24 entitats i institucions més rellevants van signar un compromís públic en el sentit d'impulsar les set línies estratègiques definides en els documents del Projecte Educatiu de Ciutat. Amb aquesta signatura es començava a donar satisfacció a una de les demandes més importants del congrés: la continuïtat del Projecte; en definitiva, la demanda de donar cos a l'impuls renovador que les persones participants havien expressat al llarg d'aquells dies. Així es posava un final de gran significació política

i institucional a un congrés caracteritzat per dirigir una mirada àmplia i amb voluntat innovadora envers l'educació a la ciutat de Barcelona.

Notes:

1. Al congrés, s'hi van inscriure persones procedents de Catalunya, de totes les comunitats de l'Estat espanyol —tret de Múrcia—, d'Amèrica Llatina i de diversos països europeus. Les persones professionals de l'educació reglada eren un 41%; de la universitat en procedia un altre 12%; la resta, 42%, significativament, eren professionals de diversos àmbits només relacionats amb l'educació indirectament (administració, política, organitzacions socials, ONG, associacions, mitjans de comunicació, etc.).
2. Taula de debat: *La xarxa social: la societat civil organitzada per educar en els valors*.
3. Taula de debat: *Qualitat de vida i educació*.
4. Taula de debat: *Educació, associacionisme i participació ciutadana*.
5. Taula de debat: *Educació, associacionisme i participació ciutadana*.
6. Taula de debat: *Autonomia dels centres educatius i qualitat de l'ensenyament*.
7. Conferència: *La societat de la informació i el coneixement. Els reptes de l'educació*. J. L. Cebrián.
8. Conferència: *Canvis en els valors i models de família*. Marina Subirats i Lluís Flaquer.
9. Taula de debat: *Qualitat de vida i educació*.
10. Taula de debat: *Ciutat coeducativa*.
11. Taula de debat: *Ciutat coeducativa*.
12. Conferència: *Noves formes d'exclusió social. El paper de l'educació*. J. C. Tedesco.
13. Conferència: *Educació i accés al món laboral*. J. Majó.
14. Taula de debat: *La funció educativa de l'espai cívic*.
15. Taula de debat: *La xarxa social: la societat civil organitzada per educar en els valors*.
16. Taula de debat: *La funció educativa de l'espai cívic*.
17. Conferència: *Ciutat, sostenibilitat i participació*. Ramon Folch.
18. Taula de debat: *Educació, associacionisme i participació ciutadana*.
19. Taula de debat: *Diversitat, cultura i identitat ciutadana*.
20. Taula de debat: *Diversitat, cultura i identitat ciutadana*.
21. Taula de debat: *Diversitat, cultura i identitat ciutadana*.
22. Conferència: *Noves formes d'exclusió social. El paper de l'educació*. J. C. Tedesco.
23. Taula de debat: *Cultures juvenils. Educació i acció comunitària*.
24. Conferència: *Ciutat i participació*. Roger Hart.
25. Taula de debat: *Diversitat, cultura i identitat ciutadana*.
26. Conferència: *Ciutat, sostenibilitat i participació*. Ramon Folch.
27. Conferència: *Educació i accés al món laboral*. J. Majó.
28. Taula de debat: *Educació, associacionisme i participació ciutadana*.
29. Taula de debat: *Qualitat de vida i educació*.
30. Conferència: *Les limites de la culture en volume: compétences culturelles et dispositions vertueuses*. B. Lahire.
31. Conferència: *La societat de la informació i el coneixement. Els reptes de l'educació*. J. L. Cebrián.
32. Taula de debat: *Mitjans de comunicació i educació*.
33. Taula de debat: *La xarxa social: la societat civil organitzada per educar en els valors*.
34. Taules de debat: *Diversitat, cultura i identitat ciutadana, i autonomia dels centres educatius i qualitat de l'ensenyament*.



Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; TUSÓN VALLS, Amparo. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 1999 (Ariel Lingüística)

Extracte de l'índex:

El análisis del discurso; El discurso oral; El discurso escrito; El contexto discursivo; Las personas del discurso; Las relaciones interpersonales, la cortesía y la modalización; Los fines discursivos y los procesos de interpretación; Los géneros discursivos y las secuencias textuales; Los modos de organización del discurso; Decir el discurso: los registros y los procedimientos teóricos; La obtención y el tratamiento de datos

COLOMER, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis, 1999 (Didáctica de la lengua y la literatura; 1)

Extracte de l'índex:

Las funciones de la literatura infantil y juvenil: el acceso al imaginario colectivo; La evolución histórica de la literatura infantil y

juvenil: la literatura de tradición oral; El nacimiento y el desarrollo de la literatura infantil y juvenil; La literatura infantil y juvenil actual: la transmisión de nuevos valores sociales, el reflejo de las sociedades post-industriales, la introducción de las tendencias culturales y literarias coetáneas, la poesía y el teatro; Los criterios para valorar y seleccionar los libros infantiles y juveniles; Las formas de acceso a los libros infantiles y juveniles

Les écoles innovantes. Paris: OCDE, 1999 (L'école de demain)

Extracte de l'índex:

L'école de demain et l'apprentissage tout au long de la vie; Les leçons de l'histoire et les perspectives d'avenir: un programme scolaire pour une société mondialisée; Constantes et changements dans les écoles et les systèmes éducatifs; L'innovation et le changement; les écoles et l'avenir: le rôle fondamental de l'innovation; L'innovation

102 Novetats bibliogràfiques

en éducation: une possible gestion du futur?; Politiques et orientations au Japon

Fer plàstica un procés de diàlegs i situacions.

Eulàlia Bosch (coaut.). Barcelona: Rosa Sensat, 1999 (Temes d'Infància; 33)

Extracte de l'índex:

Una conversa plena de curiositats; L'acció: cada color, una emoció...; L'ambient; Fem parlar el cos; Un taller de construcció; Sorpresa i transgressió per créixer i crear

GALEANO, Eduardo. *Patas arriba: la escuela del mundo al revés.* 3ª ed. Madrid: Siglo XXI, 1999

GONZÁLEZ GARCÍA, José Francisco. *Televisión y juegos electrónicos: ¿amigos o enemigos?* Madrid: EOS, 1999 (Educación y familia)

Extracte de l'índex:

La cultura de la imagen: ¿cómo influye en los niños?; La televisión en la familia; Televisión y cerebro; Televisión y violencia; Aprender a ver la televisión; Juegos electrónicos; El ordenador, un juguete electrónico; La informática educativa: aprender jugando con el ordenador

HERAS, Javier de las. *Rebeldes con causa: los misterios de la infancia.* Madrid: Espasa Calpe, 1999 (Espasa hoy)

Extracte de l'índex:

Rebeldes con causa; Vagos, apáticos y abulmicos; Mimados y caprichosos; Demasiado consentidos; Desobedientes, rechazados, maltratados; Niños excesivamente miedosos; Tímidos y acomplejados; Niños que consumen alcohol y drogas; Niños excesivamente apegados a sus padres; Niños que no paran quietos; Depresiones infantiles; Anorexia nerviosa y adolescencia; Motivos de preocupación y de esperanza

La nova biblioteca escolar. Assumpció

Lissón (coord.); Concepció Martínez (coord.). Barcelona: Edicions 62, 1999 (Llibres a l'abast: sèrie Rosa Sensat; 342)

Extracte de l'índex:

Reinventar la biblioteca escolar; Finalitat, objectius i funcionament de la nova biblioteca escolar; Estructura de la biblioteca escolar: el marc normatiu, l'automatització, organització i conservació del fons bibliogràfic, regles de catalogació; Tipus de documents: llibres, materials audiovisuals, gravacions sonores, recursos electrònics, material multimèdia; Avaluació del gust per la lectura, de l'ús de la biblioteca i les tècniques d'estudi

PÉREZ PÉREZ, Encarna; SERRA RAVENTÓS, Miquel. *Anàlisi del Retard del Llenguatge (A-RE-LL): protocols d'avaluació i perfil (3-6 anys).* Barcelona: Ariel, 1998 (Ariel practicum)

Extracte de l'índex:

Protocol per a l'Avaluació del Retard del Llenguatge: objectius i instruccions; Avaluació del llenguatge; Protocol per a les valoracions complementàries; Resum de l'avaluació del llenguatge: diagnòstic i orientacions; Protocol per a l'Elaboració del Perfil de Llenguatge: valoracions de la comunicació, de la parla: fonologia i del llenguatge; Exemple d'un cas

POCH BLASCO, Serafina. *Compendio de musicoterapia.* Barcelona: Herder, 1998 (Biblioteca de psicología: textos universitarios). 2 v.

Extracte de l'índex:

El arte como terapia; Teoría de la musicoterapia; Por qué la música es terapéutica; Organización en musicoterapia; Trabajo con los pacientes o los clientes. El proceso musicoterapéutico; Metodología en musicoterapia; El canto como medio terapéutico; Danzaterapia cómo método en musicoterapia; Musicoterapia infantil: educación especial y trastornos fisiológicos, autismo y esquizofrenia infantil; Aspectos históricos de la musicoterapia en España; Temas de psicología de la música para el musicoterapeuta

peuta; Musicoterapia en centres penitenciaris; Musicoterapia preventiva: en el àmbit social, personal, familiar, escolar, etc.

PUIG ROVIRA, Josep Maria; MARTÍN GARCÍA, Xus. *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edebé, 1998 (Innova; 5)

Extracte de l'índex:

Pensar la educación moral; La personalidad moral; Criterios operativos para una educación moral; Los valores en el proyecto educativo de centro; Las enseñanzas transversales; Unidad didáctica y valores; Tutoría y educación moral

Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària: informe de progrés (1998). Pere Darder (coord.). Barcelona: Rosa Sensat: Federació de Mo-

viments de Renovació Pedagògica de Catalunya, 1999 (Per una immensa minoria)

ZABALA VIDIELLA, Antoni. *Enfocament globalitzador i pensament complex: una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó, 1999 (Biblioteca de Guix: sèrie metodologia i recursos; 115)

Extracte de l'índex:

Organització dels continguts d'aprenentatge; Funció social de l'ensenyament i enfocament globalitzador; Concepció de l'aprenentatge i enfocament globalitzador; Els mètodes globalitzats: els centres d'interès de Decroly, el mètode de projectes de Kilpatrick, el mètode de la recerca del medi, els projectes de treball global; Anàlisi dels mètodes globalitzats

Eumo 1979
Editorial 1999

20
ANYS

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



Eumo Editorial

Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic

Carrer de Miramarges, 4. 08500 Vic

Cartellera

CONGRESSOS I JORNADES

6º Congreso de actividades acuáticas
«La gestión de las instalaciones deportivas: el reto del siglo XXI»
dies 24, 25 i 26 de setembre; 21, 22 i 23 d'octubre de 1999

Secretaria tècnica i informació: SEAE
Ctra. de Cornellà, 13-15, baixos • 08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona)
Tel.: 93 473 13 58 • Fax: 93 473 39 69

VII Jornades Internacionals sobre la síndrome de Down
dies 21, 22 i 23 d'octubre de 1999

Organitza: Fundació Catalana Síndrome de Down
València, 229, 3r 2a • 08007 Barcelona
Tel.: 93 215 74 23 • Fax: 93 215 76 99
E-mail: integra@fcsd.org • WEB: www.fcsd.org

Informació i lloc: Auditori del Centre Cultural
Caixa de Catalunya «La Pedrera»
Pg. de Gràcia, 92 • 08008 Barcelona

Segona Trobada del Fòrum 2000
d'Educació Ambiental
sota el signe de la terra
2 i 3 d'octubre de 1999

Lloc: Universitat de Lleida

Organització, informació i inscripcions:
Societat Catalana d'Educació Ambiental
Aragó, 281, 1r 1a • 08009 Barcelona
Tel.: 93 488 29 79 - 93 215 48 70
Fax: 93 487 32 83
E-mail: scea@pangea.org
<http://www.pangea.org/scea>

Primeres Jornades Escoles 3-12
Bellaterra, dies 5 i 6 de novembre de 1999

Organització: Federació de MRP de Catalunya, Federació de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC), CCOO, USTEC-STES, UGT, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Vic, Universitat de Girona

Informació: Secretaria de les Primeres
Jornades d'Escoles 3-12
Av. de les Drassanes, 3, 3r
Tel.: 93 481 73 88 • Fax: 93 301 75 50
E-mail: mrp@pangea.org

PREMIS

19a Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1999

Convoquen: L'Associació de Mestres Rosa Sensat amb la col·laboració del Ministerio de Educación y Cultura, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, d'Edicions 62 i de Celeste Ediciones.

Termini de presentació: **abans del 8 d'octubre de 1999**

Lloc: A.M. Rosa Sensat • Av. de les Drassanes, 3 • 08001 • Tel.: 934 817 373

El veredictes es farà públic el mes de **desembre de 1999**

I Premi Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya Gestió de Centres Docents

Cada treball, redactat en català o en castellà, es presentarà, **abans del 15 d'octubre de 1999**, per triplicat a:

I Premi Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació, Departament de Pedagogia Aplicada, Edifici G6 08193 Bellaterra (Cerdanyola) indicant nom, adreça, telèfon i NIF de l'autor/a.

Organitza: FEAE (Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya)

Premi Cavall Fort 1999

El Premi Cavall Fort 1999 es concedirà al millor recull de tres contes destinats a un públic de nois i noies de nou a catorze anys.

Termini d'admissió d'originals:
acaba el 15 d'octubre de 1999

Informació: Cavall Fort
Pl. de Lesseps, 33, entl. 2a
08023 Barcelona

26è Premi Joaquim Ruyra de narrativa juvenil

Convoquen: La Galera, S.A. Editorial i Columna Edicions, amb el patrocini de la Fundació Enciclopèdia Catalana

Termini de presentació: **abans del 15 d'octubre de 1999**

Informació: La Galera
Diputació, 250 • 08007 Barcelona
Tel.: 934 120 030
E-mail: a/e:lagalera@grec.com

37è Premi Josep M. Folch i Torres de novel·les per a nois i noies

Les obres aspirants al premi «Josep M. Folch i Torres» hauran de ser presentades a:
La Galera, S.A. Editorial
Diputació, 250 • 08007 Barcelona

Termini de presentació: **abans del 15 d'octubre de 1999**

III Jornades d'ensenyament de Ciències Socials: reflexió i experiències

R O S A
S E N
S A T

SCHOLA
DIDÀCTICA ACTIVA



15 i 16 d'octubre de **1999**

Divendres 15

18.00 **Presentació de les Jornades**

Ponència:

MARC CONCEPTUAL PER A L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS. Conceptes clau, com ensenyar a raonar.

Presentació d'experiències

Dissabte 16

10.00 **Presentació d'experiències** (continuació)

Taula rodona:

QUÈ PASSA AMB L'ENSENYAMENT DE LES CIÈNCIES SOCIALS, INNOVACIÓ O ESTANCAMENT?

Inscripció:

Associació de Mestres Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

Del dia **1** al **10 d'octubre** de 1999

Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50

Correu electrònic: rsensat@pangea.org

Preu socis/es: 3.000 PTA

Preu no socis/es: 3.500 PTA

A les persones assistents se'ls lliurarà una publicació amb les ponències i experiències de les jornades.

Organitza:

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT i SCHOLA DIDÀCTICA ACTIVA.

Amb la col·laboració del Departament de Didàctica de Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
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 1999 (10 números)

Preu soci/a: **6.275 PTA.** Preu no soci/a: **6.975 PTA**

Preu ex.: **775 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

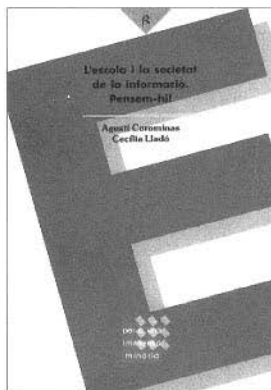
**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona

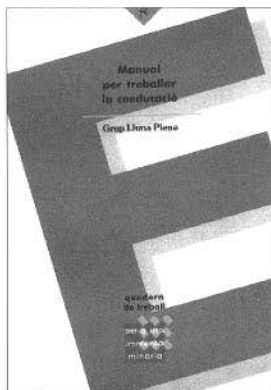
Les **novetats** de la Federació!



L'escola i la societat de la informació. Pensem-hi!

Agustí Corominas i Cecília Lladó

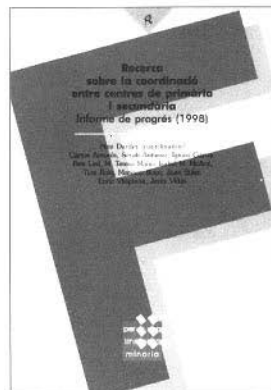
Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/Rosa Sensat
Col·lecció:
"Per una immensa minoria", E
56 pàg. PVP: 750 PTA



Manual per treballar la coeducació

Grup Lluna Plena

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/Rosa Sensat
Col·lecció:
"Per una immensa minoria", E
Quadern de treball
64 pàg. PVP: 750 PTA



Recerca sobre la coordinació entre centres de primària i secundària Informe de progrés (1998)

Pere Darder (coordinador)

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica/Rosa Sensat
Col·lecció:
"Per una immensa minoria", F
48 pàg. PVP: 750 PTA

Publicacions de la



Edita:



Amb la col·laboració de:



Si el servei que li presentem s'examines...



...es mereixeria un **10**

SERVEI EXCLUSIU PROFESSORS

Una **oferta única de Banesto** que ofereix als professors les solucions idònies a totes les seves necessitats de finançament, estalvi i previsió, i que té en compte fins a l'últim detall per facilitar-li al màxim el dia a dia.

Sol·liciti informació a qualsevol oficina Banesto.

Truqui'ns al **902 30 71 30** i li direm quina és l'oficina més propera a casa seva. L'atendrem amb molt de gust.