

Caixa d'eines 03

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

EL CENTRE EDUCATIU ACOLLIDOR



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

.edu

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Edició
Servei de Difusió i Publicacions

Coordinació
Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social

Disseny
Tàctica gràfica

1a edició
Juny de 2006

Tiratge
4.500 exemplars

Impressió
Gràfiques Cuscó, SA

Dipòsit legal
B.16.411-2005

Caixa d'eines 03

LLENGUA, INTERCULTURALITAT I COHESIÓ SOCIAL

EL CENTRE EDUCATIU ACOLLIDOR

PÀG. 3

Eines per
a la reflexió

PÀG. 51

Eines per a la
intervenció educativa

La Subdirecció General en Llengua i Cohesió Social posa a la vostra consideració, mitjançant les pàgines d'aquesta revista, diverses col·laboracions particulars, malgrat que en alguns casos puguem no compartir plenament algun dels continguts. Quan això es produeix, és sempre per qüestions de matisos que creiem que no invaliden el seu interès general.

EINES PER A LA REFLEXIÓ

PÀG. 4

El centre educatiu
acollidor

PÀG. 12

Els grups i els
equips d'aprenen-
tatge cooperatiu:
una manera d'ense-
nyar que beneficia
tots els alumnes

PERE PUJOLÀS MASET

PÀG. 28

El programa de con-
vivència i mediació
escolar del Departament
d'Educació

PERE LED CAPAZ

PÀG. 32

Manual per a la
defensa del dret a la
integritat física i a la
dignitat personal

JOSEP MARIA CARBÓ

PÀG. 42

L'equitat com a
fonament de la
qualitat educativa:
les accions positives

EL CENTRE EDUCATIU ACOLLIDOR

DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ
I INNOVACIÓ EDUCATIVA



TAL COM ES DIU EN LA INTRODUCCIÓ DEL *PLA PER A LA LLENGUA I LA COHESIÓ SOCIAL*, EN ELS DARRERS ANYS S'HA FET PALESA LA NECESSITAT QUE EL SISTEMA EDUCATIU S'ADEQUÏ A LA CREIXENT COMPLEXITAT I PLURALITAT QUE HA ANAT ADQUIRINT LA SOCIETAT CATALANA. TROBAR RESPOSTES ALS NOUS REPTES EDUCATIUS QUE PLANTEGEN ELS PROFUNDS CANVIS SOCIALS EXPERIMENTATS ÉS UN OBJECTIU DE PRIMER ORDRE. UN OBJECTIU QUE EXIGEIX UNA ACCIÓ COORDINADA DELS DIFERENTS

agents socials i institucionals en cada àmbit territorial, com a complement imprescindible de l'acció educativa que duen a terme, dia a dia, els centres docents.

NOUS REPTES EDUCATIUS

Els canvis en els models familiars i en les institucions socials, la pèrdua de referents identitàris inequívocs i d'alguns valors tradicionals, fan créixer el neguit i la incertesa generals, també

en el món de l'educació. El desenvolupament accelerat d'una tecnologia que ha transformat les nostres comunicacions i les nostres relacions a escala planetària, ha provocat també complexos fenòmens socials ja que, paradoxalment, creix la riquesa al mateix temps que creix el nombre d'exclosos, i això s'esdevé en uns pobles i barris cada vegada més multiculturals per raó dels importants moviments migratoris internacionals. El treball ha deixat de ser un dels elements cohesionadors de la societat, i ha perdut el seu protagonisme en la construcció

L'OBJECTIU GLOBAL DE L'EDUCACIÓ NO ES POT ACONSEGUIR SENSE LA PARTICIPACIÓ DECIDIDA DE TOTS ELS AGENTS SOCIALS

identitària i el desenvolupament social de les persones.

Com han destacat diferents informes i reflexions d'experts, totes aquestes transformacions exigeixen respostes educatives adients per part dels centres docents, respostes que ja no poden reduir-se ni a una transmissió de coneixements, ni a la reproducció d'unes pautes culturals anacròniques. Ha agafat, per exemple, un protagonisme molt més gran, en opinió tant dels experts com de la major part d'educadors, la urgència d'ensenyar a ser i a conviure, propòsit que ha arribat a agafar tanta rellevància com els més tradicionals d'ensenyar a aprendre, a conèixer, a fer.

D'altra banda, el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* ens diu també que la responsabilitat de l'acollida i la integració escolar de tot l'alumnat -també de l'alumnat nouvingut a Catalunya- és, en primer lloc, del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen. L'increment i varietat de llengües i cultures en les nostres aules, al costat de l'indubtable enriquiment que suposa, ens planteja altres desafiaments no menys importants. En els darrers vint anys, els avenços aconseguits per la normalització de la cultura i la llengua catalanes han estat evidents i l'escola hi ha contribuït de manera decisiva. No obstant això, encara no s'ha aconseguit una plena normalització. I com que, en l'actual context de canvis socials accelerats que acabem de descriure, es fa encara més evident l'enorme fragilitat de la llengua catalana, es

fa més necessari encara potenciar-la i consolidar-la com a llengua vehicular i de comunicació del nostre sistema educatiu, per tal de facilitar que esdevingui un dels principals elements de cohesió social.

Tots coneixem la confiança que té la societat en la capacitat de l'escola, però també sabem que aquesta no pot assumir en solitari aquests objectius. El professorat se sent sovint massa pressionat per unes demandes socials que semblen desbordar els límits que configuraven i definien la professió de docent. Cal recordar que l'objectiu global de l'educació no es pot aconseguir sense la participació decidida de tots els agents socials, sense la més gran complicitat del conjunt de la societat i de les seves institucions i, sobretot, sense una bona entesa amb les famílies del nostre alumnat. Però aquesta actitud indispensable dels professionals de l'educació d'obrir-se als altres agents educatius per tal d'assolir conjuntament les fites educatives que ens hem proposat, no pot ser de cap manera ni una excusa ni una legitimació de l'abandonament de les responsabilitats que tots i cadascú tenim encomanades. Responsabilitats a les quals hem de fer front, certament, des dels respectius llocs de treball, amb tots els suports i col·laboracions externes que sigui possible congriar, però sense recórrer a la mala pràctica de delegar sistemàticament la part de responsabilitat pròpia als altres.

UNA AMENAÇA O UNA OPORTUNITAT?

L'acollida, la integració escolar i en definitiva l'èxit educatiu de tot l'alumnat, amb independència de l'origen, ha de ser una de les primeres preocupacions i un dels primers objectius del centre educatiu i de tots els professionals que hi treballen. Cal entendre així el Pla d'acollida i d'integració com un conjunt sistemàtic d'actuacions del centre que permetrà la incorporació de tot l'alumnat a la vida i a la dinàmica ordinària, aconseguint un centre on tothom se'l fa seu i s'hi troba bé, transformant-lo en un **centre acollidor**. La complexitat de dur a terme aquesta transformació es fa patent si tenim en compte que en els darrers deu anys el percentatge d'alumnat nouvingut a les aules s'ha multiplicat per deu, la qual cosa ha suposat, tant o més que l'aparició d'unes noves problemàtiques (que hi són, especialment en l'àmbit lingüístic), l'emergència de deficiències no resoltes en el nostre sistema per atendre adequadament la diversitat.

L'increment progressiu d'alumnat d'origen llatinoamericà i la ubicació de molts immigrants en zones amb un fort predomini de la llengua castellana, pot crear en els nouvinguts la sensació que poden prescindir de l'aprenentatge i de l'ús de la llengua catalana. Aquest fet provocaria, d'una banda, un desavantatge social clar per a aquest alumnat, i de l'altra, incrementaria el risc de pèrdua d'un valor identitari, tan important per a tots, com és el de la nostra llengua.

EN ELS DARRERS DEU
ANYS EL PERCENTATGE
D'ALUMNAT NOUINGUT
A LES AULES S'HA
MULTIPLICAT PER DEU

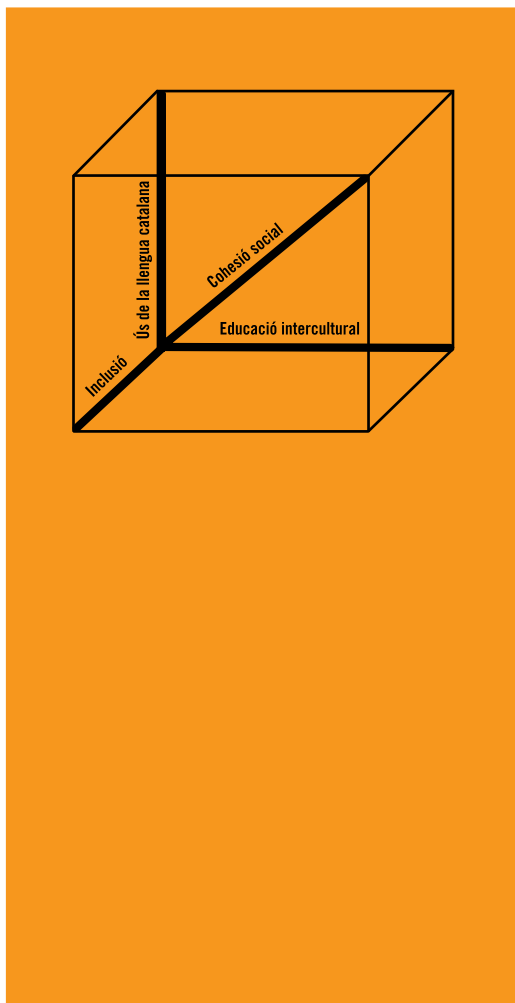
Per tot plegat, la institució educativa a vegades se sent impotent per donar resposta als seus objectius més bàsics. Encara és excessiu, per exemple, el percentatge de l'alumnat que no arriba al nivell de suficiència en acabar els seus estudis obligatoris, tres de cada deu, segons les estadístiques. I aquesta és una dada preocupant. Com també ho és saber que aquestes dificultats a assolir els nivells de competència bàsics encara són més importants en la població de grups culturalment minoritaris, de manera que es pot arribar a doblar el percentatge anterior. També és cert que les noves necessitats de conciliació de la vida familiar i la vida laboral van ampliant progressivament els espais educatius en l'entorn escolar i no formal, sovint amb projectes educatius totalment desconnectats entre ells i entre els dels centres d'educació formal.

Però lluny de plantejaments alarmistes, lluny d'actituds negativistes que posen un nou problema davant de cada solució, creiem que cal aprofitar els reptes que posen en un primer pla tots aquests canvis, per a revitalitzar els centres educatius, per a refermar l'excel·lent tradició educativa de l'escola catalana i per a saber transformar les amenaces en oportunitats de col·laboració en la construcció d'una societat més justa, plural i cohesionada.

IGUALTAT, DIVERSITAT I IDENTITAT EN EL CENTRE ACOLLIDOR

Per a un centre acollidor, una de les necessitats peremptòries que es deriven del que acabem de dir és la de revisar i actualitzar el sentit que es dóna als conceptes **d'igualtat, diversitat i identitat**, en el context d'una societat multicultural que es posa com a objectiu irrenunciable aconseguir la cohesió social. Però a causa de la seva amplitud semàntica i de la seva utilització amb intencionalitats diverses en les ciències socials, no tots els professionals de l'educació entenen de la mateixa manera aquests tres conceptes, ni visualitzen la seva materialització i concreció social de manera unívoca. Així, a vegades, es confon igualtat amb igualitarisme, o bé diversitat amb diferència. I darrere del terme identitat, hi ha qui imagina un tret més o menys monolític de la personalitat que neix de l'oposició a altres grups, mentre altres educadors emfatitzen el seu aspecte múltiple i adaptable, complex i sotmès a negociació.

Tot i aquests possibles equívocs, hi ha un acord generalitzat que en l'àmbit educatiu aquests tres conceptes, igualtat, diversitat i identitat, tenen una especial incidència en cadascun dels tres aspectes següents, que se'ns presenten en tres plans diferents però estretament interconnectats: en la llengua, ubicada en un marc plurilingüe; en l'educació, que es desenvolupa en una societat multicultural, i en el risc de l'exclusió escolar i social.



El *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* vol donar resposta a aquests reptes a partir d'una aposta i un compromís ferm d'avançar en una direcció determinada, que pot ajudar a aclarir aquells equívocs semàntics a què fèiem referència suara. I ho explicita en el desenvolupament educatiu dels tres vectors següents:

- **La llengua catalana**, com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe i el seu ús com a mitjà de comunicació i element d'identitat del país.
- **La inclusió escolar i social**, és a dir, la defensa de la igualtat d'oportunitats i de competències funcionals bàsiques per a tot l'alumnat.
- **L'educació intercultural**, que entén la diversitat com un element d'enriquiment mutu, a partir del reconeixement de la igualtat en dignitat de tots i de totes.

Com es representa en el gràfic adjunt, es parteix de la convicció que aquests tres eixos de treball han de definir l'espai per on cal avançar per anar construint la **cohesió social**, que ha de ser, en certa manera, la resultant d'aquells tres vectors. Cohesió social que es visualitza com l'objectiu prioritari i que si és tan vital per als nostres centres, ho és pel fet de ser l'element constitutiu fonamental de la convivència i la concitadania en el model de societat que desitgem construir entre tots.

Podríem encara avançar una mica més i intentar definir els components bàsics de cadascun d'aquests vectors. Pel que fa al de l'**ús de la**

llengua catalana els objectius prioritaris d'un centre acollidor podrien resumir-se en tres:

- a) consolidar la llengua catalana com a llengua vehicular als centres educatius i com a eix vertebrador d'un projecte plurilingüe,
- b) fer del català la llengua d'acollida del centre,
- c) actualitzar les metodologies, les estratègies i els recursos didàctics davant la creixent diversitat lingüística i cultural de l'alumnat, en les diferents etapes educatives.

Pel que fa al vector **educació intercultural**, cal desenvolupar la consciència d'igualtat en dignitat de tots els sers humans com a condició prèvia per al coneixement i el respecte de les diferències culturals en el marc de la nostra realitat, tot potenciant les actituds del diàleg i els valors facilitadors de la convivència.

I pel que fa al d'**inclusió escolar i social**, cal combatre l'exclusió social i escolar de l'alumnat, en qualsevol de les seves manifestacions, per evitar qualsevol tipus de marginació, i poder garantir així les condicions que facin possible la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació equitativa i de qualitat.

L'ÈXIT EDUCATIU COM A CONDICIÓN DE LA COHESIÓ SOCIAL

Una altra qüestió clau a tenir en compte és que la cohesió social en l'àmbit educatiu està

estretament lligada a una igualtat d'oportunitats que possibiliti l'èxit educatiu a tothom. Tot i que l'èxit educatiu, per si sol, no garanteix la cohesió social, sí que és condició indispensable per evitar el risc de marginació i d'exclusió dels col·lectius més vulnerables.

Quan parlem d'aquest èxit educatiu per a tot l'alumnat, ens referim a molt més que al necessari augment dels percentatges dels que obtenen la seva acreditació en finalitzar l'escolarització obligatòria. Suposa la recerca de les estratègies necessàries per aconseguir l'èxit (entès en el seu sentit més noble, de desenvolupament òptim de les potencialitats de la persona, fugint de connotacions competitives) en tots aquests àmbits que es complementen i s'interrelacionen:

- L'èxit personal, lligat al desenvolupament d'una identitat personal rica i equilibrada, flexible i creativa, capaç d'adaptar-se als canvis accelerats d'un món en permanent transformació...
- L'èxit social, relacionat amb el desenvolupament de les habilitats socials i de les actituds idònies per conviure en la nostra societat catalana plural, per treballar en equip, per saber resoldre els conflictes de convivència...
- L'èxit acadèmic, vinculat al desenvolupament de la capacitat de convertir la informació disponible avui en abundància en coneixements, a la consolidació de la capacitat i l'actitud d'aprendre al llarg de tota la vida...

LA COHESIÓ SOCIAL
EN L'ÀMBIT EDUCATIU
ESTÀ ESTRETAMENT
LLIGADA A UNA IGUAL-
TAT D'OPORTUNITATS
QUE POSSIBILI L'ÈXIT
EDUCATIU A TOTHOM

- L'èxit laboral, lligat al desenvolupament de la capacitat d'aplicar aquests coneixements, aptituds, actituds i habilitats per fer front de la manera més satisfactòria possible als complexos reptes que planteja el món del treball en l'actualitat...

Quatre components de l'èxit educatiu estretament vinculats a aquells *quatre pilars de l'educació*, que va definir l'informe de la *Comissió internacional de la UNESCO sobre l'educació pel segle XXI*, elaborat per un grup d'experts coordinats per Jacques Délors, i que eren aquests:

educació en (i per a) la igualtat d'oportunitats; b) una educació en (i per a) la construcció d'una identitat responsable i c) una educació en el (i per al) respecte al dret a la diferència. Només així aconseguirem que tot l'alumnat:

- tingui èxit en el seu procés educatiu, de manera que ningú no en quedi exclòs (que *apregui a conèixer i a fer*),
- construeixi una identitat pròpia no excloent ni per oposició compulsiva a altres grups (que *apregui a ser*),

a assolir fa imprescindible el treball conjunt de tots els sectors implicats:

- De les **administracions amb responsabilitats educatives** (Departament d'Educació; d'altres departaments: Presidència, Interior, Benestar i Família, Treball, Sanitat, Cultura; l'administració municipal: tècnics, regidors...), que tenen l'obligació de vetllar perquè tots els nois i noies, sense distincions, rebin una educació de qualitat i que, per tant, han de planificar i proporcionar les directrius (pautes, normes, orientacions) i els recursos humans

PER ACONSEGUIR LA DESITJADA COHESIÓ SOCIAL ÉS IMPRESCINDIBLE DISPOSAR DE CENTRES EDUCATIUS ACOLLIDORS

aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser.

Per aconseguir la desitjada cohesió social és imprescindible, doncs, disposar de **centres educatius acollidors** que es replantegin les estratègies més eficients per fer efectiva: a) una

- assoleixi aquells valors comuns i necessaris per a la convivència, i respecti el dret a la diferència (que *apregui a conviure*).

Segurament es visualitza ara, encara amb més claredat, el que dèiem al començament, en referir-nos al fet que la complexitat dels objectius

i econòmics necessaris perquè això sigui possible.

- De l'**entorn** proper (els veïns, les associacions i les entitats del barri, el poble...), i de l'entorn en general, que és on es desenvolupa la vida quotidiana d'aquests nois i noies i és d'on

provenen els «models vitals» que defineixen les seves expectatives, els seus valors, les seves normes, els seus costums...

- De les **famílies**, que representen el suport i el referent educatiu bàsic i fonamental de tots els nois i noies.
- Dels **professionals de l'educació**, tant d'educació formal com no formal (professorat, serveis educatius, monitors, educadors de carrer, integradors socials, etc.), que tenen l'encàrrec explícit d'educar aquests nois i noies, cadascú des d'una àrea concreta.

dels elements necessaris per crear un coixí social ben cohesionat que acompanyi els processos educatius. Per això diem que l'educació és una tasca comunitària. Educar no és només cosa de l'escola o de l'institut. Com diu una dita d'una tribu africana: «*Fa falta tot un poble per educar un infant*». Però cal també la transformació progressiva dels centres educatius en aquesta línia de renovació que hem intentat descriure i que hem volgut resumir en una senzilla expressió: **centres educatius acollidors**.



- Dels **alumnes**, els subjectes actius (mai objectes passius) de l'educació, els autèntics protagonistes d'aquesta història.

La igualtat d'oportunitats no és possible, i encara menys la igualtat d'oportunitats en l'adquisició de les competències bàsiques, si no es disposa

ELS GRUPS I ELS EQUIPS D'APRENENTATGE COOPERATIU: UNA MANERA D'ENSENYAR QUE BENEFICIA TOTS ELS ALUMNES

PERE PUJOLÀS MASET
Universitat de Vic



LA CLASSE ES POT ORGANITZAR DE MOLTES MANERES. SEGONS COM S'ORGANITZI, ELS ALUMNES, TOTS ELS ALUMNES, S'HI PODEN SENTIR MÉS O MENYS ACOLLITS I AIXÒ, EVIDENTMENT, POT AFAVORIR, TAMBÉ MÉS O MENYS, EL SEU APRENTATGE. ORGANITZAR LA CLASSE DE FORMA COOPERATIVA –EN CONTRAPOSICIÓ A UNA ORGANITZACIÓ INDIVIDUALISTA O COMPETITIVA– AFAVOREIX SENS DUBTE QUE ELS ALUMNES, MALGRAT LES SEVES DIFERÈNCIES EVIDENTS,

s'hi trobin bé, s'hi sentin animats i recolzats i això beneficia igualment que hi puguin aprendre més i millor, cadascú segons les seves possibilitats i capacitats.

En aquest article es presenten algunes idees bàsiques sobre els grups i els equips d'aprenentatge cooperatiu, tot responent, successivament, a les següents qüestions: el «què», el «com», el «perquè» i el «per a què» d'aquesta manera d'ensenyar.

1. EL QUÈ: ELS GRUPS I ELS EQUIPS D'APRENTATGE COOPERATIU

Comencem des del principi. Primerament hem d'explicar què entenem per grups i equips d'aprenentatge cooperatiu.

Un grup d'alumnes es pot organitzar i pot estar estructurat de diverses maneres:

1. Quan s'estableix una mena de rivalitat entre els membres, més o menys buscada de forma conscient, per veure, per exemple, qui acaba abans les tasques o qui treu més bones notes. Aleshores diem que aquest grup està estructurat de forma competitiva.
2. Quan cada alumne va pel seu compte, sense importar-li el que fan els altres i sense que el que facin aquests tingui cap repercussió en el que pugui fer cadascú individualment. Diem que està estructurat de forma individualista.
3. Quan un grup d'alumnes s'ajuden els uns als altres per aconseguir els seus objectius, individuals i comuns, i el que fa cada un particularment repercuteix en els altres (quan entre ells hi ha el que se'n diu una interdependència positiva), llavors diem que constitueixen un grup cooperatiu.

Les característiques de cada una d'aquestes formes d'organitzar la feina a l'aula poden resumir-se, de manera molt esquemàtica, en la taula 1.

Si s'observa amb atenció el contingut d'aquesta taula, es pot apreciar que, entre l'estructura d'aprenentatge individualista i la competitiva, hi ha poques divergències. En totes dues hi ha la convicció, d'una banda, que les relacions que s'estableixen entre els alumnes en el transcurs de les activitats d'aprenentatge tenen una influència secundària. Això, si no es considera que són indesitjables i molestes per al rendiment escolar. I, d'altra banda, hi ha la convicció que

TAULA 1

Estructura d'aprenentatge individualista

- Els grups són homogenis (o es parteix de la base que ho són).
- El professor es dirigeix a tothom igual i resol individualment els dubtes que sorgeixen.
- El treball dels alumnes és individual però no competitiu.
- L'ajuda mútua es considera un mal menor.
- No es valora el treball en equip, perquè no hi ha responsabilitat individual en tots els alumnes.

Estructura d'aprenentatge competitiva

- Els grups són homogenis (o es parteix de la base que ho són).
- El professor es dirigeix a tothom igual i resol individualment els dubtes que sorgeixen.
- El treball dels alumnes és individual però no competitiu.
- L'ajuda mútua no té cap sentit.
- Es descarta el treball en equip, com una forma de ressaltar al màxim la responsabilitat individual en els alumnes.

Estructura d'aprenentatge cooperativa

- Els grups són volgudament heterogenis.
- El professor ajusta el que ensenya a les característiques diferents dels alumnes i comparteix amb ells la responsabilitat de resoldre els dubtes.
- El treball dels alumnes és individual (ningú no pot aprendre per un altre) i cooperatiu (s'ajuden uns als altres a aprendre).
- L'ajuda mútua es fomenta.
- El treball en equip és quelcom essencial, sempre que vagi acompanyat de la responsabilitat individual.

el professorat és l'encarregat per excel·lència de transmetre el coneixement -l'únic que pot ensenyar amb garanties- mentre que els alumnes són un simple receptacle més o menys actiu de l'acció transmissora del professorat. En un grup d'aprenentatge cooperatiu, en canvi, hi ha la convicció que els alumnes no solament aprenen perquè el professor els ensenya, sinó que també aprenen gràcies a la interacció que s'estableix entre ells, «ensenyant-se» els uns als altres. Segons Piaget (1969), la cooperació entre iguals que aprenen junts, en una relació més simètrica, és tan important com la intervenció més asimètrica entre aquests i qui els ensenya. D'aquestes diferents conviccions de fons, se'n deriven les diferències entre les dues primeres formes d'organitzar una classe (la competitiva i la individualista) i la tercera (la cooperativa). En les dues primeres, els grups tendeixen a ser homogenis, per facilitar la tasca del professor, ja que la responsabilitat d'ensenyar recau en el professorat exclusivament, i el treball en equip i l'ajuda mútua no tenen cap sentit o es valoren molt poc. Un grup cooperatiu, en canvi, busca l'heterogeneïtat entre els membres. El professor comparteix, amb els alumnes, la responsabilitat d'ensenyar, l'ajuda mútua entre els membres del grup es fomenta de manera expressa, i el treball en equip, acompanyat de la responsabilitat individual de cada un dels membres, és un element essencial d'aquesta estructura d'aprenentatge.

A la pràctica, estructurar de forma cooperativa l'aprenentatge -o dit d'una altra manera,

l'aprenentatge cooperatiu-, dins l'aula, és utilitzar amb una finalitat didàctica la feina en equips reduïts d'alumnes per aprofitar al màxim la interacció entre ells amb l'objectiu que tots els membres de l'equip aprenguin els continguts escolars, al màxim de les seves possibilitats, i que també aprenguin a treballar en equip. Els membres d'un equip d'aprenentatge cooperatiu tenen, doncs, una doble responsabilitat: aprendre el que el professor els ensenya i procurar que els companys d'equip també ho aprenguin. I els equips d'aprenentatge cooperatiu tenen una doble finalitat: aprendre els continguts escolars, i aprendre a treballar en equip, com si fos un contingut escolar més. Dit d'una manera molt gràfica, utilitzant el títol d'un llibre de Robert Slavin i els seus col·laboradors: *Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar*.

2. EL COM

A continuació veurem els components essencials del model d'aprenentatge cooperatiu que s'ha desenvolupat al Laboratori de Psicopedagogia de la Universitat de Vic (vegeu Pujolàs, 2003). Es tracta d'un model estàndard que es pot adaptar a qualsevol etapa educativa, i que s'ha aplicat en totes les experiències que es descriuen en els capítols següents.

UNA AULA QUE ACULL TOTHOM I CONSIDERA QUE TOTHOM ÉS UN MEMBRE VALUÓS DE LA COMUNITAT

2.1. Maneres diferents d'agrupar l'alumnat en equips dins un mateix grup classe

D'una banda és bo que, en un grup classe, tots els alumnes i les alumnes es relacionin. Tanmateix, d'altra banda, per aprofitar al màxim els efectes positius del treball en equip, és convenient que els membres d'un mateix equip tinguin continuament l'oportunitat de treballar junts per poder consolidar l'equip. Per això, en el model es proposen diferents tipus d'equips, de manera que sigui compatible tenir un equip estable de referència i, alhora, tenir l'oportunitat de treballar amb tots els companys i les companyes de la classe al llarg d'un curs escolar.

L'equip de referència de cada un, el que és pròpiament l'equip de cada estudiant, són els *equips de base*, formats per quatre o, com a màxim, cinc alumnes, estables i de composició heterogènia en tots els aspectes (rendiment, capacitat, motivació, gènere, origen cultural, llengua habitual, etc.) com heterogènia ha de ser la classe. Al llarg del curs, i en algunes sessions de classe, s'utilitzen també els *equips d'experts* (denominats d'aquesta manera en una de les tècniques d'aprenentatge cooperatiu més conegudes, el *jigsaw*), formats per un alumne de cada equip de base que treballen conjuntament per aprofundir o estudiar alguna part del tema que s'està treballant a classe, fins a convertir-se en «experts» en aquesta part del tema, que llavors ensenyaran als altres companys de l'equip de base. També s'utilitzen els equips esporàdics, en què, durant la sessió de classe o una part

d'una sessió, treballen conjuntament els alumnes d'equips de base diversos. Per exemple, durant una sessió de classe, mentre bona part del grup treballa de manera autònoma en diferents equips d'un nivell d'aprenentatge similar (més homogenis, per tant, que els equips de base), el professor en pot reunir un nombre reduït per explicar-los, de manera personalitzada, allò que encara no han entès o que no saben fer, o per ampliar els coneixements dels que van més avançats en l'aprenentatge.

2.2. La «filosofia» de la classe cooperativa

La «filosofia» de fons que inspira i presideix una aula inclusiva organitzada de forma cooperativa té una gran importància: una aula que acull tothom i considera que tothom és un membre valuós de la comunitat i que, per això, és digne de ser ajudat, si així ho necessita. D'aquí la conveniència de treballar aquesta «filosofia» amb els alumnes, així com de reflexionar sobre les normes de comportament que haurien de presidir les relacions interpersonalmentals en una aula que no exclou ningú i que s'organitza de forma cooperativa. En aquesta manera d'organitzar la classe, hi ha unes conviccions i uns postulats que s'han de treballar amb els alumnes. Es tracta de valorar les diferències individuals -les que ens fan singulars- i de rebutjar les desigualtats i les injustícies, i donar una gran importància a valors com el diàleg, la cooperació, la convivència, el respecte per les diferències i la solidaritat.

2.3. Les normes de funcionament del grup

Un grup organitzat de forma cooperativa no pot funcionar amb les mateixes normes que un grup individualista o competitiu. Els grups cooperatius han de regular la convivència amb normes pròpies, assumides per tots els membres. A mesura que van funcionant de manera cooperativa, sorgeix la necessitat de determinar de forma consensuada les «regles del joc» que siguin necessàries per assegurar la convivència i l'assoliment dels objectius que s'han proposat: cooperar per aprendre i aprendre a cooperar.

2.4. L'organització interna dels equips

En principi, els estudiants no saben treballar en equip. Aquesta habilitat, com qualsevol altra (parlar, llegir, escriure, resoldre problemes, etc.), s'ha d'ensenyar tan sistemàticament com sigui possible, en el transcurs de l'escolaritat de l'estudiant. Una manera de fer-ho és mostrar-li en què consisteix treballar en equip de forma cooperativa, i com es pot organitzar un equip cooperatiu, i donar-li l'oportunitat de treballar d'aquesta manera a classe i de parar-se a reflexionar sobre com treballen en equip. En aquesta organització interna dels equips, és d'importància vital tenir en compte els elements següents:

- *Càrrecs i funcions.* Cada membre de l'equip ha d'exercir un rol -que sigui rellevant per al funcionament de l'equip, com ara coordinador, portaveu, secretari, responsable del material,

CADA MEMBRE DE
L'EQUIP HA D'EXERCIR
UN ROL –QUE SIGUI
RELLEVANT PER AL
FUNCIONAMENT DE
L'EQUIP– I CADA ROL
HA DE CONCRETAR-SE
EN FUNCIONS
ESPECÍFIQUES

etc.- i cada rol ha de concretar-se en funcions específiques perquè el que ho exerceixi tingui clar què ha de fer. Aquests rols han de ser complementaris entre si i el seu exercici, rotatiu, desenvolupa en l'equip el que es coneix per interdependència positiva de rols.

- *Els plans d'equip.* Es tracta d'una mena de «declaració d'intencions i de propòsits» que es fa un equip per a un període de temps determinat (un mes, un trimestre, etc.). S'hi concreta el càrrec que exercirà cada u dins l'equip, els objectius que es proposin (alguns dels quals seran fixos i apareixeran en cada pla: aprendre el que se'ls ensenya, ajudar-se a aprendre-ho, aprofitar el temps, etc.), així com els compromisos personals (a què es compromet cada u, durant aquest període, per al bé de l'equip), com una manera d'educar la responsabilitat individual.
- *La revisió periòdica del funcionament de l'equip.* Al final de cada període, l'equip s'ha de parar a valorar el seu funcionament, per identificar el que es fa especialment bé i els aspectes que cal millorar, algun dels quals constarà com a objectiu de l'equip o com a compromís personal d'algun dels membres en el pròxim pla d'equip.

2.5. L'avaluació individual i de l'equip

Treballar a l'aula de forma cooperativa no anul·la de cap manera l'avaluació individual. Ningú no pot aprendre per un altre i, per tant,

l'aprenentatge és una responsabilitat individual. L'avaluació final, doncs, és individual (i personalitzada, ajustada al que s'ha proposat que aprengui cada u i a la manera com ho ha après). Ara bé, si els estudiants, a banda d'assolir els objectius didàctics relacionats amb una àrea de coneixement determinada, han aconseguit -com si fos un objectiu didàctic més- progressar en l'aprenentatge de la feina en equip, cal que els ho reconeguem i «afegim» a la seva qualificació individual un complement per haver-ho aconseguit. El progrés en l'aprenentatge de la feina en

d'aprenentatge cooperatiu, és un element molt important: el fet de sentir que s'ha aconseguit un èxit, que s'ha assolit el que s'havia proposat, sentir-se apreciat i respectat, són les condicions indispensables per reafirmar el compromís d'aprendre, l'entusiasme per treballar en equips cooperatius, i l'autoconvenciment progressiu de sentir-se capaç d'aprendre amb l'ajuda dels altres i de sentir-se satisfet d'haver estat capaç d'ajudar els altres en els seus aprenentatges.



equip ha de tenir, doncs, una repercussió positiva en l'avaluació final individual de cada estudiant.

2.6. Les celebracions grupals

Les celebracions periòdiques dels equips i de tota la classe quan està distribuïda en equips

3. EL PERQUÈ

Es considera que l'organització cooperativa de l'aprenentatge és fonamental en un context d'aprenentatge en què conviuen estudiants molt diferents en tots els sentits. I, a més, es tracta de l'estructura d'aprenentatge que s'ha mostrat més eficaç a l'hora d'ensenyar.

Nombrosos estudis (vegeu-ne, per exemple, un resum a COLL, 1984; OVEJERO, 1990; PA-RRILLA, 1992; JOHNSON i JOHNSON, 1997; JOHNSON, JOHNSON i HOLUBEC, 1999; STAINBACK, S. B., 2001) demostren que:

- Les experiències d'aprenentatge cooperatiu, comparades amb les de naturalesa competitiva i individualista, afavoreixen l'establiment de relacions molt més positives, caracteritzades per la simpatia, l'atenció, la cortesia i el respecte mutu.
- Aquestes actituds positives s'estenen, a més, al professorat i al conjunt de la institució escolar.
- L'organització cooperativa de les activitats d'aprenentatge, comparada amb organitzacions de caire competitiu i individualista, és neta-ment superior pel que fa al grau de rendiment i de productivitat dels participants.
- Les estratègies cooperatives afavoreixen l'aprenentatge de tots els alumnes: no solament dels que tenen més problemes per aprendre (incloent-hi els que tenen necessitats educati-ves especials vinculades a alguna discapacitat i que són atesos dins les aules ordinàries amb els seus companys no discapacitats), sinó també dels més capacitats per a l'aprenentatge.
- Els mètodes d'ensenyament cooperatius afavo-riren l'acceptació i el respecte de les diferèn-cies entre tot l'alumnat.
- Els mètodes cooperatius aporten possibilitats noves al professorat: permeten l'atenció perso-

nalitzada dels alumnes i l'entrada de professio-nals nous dins l'aula (professorat d'educació especial o de suport, psicopedagogs, etc.) que treballen conjuntament amb el professor tutor o de l'àrea corresponent.

Tant és així que alguns dels que han estudiat a fons l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge afirmen que «[...] amb la quantitat d'investigació disponible, és sorprenent que les pràctiques de les aules estiguin tan orientades a l'aprenentatge competitiu i individualista i que les escoles estiguin tan dominades per una estructura competitiva i individualista. És hora de reduir la discrepància entre el que la investigació indica que és efectiu a l'hora d'ensenyar i el que els mestres realment fan» (JOHNSON i JOHNSON, 1997:62).

4. EL PER A QUÈ

L'aprenentatge cooperatiu contribueix a educar els estudiants en tres valors fonamentals, espe-cialment urgents a la nostra societat actual.

4.1. *Conversar, més que parlar: l'educació per al diàleg*

No és el mateix parlar que conversar. Algú pot parlar sense escoltar el que diu la persona amb qui parla. Per conversar, no solament s'ha de parlar, sinó que s'ha d'escoltar atentament el que diu la persona amb qui conversem.

ÉS HORA DE REDUIR
LA DISCREPÀNCIA EN-
TRE EL QUE LA INVES-
TIGACIÓ INDICA QUE
ÉS EFECTIU A L'HORA
D'ENSENYAR I EL QUE
ELS MESTRES REAL-
MENT FAN

Conversar prové del llatí *conversari*, que significa conviure, tenir una comunicació freqüent i tenir relació amb persones o objectes. La conversa, per tant, està relacionada amb la convivència, i suposa una relació més profunda que la que algú pugui mantenir amb una altra persona amb qui parli circumstancialment. Conversar és dialogar. Segons Freire (1977), el diàleg és una exigència existencial. No podem existir com a homes, no podem ser persones, si no és a través del diàleg, ja que el que «humanitza» la persona és la transformació del món, que només es transforma mitjançant el diàleg. D'altra banda, la relació educativa és una relació dialògica, que es basa en el diàleg que s'estableix entre l'educador i l'educand, i entre els mateixos educands, atès que la interacció amb els nostres semblants també és educativa.

En la *Pedagogia de l'oprimit*, Freire desglossa les condicions del diàleg, les que hi ha d'haver per poder establir una relació dialògica entre les persones. En la mesura que contribuïm a promoure aquestes condicions, estarem educant per al diàleg, que és sens dubte una de les principals «urgències educatives» en el món actual, tan intransigent. Es tracta de les següents:

- En primer lloc, el diàleg ha d'estar impregnat per un amor profund. Si el que dialoga no estima el món, si no estima la vida, si no estima els seus semblants, en general, i el seu interlocutor, en particular, no pot establir-hi una relació pròpiament dita, una conversa autèntica, un veritable diàleg.

- En segon lloc, no hi ha relació ni diàleg, si una de les dues parts que entren en diàleg, en relació, manté una actitud arrogant, si entre ambdues no s'estableix una relació presidida per la humilitat, i no pas per la intransigència. Com podem dialogar -es demana Paulo Freire-, si ens considerem un home o una dona diferent i privilegiat davant dels altres, a qui considerem que els falta tot? Com podem dialogar si ens considerem membres d'una espècie de clan d'homes i de dones perfectes, amos de la veritat i del saber, i pensem que tots els que estan fora d'aquest clan són inferiors a nosaltres? Com podem dialogar si ens tanquem a l'aportació que puguin fer aquells amb qui dialoguem, als quals fins i tot neguem el dret d'aportar alguna cosa?

- En tercer lloc, no hi ha diàleg sense una fe profunda en les possibilitats d'aquells amb qui dialoguem, en la seva capacitat de superar-se, d'anar més enllà, d'aprendre més del que saben, en definitiva, de «ser més». Si no hi ha aquesta «fe» mútua entre les persones que dialoguen, la possibilitat d'avançar amb les seves aportacions, la seva capacitat de «ser més» pot veure's reduïda i fins i tot pràcticament anul·lada. La relació entre dues persones -malgrat que en alguns casos (com entre un mestre i els alumnes) manté una certa asimetria-, si es basa en l'amor, en la humilitat i en la fe en les seves possibilitats, es transforma en una relació cada cop més simètrica, horitzontal, que genera confiança. I en el cas de la relació educativa, aquesta confiança implica el testimoni i la

NO HI HA DIÀLEG SENSE UNA FE PROFUNDA EN LES POSSIBILITATS D'AQUELLS AMB QUI DIALOGUEM, EN LA SEVA CAPACITAT DE SUPERAR-SE

noblesa de l'educador, de forma que l'alumne el percebi com algú que diu el que creu, i que creu i fa el que diu.

- En quart lloc, no hi ha diàleg sense esperança, si els que dialoguen no tenen l'esperança que la seva feina acabarà donant fruits. Es tracta d'una esperança que no els porta a quedar-se de braços plegats, sinó a avançar, a no estar mai satisfets del tot amb la feina feta, a millorar la seva intervenció i a millorar-se com a persones que dialoguen, a no rendir-se mai.

- Finalment, i en cinquè lloc, no hi ha veritable diàleg entre dues persones si no el presideix -o si no ve precedit per- una reflexió crítica sobre el món; si el fi perseguit no és la millora de la societat i dels homes i dones que la formen, i no pas la seva alienació.

L'aprenentatge cooperatiu, en la mesura que els alumnes dels diferents equips de treball han de decidir entre tots la millor manera de resoldre un problema o de realitzar una tasca; en la mesura que els obliga a compartir i a discutir punts de vista diferents, a comprendre les raons dels altres sobre una determinada presa de decisions; en la mesura que contribueix a tot això, també ho fa, sens dubte, a educar la capacitat de diàleg entre els seus membres.

Ara bé, aquest diàleg -o aquesta capacitat de dialogar- no es desenvoluparà si no es donen les condicions que ho possibilitin. És a dir, si

no es desenvolupa una relació d'amistat entre els membres d'un mateix equip; si algú es creu superior als altres pel fet de considerar-se més savi o pertanyent a un grup social o a una cultura superior; si tots els membres de l'equip no estan convençuts de les possibilitats dels altres, de la seva capacitat d'aportar alguna cosa positiva per a ell mateix i per a l'equip; si no s'esforcen, amb esperit crític, per identificar els aspectes que han de millorar o canviar en el funcionament de l'equip; si no són capaços de comprometre's personalment (establir compromisos personals) per al bé col·lectiu de l'equip.

4.2. Conviure, més que tolerar: l'educació per viure en comunitat

La convivència suposa més que la tolerància. Tolerar no és el mateix que conviure. He agafat aquesta distinció de Victòria Camps, catedràtica d'ètica de la Universitat de Barcelona. Segons ella, per viure junts, més enllà de la tolerància hem d'apostar per la convivència. Tolerar-se no equival a conviure, sinó que més aviat significa tot el contrari: no relacionar-se i respectar-se només perquè no hi ha cap altre remei. La convivència és un plantejament molt diferent, ja que suposa estar convençuts que viure junts és possible, que és possible obrir-se als altres sense por, sense renunciar al que s'és, però buscant i acceptant les possibilitats que l'altre ens ofereix o ens planteja (CAMPS, 1996). Aprendre a conviure -no simplement a ser tolerants- és absolutament necessari per

poder desenvolupar-se com a persona, que és la finalitat última de l'educació: ens eduquem per ser persones. Efectivament, el desenvolupament personal requereix la interacció amb els altres; per poder desenvolupar-nos com a persones necessitem formar part d'un grup, d'una comunitat. Aquesta manera d'entendre l'educació s'oposa radicalment a l'individualisme. En una societat individualista, els altres són -o, com a mínim, poden ser- un obstacle per als propis interessos. En una concepció de l'educació

La comunicació -la capacitat de sortir de si mateix i d'obrir-se als altres- és una dimensió fonamental de la persona, que l'educació ha de desenvolupar, o contribuir a fer desenvolupar. La persona, doncs, necessita els altres per poder desenvolupar-se com a persona. És a dir, la persona es desenvolupa com a tal, fonamentalment, en el si d'una comunitat: «La vinculació de la persona a la comunitat és tan orgànica que les comunitats vertaderes es pot dir que són, realment, i no figuradament, persones col·lectives,

EL DESENVOLUPAMENT PERSONAL REQUEREIX LA INTERACCIÓ AMB ELS ALTRES; PER PODER DESENVOLUPAR-NOS COM A PERSONES NECESSITEM FORMAR PART D'UN GRUP, D'UNA COMUNITAT

centrada en el procés de personalització, en canvi, els altres són indispensables per al desenvolupament i la pròpia existència personal. Els altres m'ajuden a ser jo, i no són, de cap de les maneres, un obstacle perquè pugui ser jo: «La primera experiència de la persona és la segona persona. El tu i l'ell, en nosaltres, precedeixen al jo o, com a mínim, l'acompanyen.» (MOUNIER, 1962:20)

“persones de persones”.» (MOUNIER, 1974, tom I, p. 224)

Ensenyar a viure en comunitat, doncs, és una experiència més d'una educació centrada en la persona, en el desenvolupament com a persones dels que s'eduquen.

Tanmateix cal tenir en compte que una comunitat no és una simple suma d'individus, una

col·lectivitat. Un col·lectiu, per ser una comunitat, ha d'estar format per persones. El primer vincle que crea una comunitat entre les persones d'una col·lectivitat és l'amor. Per això, en aquest món tan despersonalitzat, és molt difícil de formar una comunitat en sentit ple:

No és possible cap comunitat en un món en què no hi càpiga el «proïsme», en què només hi hagi gent «semblant» que es mira. Cadascú viu en si mateix, en una solitud que ignora la

Quan començo a interessar-me per la presència real dels homes, a reconèixer aquesta presència davant meu, a abastar la persona que se m'hi revela [...], a veure-hi no una tercera persona, un no importa què, [...] sinó un altre jo mateix, aleshores he realitzat el primer acte de la comunitat, sense la qual cap institució no pot tenir consistència. (MOUNIER, 1974, tom I, p. 621)

desposseir-se, de deixar d'estar centrada en ella mateixa per centrar la seva atenció en els altres.

- «Comprendre l'altre». El que Mounier denomina «abraçar la singularitat de l'altre amb la meua singularitat, en un acte d'acollida».
- «Prendre damunt seu». No solament comprendre l'altre i acollir-lo, sinó assumir-ne el destí, les penes i les alegries.



presència de l'altre: com a molt, considera «amics seus» alguns dobles de si mateix, amb els quals pot satisfer-se i tranquil·litzar-se. (MOUNIER, 1974, tom I, p. 618)

Un col·lectiu passa a ser comunitat en el moment que algú comença a interessar-se realment per l'altre:

Una persona, per ser-ho, necessita la comunitat, perquè viure en comunitat, amb altres persones, li permet realitzar una sèrie d'actes respecte a l'«altre» que, precisament, el personalitzen. Mounier descriu aquests actes en l'obra *El personalisme*, i són els següents (vegeu CAPITÁN, 1986):

- «Sortir de si mateix». La persona és una existència capaç de sortir de si mateixa, de

- «Donar». «La força viva de l'impuls personal no és ni la reivindicació (individualisme del petit burgès), ni la lluita a mort (existencialisme), sinó la generositat i la gratitud, és a dir, en última instància, donar sense mesura i sense esperar res a canvi.»

- «Ser fidel». «La consagració a la persona, l'amor, l'amistat, només són perfectes en la continuïtat... La fidelitat personal és una fidelitat creadora.»

Per a Mounier, tots aquests actes -sortir de si mateix per comprendre l'altre, assumir les seves penes i alegries, donar sense esperar devolucions i ser fidel- són actes que una persona pot exercir d'una manera privilegiada en una «comunitat de persones» i que, sens dubte, la fan més persona.

En la mesura que és una autèntica comunitat educativa, amb el significat ple d'aquesta expressió, l'escola contribueix, sens dubte, a facilitar l'exercici d'aquests actes que possibiliten el desenvolupament personal de tots els que la formen: els estudiants, els pares i familiars, els mestres i les mestres, etc.

A més, en el si dels equips d'aprenentatge cooperatiu, els estudiants tenen una ocasió privilegiada per deixar d'estar centrats en si mateixos, per comprendre i fer-se càrrec dels altres, de les seves capacitats i de les seves dificultats, dels seus encerts i errors, per ser solidaris i ajudar-se els uns als altres, per augmentar vincles positius i duradors que els cohesionen i els «fidelitzen» com a equip.

Els equips d'aprenentatge cooperatiu són, per tant, un bon recurs per aprendre a conviure, a viure en comunitat, des de la pràctica.

4.3. Cooperar, més que col·laborar: l'educació per a la solidaritat

Cooperar no és el mateix que col·laborar. La cooperació afegeix a la col·laboració un plus

de solidaritat, d'ajuda mútua, de generositat, que fa que els que en un principi simplement col·laboren per ser més eficaços, acaben teixint vincles afectius més profunds entre ells. Treballar fort per aconseguir un objectiu comú pot contribuir a crear una comunitat més intensa.

Fins i tot etimològicament, es diferencien els verbs *col·laborar* i *cooperar*. *Col·laborar* prové del llatí *co-laborare*, *laborare cum*, l'arrel del qual és el substantiu *labor*, *-ris*, que vol dir *treball*. *Col·laborar* és, doncs, «treballar juntament amb». En canvi, *cooperar* prové del llatí *co-operare*, *operare cum*, l'arrel del qual és el substantiu *opera*, *-ae*, que significa *treball*, però també significa *ajuda*, *interès*, *suport*. Cooperar, doncs, també significa ajudar juntament amb, ajudar-se, donar-se suport mútuament, interessar-se l'un per l'altre.

Una escola basada en la cooperació és més que un grup de mestres aïllats que van cada un al seu aire, o que competeixen per triar el millor grup d'alumnes fent valer l'antiguitat o la categoria professional, o que, simplement, col·laboren repartint-se la feina d'un curs escolar. Una escola basada en la cooperació també és més que un grup de nenes i nens que van al seu aire o que competeixen per veure qui és el millor, qui acaba abans les tasques, qui les ha fet millor i, d'aquesta manera, rep els elogis públics del mestre. En una escola basada en la cooperació, tots junts -els mestres i les mestres, els nens i les nenes, i els seus familiars-, a banda de repartir-se la feina, formen una

LA PERSONA ÉS UNA
EXISTÈNCIA CAPAÇ DE
SORTIR DE SI MATEIXA,
DE DEIXAR D'ESTAR
CENTRADA EN ELLA MA-
TEIXA PER CENTRAR LA
SEVA ATENCIÓ EN ELS
ALTRES

COOPERAR TAMBÉ SIGNIFICA AJUDAR-SE, DONAR-SE SUPORT MÚTUAMENT, INTE- RESSAR-SE L'UN PER L'ALTRE

«comunitat» en què es donen suport animant-se mútuament, s'ajuden els uns als altres –és a dir, cooperen- fins al punt de no quedar prou satisfets si no aconsegueixen que tots –qui més, qui menys- aprenguin al màxim de les seves possibilitats.

Una escola per a tots, en què tothom se senti valorat, ha de ser una escola basada en la cooperació, tant en la cooperació entre els que hi ensenyen –per ensenyar més bé i ensenyar a cooperar-, com entre els que hi aprenen –per aprendre més bé i aprendre a cooperar. Una cosa semblant diu Mel Ainscow (1995:36):

Si suposem que els problemes i la seva solució són un element central del procés educatiu, les escoles han de ser, sens dubte, llocs en què els mestres i els alumnes es dediquin a activitats que els ajudin a entendre millor els problemes amb què ensopeguen, i a mirar de solucionar-los. En aquest sentit, els problemes que es plantegen a les escoles poden considerar-se oportunitats d'aprenentatge. Conseqüentment, perquè les escoles atenguin més les necessitats de tots els nens és necessari trobar la manera d'orientar-los cap a la solució dels problemes. En altres termes, les escoles han de ser organitzacions en què tots -tant alumnes com mestres- participin en la tasca d'aprendre, en un ambient de cooperació.

Aquest «ambient de cooperació» és, precisament, la característica que fa que un grup de persones que treballen juntes formin una comunitat, i que un grup de mestres i estudiants, i

els seus pares i familiars, formin una comunitat educativa.

A l'escola és bo que els alumnes col·laborin a l'hora de realitzar les tasques i facin alguna cosa entre tot el grup, o entre alumnes diversos, formant equips més reduïts. Però, a més, hem d'aspirar al fet que cooperin, animant-se i encoratjant-se mútuament, i ajudant-se els uns als altres quan algú necessita suport per aconseguir l'objectiu comú: aprendre fins al màxim de les seves possibilitats. L'estructuració cooperativa de l'aprenentatge ofereix el marc més adequat per fer aquest doble aprenentatge: aprendre a col·laborar i aprendre a cooperar.

PER ACABAR: DE L'AULA D'ACOLLIDA A AULES ACOLLIDORES

Una aula organitzada de forma cooperativa i que busca -a més dels aprenentatges més estrictament escolars- que els nens i nenes, els nois i les noies, aprenguin a dialogar, a conviure i a ser solidaris és, segur, una aula en la qual tothom, siguin quines siguin les seves característiques personals, sigui quina sigui la seva cultura d'origen, s'hi pot sentir més acollit. L'aula d'acollida, en aquest cas, haurà exercit de pont entre els nouvinguts i els alumnes d'una escola que vol ser i és acollidora, perquè acollidores són totes les seves aules.

BIBLIOGRAFIA

AINSCOW, M. (1995). *Nece-
sidades especiales en el aula*.
Madrid: UNESCO-Narcea.

CAMPS, V. (1996). *El malestar
de la vida pública*. Barcelona:
Grijalbo.

CAPITAN, A. (1986). *Historia
del pensamiento pedagógico
en Europa*. Volum II. Madrid:
Dykinson.

COLL, C. (1984). «Estructura
grupal, interacción entre alum-
nos y aprendizaje escolar». Dins
Infancia y Aprendizaje, 27/28,
pàg. 119-138.

FREIRE, P. (1977, 18a edició).
Pedagogía del oprimido.
Madrid: Siglo XXI.

**JOHNSON, D. W., JOHNSON,
R. T. i HOLUBEC, E. J.** (1999).
*El aprendizaje cooperativo en el
aula*. Buenos Aires: Paidós.

**JOHNSON, R. T. i JOHNSON,
D. W.** (1997). «Una visió global
de l'aprenentatge cooperatiu».
Dins *Suports. Revista Catalana
d'Educació Especial i Atenció
a la Diversitat*. Vol. 1, núm. 1,
pàg. 54-64.

MOUNIER, E. (1962). *El Perso-
nalismo*. Buenos Aires: Eudeba.
(Original de 1949).

MOUNIER, E. (1974). *Obras
(1931/1939)*. Tomo I. Barce-
lona: Laia.

OVEJERO, A. (1990). *El
aprendizaje cooperativo. Una
alternativa eficaz a la enseñan-
za tradicional*. Barcelona: PPU.

PARRILLA, A. (1992). *El profe-
sor ante la integración escolar:
«Investigación y formación»*.
Capital Federal (Argentina):
Ed. Cíncel.

PIAGET, J. (1969). *Psicología y
pedagogía*. Barcelona: Ariel.

PUJOLÀS, P. (2003). *Aprende
junts alumnes diferents. Els
equips d'aprenentatge coopera-
tiu a l'aula*. Vic: Eumo.

STAINBACK, S. B. (2001).
«Components crítics en el
desenvolupament de l'educació
inclusiva». Dins *Suports. Revis-
ta Catalana d'Educació Especial
i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5,
núm. 1, pàg. 26-31.

EL PROGRAMA DE CONVIVÈNCIA I MEDIACIÓ ESCOLAR DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ¹

PERE LED CAPAZ

Catedràtic de filosofia

Responsable del Programa de Convivència i Mediació Escolar

¹ Trobareu més informació sobre aquest programa a
<http://www.xtec.cat/innovacio/ppt/convivencia.ppt>.



UN DELS OBJECTIUS PRIORITARIS D'UN CENTRE ACOLLIDOR HA DE SER FORMAR EN LA CONVIVÈNCIA FOMENTANT LES RELACIONS POSITIVES I LA RESOLUCIÓ PACÍFICA DE CONFLICTES EN EL SI DE CADA CENTRE. FACILITAR L'ASSOLIMENT D'AQUESTS OBJECTIUS ÉS EL QUE ES PROPOSA EL PROGRAMA DE CONVIVÈNCIA I MEDIACIÓ ESCOLAR

del Departament d'Educació, el qual proposa partir del diagnòstic previ de la mateixa realitat escolar i planteja propostes d'actuació basades en experiències contrastades i bones pràctiques de convivència per tal de crear referents vàlids per a les escoles. Recollim aquesta breu explicació del Programa, que el seu responsable Pere Led va publicar el curs passat en aquest escrit

aparegut al Full informatiu número 21, del CRP de Gràcia, així com una breu informació sobre la campanya «De Bon Rotllo».

ELS PENSAMENTS POSITIUS, EL CREIXEMENT MORAL, EL CONTROL EMOCIONAL, L'EMPATIA SÓN HABILITATS «ENSENYABLES» O, MILLOR, «ENSINISTRABLES»

El conegut i reconegut filòsof José Luis L. Aranguren deia en el seu llibret *Lo que sabemos de moral*: «el contingut de la moral pot, en èpoques d'inseguretat i transició, tornar-se qüestionable, però el que ningú li pot arrabassar a la persona veritablement moral és la actitud ètica [...] Ara bé, aquesta no s'ensenya com les assignatures, en un curs acadèmic semestral o anual, sinó d'una manera més existencial al llarg de la mateixa vida.»

Aquesta és la principal reflexió que voldria fer per tal de sintetitzar la intenció última, al meu entendre, del Programa de Convivència Escolar, engegat l'any passat² pel nostre Departament. Es tracta de presentar una sèrie de programes de formació i d'experiències reeixides de bona convivència en els centres docents, que pretenen estimular i enfortir l'aprenentatge més bàsic d'entre els bàsics: més encara que llegir, escriure, fer números o parlar llengües estrangeres. Estimular i enfortir l'actitud ètica que portem genèticament dintre, mentre el nostre entorn més proper i nosaltres mateixos més tard no la matem.

Els pensaments positius, el creixement moral, el control emocional, l'empatia són habilitats «ensenyables» o, millor, «ensinistrables» si tenim la sort -no tothom la té arreu del món!- de gaudir d'una educació obligatòria perllongada, on professionals del modelatge ètic -els veritables mestres- ens acompanyin a participar en aquest prioritari aprenentatge. Tots els altres, també imprescindibles, vindran simultàniament.

El Programa de Convivència i Mediació Escolar pretén fomentar les relacions interpersonals positives en el si de cada centre (assertivitat) i facilitar estratègies de gestió pacificadora dels petits i primers conflictes que es presenten contínuament a la vida escolar (mitjançar sempre que es pugui abans de sancionar i mitjançar també després de la sanció, quan aquesta és inevitable i necessària). Els tres objectius esglaonats del programa són:

- Formar per a la convivència
- Prevenir les conductes problemàtiques
- Intervenir adequadament en els conflictes

I, evidentment, totes les propostes i els materials pedagògics han estat recollits de la realitat pedagògica dels nostres centres i oferts a tothom per enriquir i facilitar l'acció tutorial, eix integrador i dinamitzador de totes les iniciatives de modelatge educatiu en el centre (actitud ètica).

² Es refereix al curs 2003-2004, ja que l'article fou escrit el curs passat.

LA CAMPANYA DEL BON ROTLLO

El passat mes d'abril, la consellera d'Educació, Marta Cid, i Juli Palou, professor titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona i membre del Grup d'Educació en Valors de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, van presentar la campanya «De Bon Rotllo» (DBR), una campanya de sensibilització de l'alumnat de secundària per promoure la convivència escolar als centres educatius.

La campanya s'articula mitjançant una sèrie de còmics pensats perquè, a les sessions de tutoria, el professor/a pugui tractar les situacions de conflicte als centres educatius. Els dos primers exemplars dels còmics DBR ja han arribat a tots els centres de secundària de Catalunya juntament amb els materials de la campanya: cartells, xapes, etc.

Protagonitzen els còmics un grup de personatges, els DBR, que actuen com a neutralitzadors de les situacions de maltractament i dels conflictes als centres. Cada exemplar se centra en una situació de conflicte per diversos motius (un tret físic, la pertinença a un grup determinat, l'orientació sexual, etc) i cada número resol la situació plantejada en el còmic anterior. La resolució de cada conflicte s'extreu dels treballs que sobre aquesta qüestió duguin a terme els centres.



MANUAL PER A LA DEFENSA DEL DRET A LA INTEGRITAT FÍSICA I A LA DIGNITAT PERSONAL¹

JOSEP MARIA CARBÓ TEIGEIRO

Professor de filosofia del Departament de Ciències
Socials de l'IES de Santa Coloma de Farners

¹ Trobareu en aquest mateix número de *Caixa d'eines* el manual a què fa referència aquesta col·laboració i a la pàgina web de l'«Espai Lic» (<http://www.xtec.cat/lic>) una versió il·lustrada del manual.



D'ON VA SORTIR LA IDEA DEL MANUAL?

FA UNS CINC O SIS ANYS, EN UNA REUNIÓ DEL DEPARTAMENT DE CIÈNCIES SOCIALS VAM COMENTAR EL FET QUE DARRERAMENT S'HAVIEN DETECTAT AL NOSTRE INSTITUT NOMBROSOS CASOS D'ABUSOS ENTRE COM-PANYS. EN L'ANÀLISI D'AQUESTS FETS ENS VAM FIXAR, EVIDENTMENT, EN LA PERSONA-LITAT I CIRCUMSTÀNCIES DELS NOIS QUE PROVOCAVEN ELS CONFLICTES, PERÒ TAMBÉ ENS VA SOBTAR LA PASSIVITAT, LA SUBMISSIÓ I EL SECRET AMB QUÈ LES VÍCTIMES AGUAN-TAVEN ELS ABUSOS.

Vam pensar que mentre el centre es dotava de recursos i estratègies per afrontar aquests fets, poc avançarien si no donàvem eines i formació a tots els nois per tal que aprenguessin a defensar els seus drets.

Vam decidir sol·licitar un curs de formació al centre per tal d'elaborar un material que per-metés situar tothom -professors i alumnes- davant els abusos entre iguals.

El primer que vam fer va ser llegir el decret de «drets i deures dels alumnes». El primer dels drets que enuncia aquesta llei és el dret a «la in-tegritat física i la dignitat personal». Per això vam

acordar escriure reflexions i orientacions als nois per tal que aprenguin a defensar els seus drets.

Creiem que el departament de ciències socials és l'organisme adequat per promoure aquests tipus d'accions, ja que té sota la seva responsabilitat (no de manera exclusiva, clar) la formació per a la ciutadania.

El «Manual per a la defensa de la integritat física i la dignitat personal», que trobareu en aquesta mateixa revista, és el resultat del treball del departament durant tot un any. Aquest material està pensat per ser treballat a les hores de tuto-ria i hauria de ser conegut per tots els alumnes.

AQUEST MANUAL TÉ MOLT D'IDEOLÒGIC I APOSTA PER INS- TAURAR ELS VALORS COL·LECTIUS A PARTIR DEL COMPROMÍS INDIVIDUAL

OBJECTIUS

Aquest manual té uns objectius manifestos i uns d'ocults. Els objectius manifestos són donar informacions i recursos als alumnes.

Informacions sobre conceptes bàsics com ara la dignitat, la complicitat, la responsabilitat, la manipulació... i també sobre la diferència entre conceptes com ara els abusos i les bromes, la força i la violència, l'ensenyament i l'aprenentatge, el «xivatasso» i el compromís, etc.

Recursos sobre les possibilitats i obligacions que tenen respecte als abusos que cometem, reben o testimonien. Això inclou des de la simple informació de les funcions del cap d'estudis fins a la recomanació d'usar el coratge personal per esquivar l'opressió d'un company.

Aquest manual es mou entre la defensa legítima formal i l'apel·lació als valors cívics i personals. Té, per tant, molt d'ideològic i aposta per instaurar els valors col·lectius a partir del compromís individual.

Els continguts que presenta, tot i que si mirem la problemàtica que toquen i la resposta que requereixen pot semblar que puguin ser acceptats per tothom, són polèmics. Ho sabem pels debats que van suscitar entre nosaltres i per la quantitat de matisacions i objeccions que hem rebut.

Possiblement el més qüestionable sigui la presa de posicions davant els aspectes més rellevants

del context del conflicte. En concret, l'apartat de delimitacions de drets i deures de professors i alumnes (apartat 2), o les recomanacions de l'apartat 3 quan l'alumne sent que se li demana el que no pot donar o quan es presenta l'exigència de plantar cara o denunciar les agressions.

Aspectes tots ells complexos i que a nosaltres ens van obligar a esforçar-nos molt per acabar definint una postura clara. I aquest és el principal objectiu no manifestat d'aquest document: obligar els professors a prendre postura davant aquests conflictes. Si un equip docent se'l planteja haurà de qüestionar el que allí es recomana i també els professors que reben el document com a material per treballar a la tutoria. Pretenem que els professors aclareixin la seva postura davant les situacions que atempten contra la integritat física i la dignitat personal dels alumnes.

ELS SET ÀMBITS DE TREBALL DEL MANUAL

El manual planteja set àmbits o aspectes a considerar: un primer d'aclariment sobre el que és la integritat física i la dignitat personal. Hi ha, després, tres més que fan referència als contextos (l'institut, la comunitat de professors i alumnes i la classe), on s'aclareixen els aspectes més significatius i importants amb vista a la prevenció dels abusos, i per acabar tres més que es centren en l'anàlisi de les conductes d'abús, i sobretot en el que és la seva negació. Vegem-ho:

a) Quines són les accions contràries a la integritat física i la dignitat personal? (Presentació)

En aquest apartat hi ha simplement una definició i una llista de les accions que considerem contràries al drets que comentem. Hi ha exemples extrets de la vida quotidiana al centre.

b) El context de l'institut

Comença amb una realitat que s'imposa: malgrat que el benestar de tots seria desitjable, és molt probable que a vegades no estiguem bé a l'institut. Es tracta de veure com gestionem aquest malestar, com el detectem, l'avaluem i hi intervenim per superar-lo.

Es recorda com a premisses que nosaltres som els primers responsables de combatre el malestar i que cal disposar d'uns valors personals per afrontar-ho.

En concret s'insisteix en tot el manual en quatre virtuts que convé tenir molt a punt: l'inconformisme, per no acceptar el malestar com una situació que se'ns imposa; la confiança en un mateix i en les persones; l'optimisme, com una manera arriscada i airosa d'afrontar els problemes i l'activitat entesa com el contrari de la passivitat, del no fer res. Ens movem en dos eixos: reaccionar, no sotmetre's i confiar o esperar l'èxit.

c) L'estatus de professor i d'alumne

Una de les principals fonts de conflicte en la relació professor-alumnes és no tenir clares quines són les obligacions i els deures d'uns i altres. Per això convé aclarir-ho.

Essent iguals en dignitat humana i compartint tots els mateixos drets i deures com a ciutadans, tenim, no obstant això, uns drets i deures diferents pel que fa a la nostra posició en la institució educativa. Sembla una obvietat, però no entendre que el professor és qui ha de controlar l'alumne i no a la inversa pot portar més d'un malentès.

Per això en aquest àmbit aclarim cinc aspectes diferencials en els drets i deures dels alumnes. Són:

1. El professor és responsable de l'ensenyament i l'alumne de l'aprenentatge.
2. El professor pot i ha de controlar els alumnes i els alumnes no han de controlar els professors. (En cas de queixa, cal saber com formular-la.)
3. El professor pot i ha d'usar la força (mai la violència) si la situació educativa ho requereix. Els alumnes han de col·laborar amb els professors en la seguretat dels companys i dels professors.
4. Els professors han de vetllar perquè les relacions siguin cordials i els alumnes han de relacionar-se segons els codis d'aquesta cordialitat.

**EN CONCRET S'INSISTEIX
EN TOT EL MANUAL
EN QUATRE VIRTUTS:
L'INCONFORMISME, LA
CONFIANÇA EN UN MA-
TEIX I EN LES PERSO-
NES; L'OPTIMISME, I
L'ACTIVITAT ENTESA COM
EL CONTRARI DE LA PAS-
SIVITAT, DEL NO FER RES**

5. Els professors poden i han de manar accions que responguin a la finalitat educativa i els alumnes han d'obeir sempre que les ordres no vagin contra la seva consciència.

d) Estudiar a l'ESO

En aquest àmbit es recorda i aclareix allò que podem i allò que no podem canviar en la relació pedagògica en una aula.



Hem de partir de la premissa que a l'ESO l'objectiu és que els alumnes aprenguin tant com puguin a partir d'allò que saben i per això als alumnes no se'ls pot exigir per damunt de les seves possibilitats.

En aquest àmbit és donen referències sobre com encarar situacions a classe en les quals

els alumnes se senten discriminats o es veuen enfrontats a tasques que no poden superar.

En concret, es recorda que el professor pot sempre oferir alternatives de treball a l'alumne si aquest no pot seguir un ritme determinat de tasques, però no pot, en canvi, autoritzar l'alumne a no seguir la classe. Per dir-ho d'una altra manera, no el pot eximir de les seves responsabilitats.

Per contra, l'alumne pot sempre proposar al professor alternatives a les tasques que presenta, però no pot interrompre les classes ni distorsionar-ne el funcionament.

També es fa una breu referència a com afrontar les decisions dels professors quan l'alumne considera que són injustes.

e) Als qui abusen dels companys, als qui són víctimes, als qui són espectadors

En aquest apartat es tracta el tema dels abusos des de les tres òptiques possibles: els que són agressors, els que són agredits i els que, no estant-hi implicats directament, o saben, o coneixen i no intervenen.

En tots tres casos es segueix una triple recomanació.

Primer: cal conèixer la situació que ha pogut portar al fet que es trobin en la situació que es troben. Creiem que convé desvelar algunes claus per interpretar les conductes col·lectives, sobretot la força del grup i la pressió de l'ambient. Això ens sembla molt interessant per generar debats a classe i per a informació o recordatori dels professors. A vegades, la simplicitat o superficialitat en l'anàlisi d'una situació atribuint fets a simples factors de personalitat pot oblidar elements essencials del conflicte. Per això cal aclarir les circumstàncies que afavoreixen l'aparició d'aquests rols opressors, submisos o indiferents.

Segon: la recomanació. Aquesta seria la part més important a nivell pràctic. Hi ha un rosari de suggeriments, ordenats per ordre d'idoneïtat, que volen ser una guia i orientació als afectats respecte al que poden i han de fer. Un cop els nois i noies són conscients de la situació en què es troben, han de prendre decisions i passar a l'acció.

Hi ha 12 idees d'accions a prendre quan ets víctima dels teus companys. Poden indicar directament o suggerir indirectament respostes als qui reben abusos. Amb les corresponents adaptacions també poden servir per als qui es reconeixen com a abusadors i els qui són espectadors muts de l'opressió dels seus companys.

Tercer: al final de cada un d'aquests apartats hi ha algunes consideracions sobre les dificultats que poden derivar-se de la decisió d'actuar i no restar inactiu davant l'abús. Sempre que decidim no sotmetre'ns al que altres han decidit imposar-nos apareix un conflicte. Hi ha, però, una conflictivitat positiva que és precisament la que reacciona davant la injustícia. Pot aparèixer la incomoditat de refer la posició social, l'aïllament i el menyspreu de qui s'aparta de la colla provocadora. O també la por de provocar danys més grans si et rebel·les, o de manifestar el que sents si el que sents és feblesa o incomoditat. També cal apel·lar a la dignitat i la defensa dels propis drets com un valor que cal instaurar i que té un cost personal a vegades elevat, però segurament rendible a la llarga.

La importància de ser precursor és també remarcable. Introduir nous hàbits de resposta que trenquin els motlles de l'estereotip més primitiu és una tasca necessària per als afectats i per a tots els que en el futur podran evitar, gràcies a les coratjoses accions d'ara, la humiliació i la vergonya futura.

**CAL APEL·LAR A LA
DIGNITAT I LA DEFENSA
DELS PROPIS DRETS
COM UN VALOR QUE
CAL INSTAURAR I QUE
TÉ UN COST PERSONAL
A VEGADES ELEVAT,
PERÒ SEGURAMENT
RENDIBLE A LA LLARGA**

Trencar el clixé que ser un «xivato», un acuseteta, és una manca de companyonia o que fer costat a les víctimes, encara que això suposi compartir el menyspreu, és un acte valuós, requereix una implicació personal molt elevada que en definitiva apel·la als nostres valors més profunds. Només en un context en què aquests valors estan ben vius i hi ha una gran suport per part del professorat poden arrelar en els esperits dels alumnes. Cal que es puguin analitzar constantment les conseqüències d'actuar d'aquesta manera i que el personal docent sigui model·lic en aquest àmbit.

COM ES POT TREBALLAR AQUEST MANUAL

Els usos d'aquest manual són varis. Pot ser usat com a material de sensibilització i formació general per a tots els alumnes del centre. Pot ser un material per a unes circumstàncies específiques o bé fins i tot per a unes persones en concret.

La nostra intenció va ser sempre la de crear un marc teòric compartit des d'on valorar i respondre als casos d'abusos entre alumnes. Una llista de les possibles aplicacions podria ser la següent:

1) Lectura i discussió del MANUAL per part del claustre de professors

Segurament és una de les funcions més eficaçes que pugui tenir. Si un claustre es proposa

assumir un tipus de document com aquest és ben segur que es trobarà amb serioses dificultats a l'hora de consensuar-lo. De fet molts dels problemes que descriu el manual es produeixen per la poca sensibilització o formació del professorat en aquests temes. I quan hi ha sensibilitat falta el consens o l'acord en la valoració i la intervenció. Portar el document al claustre, ja sigui després d'haver-lo treballat els departaments o els equips docents o bé els professors a títol individual, genera una quantitat de reflexions i debats sobre desacords que és molt enriquidor. Surten els temes de base sobre la concepció de què és l'educació, quina

El manual recorda els drets dels alumnes, però també fa esment que aquests estan vinculats a la manera com concebem l'educació i també estableix que hi ha una responsabilitat en tots i cada un dels que vivim al centre. Transmet valors que qüestionen no només l'àmbit dels drets sinó també tota la feina que fem al centre.

Si el claustre aconseguís un document consensuat sobre aquest tema es podria donar molta més coherència a les accions puntuals i a la línia educativa del centre.

Això només es pot fer en cas que el document hagi sigut acceptat pel claustre i pugui ser presentat com a posició oficial del centre. En cas que això no sigui així, també es podria presentar com un esborrany per tal de veure si el grup classe és capaç d'arribar a un consens sobre aquest tema. En els dos casos el tractament que farà el professor és molt diferent. En el cas que presenta la postura oficial del centre, informa els alumnes i els dóna els arguments que van esgrimir els professors a l'hora d'aprovar-lo. Intenta convèncer dels seus valors i en cas que no ho aconsegueixi els informa que allò és el que és vigent al centre.

EL MANUAL RECORDA ELS DRETS DELS ALUMNES, PERÒ TAMBÉ ESTABLEIX QUE HI HA UNA RESPONSABILITAT EN TOTS I CADA UN DELS QUE VIVIM AL CENTRE

és la funció dels professors, quin és el model d'escola que propugnem, quins els límits i les possibilitats de les nostres intervencions, quines les responsabilitats sobre el que passa al centre..., que fins i tot en cas que s'acordi per unanimitat rebutjar el document, es podria ja considerar un gran èxit d'aclariment ideològic.

2) Lectura i discussió del MANUAL per part dels grups classe com a formació bàsica per a tots

El manual pot ser també un element per treballar a l'hora de tutoria. Podem tenir una col·lecció d'exemplars i repartir-los a classe per fer una lectura col·lectiva comentada.

En el segon cas, es pot ser més permissiu en les diferents interpretacions que es donin i el consens, en cas que hi arribin, tindrà només valors per al grup. Es pot fer també un treball paral·lel en els diferents grups classe i portar-lo a debat al consell de delegats.

Si el tenim acordat i el volem difondre hi ha com a mínim tres modalitats possibles:

- a) Es pot planificar aquest treball **dedicant una estona (10-15 minuts) a la lectura d'algun apartat** i fer-ne un debat. Si es reparteix bé, la lectura pot durar tot el curs.
- b) Es pot **llegir tot el manual cada curs** fent una lectura intensiva (a tall de recordatori) durant les primeres sessions de tutoria del curs.
- c) S'ha plantejat també el treball d'aquest manual **de manera pautada al llarg de l'ESO**. A

pletaríem el treball amb els agressors i els que en són espectadors.

3) Lectura i discussió del MANUAL per grups d'alumnes determinats en circumstàncies específiques

Podem usar el manual com una eina per afrontar determinats problemes en moments puntuals. Si tenim constància que hi ha grups d'alumnes que pateixen o exerceixen abusos, podem oferir-los el manual com una eina de reflexió. Aquest seria un ús molt precís i es podria fer una aplicació molt personalitza-

4) Ús discrecional per part dels tutors

Una altra de les formes en què es pot usar aquest manual és posant-lo a disposició dels tutors a principi de curs i deixant tota iniciativa a la seva consideració. En aquest cas i depenent de la persona, la circumstància, el grup o el context, el manual té un molt diferent protagonisme: de l'anonimat més absolut a l'ús més intensiu.



primer curs es treballaria de manera monogràfica l'apartat 2 sobre les obligacions del professorat i l'alumnat a l'institut. A segon es presentaria l'apartat 3 referent als estudis obligatoris i a tercer podríem començar amb els abusos. Faríem la presentació i el tema de les víctimes. A quart d'ESO com-

da. Posar noms i cognoms als casos que el manual insinua pot obrir la via per aflorar la conflictivitat latent.

També es pot usar en casos puntuals per il·lustrar o promoure altres punts de vista a situacions polèmiques.

5) Lliurament del MANUAL a cada alumne en començar el curs

També es pot repartir el manual a cada alumne i fer-ne una breu presentació. Es pot demanar que el mantinguin sempre a mà i que en facin l'ús que considerin més adequat. El comentari entre companys, a casa amb els pares o la referència puntual en cas de conflicte, pot aportar elements positius de debat i millora de la convivència.

ACTIVITATS SOBRE EL MANUAL

Aquí cal dir que el manual és un document prou obert com per admetre qualsevol tipus de treball. D'entrada, els més comuns i que d'alguna manera nosaltres hem experimentat són:

- Lectura col·lectiva de cada punt i col·loqui o debat sobre el que diu.
- Presentació de la problemàtica i elaboració per grups de la solució. Consultar després les proposades pel manual.
- Llegir afirmacions del manual i fer posicionar a favor o en contra. Fer un debat entre les parts.
- Lectura de parts del manual i redacció lliure del que s'ha entès.
- Lectura de parts del manual i concreció en casos inventats o reals.

- Debat per grups de diferents capítols i després posada en comú d'aspectes que no hi estan d'acord.
- Elaboració de qüestionaris que es poden contestar mirant el manual.
- Escenificació i exemplificació de diferents situacions que el manual exposa. (Per exemple, escenificar la diferència entre força i violència o verbalitzar les emocions negatives.)
- Fer representacions de situacions potencialment reals on els alumnes van posant-se en lloc de les víctimes, els agressors o els espectadors.
- ...

ALTRES ASPECTES

1) Els qüestionaris

Juntament amb el manual vam dissenyar uns qüestionaris per sondejar quina percepció tenen els alumnes sobre la situació dels abusos entre companys. En aquests qüestionaris se'ls demanava que de manera anònima exposessin els casos que coneixien, tant si els protagonistes eren ells mateixos com si eren companys. Se'ls convidava que explicitessin al màxim citant noms i cognoms i circumstàncies en què es produïen els abusos. Es garantia l'anonimat en tot moment.

Els tutors feien una explicació prèvia i després els passava el qüestionari en un ambient de

EL MANUAL ÉS UN
DOCUMENT PROU
OBTENIBLE COM PER
ADMETRE QUALSEVOL
TIPUS DE TREBALL

màxima seriositat i silenci, en un espai prou ample com per assegurar la intimitat. Durant dos o tres cursos es va passar aquest qüestionari a tots els nivells per avaluar l'evolució de la conflictivitat i la incidència del treball amb el manual.

A més, el fet de realitzar aquest exercici de reflexió sobre el tema cada curs tenia un efecte de sensibilització i recordatori de l'alerta o el compte amb què hem de tractar aquest tema.

2) Els esquemes

Un altre recurs que vam desenvolupar va ser una versió resumida del manual amb uns diagrames que mostraven de manera resumida les seqüències de resposta que podien i havien de seguir en cas de ser víctimes o testimonis de maltractaments o abusos entre companys. Aquests esquemes també podien estar a les cartelleres de classe o dels passadissos per recordar la necessitat d'estar alerta i intervenir quan algú té amenaçat el seu dret a la integritat física o dignitat personal.

L'EQUITAT COM A FONAMENT DE LA QUALITAT EDUCATIVA: LES ACCIONS POSITIVES

Direcció General d'Ordenació
i Innovació Educativa



L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA TÉ COM A OBJECTIU PRINCIPAL I IRRENUNCIABLE PROVEIR TOT L'ALUMNAT DE LES COMPETÈNCIES SUFICIENTS I NECESSÀRIES PER PODER VIURE I CONVIURE EN SOCIETAT AMB AUTONOMIA I DIGNITAT. LA PREOCUPACIÓ DELS CENTRES PER PREPARAR EFICIENTMENT L'ALUMNAT HA DE BASAR-SE EN L'EXIGÈNCIA PERQUÈ TOT L'ALUMNAT ASOLEIXI LA IGUALTAT EN EL DOMINI DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES.

Tal com es recull en el document marc del *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*,¹ en una societat tan complexa com la nostra, podem constatar que la provisió de llocs escolars gratuïts per a tothom no garanteix suficientment la igualtat d'oportunitats. L'origen divers i la situació social i cultural de les famílies genera expectatives educatives diferents, fins al punt de no considerar, en determinats casos, la importància de tot allò relacionat amb l'educació. No tenir present aquesta qüestió porta a fer un discurs formalment igualitari, però profundament segregador.

Per això no ha d'estranyar que el primer dels objectius generals del Programa 2004-2007 *Una educació per a la Catalunya del segle XXI*² destaquï el següent: *cal millorar de manera molt significativa el percentatge actual d'alumnat -aproximadament un 79%- que finalitza l'educació primària havent assolit els mínims que s'estableixen en el currículum, com a pas previ que ha de permetre millorar el percentatge de l'alumnat -aproximadament un 73%- que acaba la seva escolarització obligatòria amb graduat en ensenyament secundari obligatori.*

¹ http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/Pla_LIC_0405.pdf, pàgina 11.

² http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/programa_0407.pdf, pàgina 5.

L'EDUCACIÓ OBLIGATÒRIA TÉ COM A OBJECTIU PRINCIPAL I IRRENUNCIABLE PROVEIR TOT L'ALUMNAT DE LES COMPETÈNCIES SUFICIENTS I NECESÀRIES PER PODER VIURE I CONVIURE EN SOCIETAT AMB AUTONOMIA I DIGNITAT

Aquests índexs estan bastant punts per sota de la mitjana de la Unió Europea. Quasi tres de cada deu alumnes no aconsegueixen assumir adequadament els objectius de l'escolarització obligatòria, i aquesta és una proporció que ha de ser considerada inadmissible en qualsevol sistema educatiu d'un país democràtic.

Però, es reparteix aquest *fracàs escolar* homogeniament entre tot l'alumnat, o recau injustament en determinats grups socials? Coneixem per diversos estudis³ les dificultats en l'escolarització dels col·lectius socioculturalment minoritzats o exclosos. Tant en el cas dels nens i nenes gitanos com dels infants (fills i filles de famílies immigrades, o no) en risc d'exclusió, el percentatge *d'infants que no acrediten es duplica*.

Hi ha àrees importants de determinades ciutats que pateixen problemes d'ordre social que, a vegades, tendeixen a agreujar-se. Destaquen algunes àrees on es concentren processos d'involució urbanística, problemes demogràfics i dèficits econòmics i socials. Es tracta de barris i àrees urbanes que necessiten una atenció especial i integral, en les quals, partint d'un plantejament global, l'escola pot arribar a ser una peça important que contribueixi efectivament al benestar i a la cohesió socials. Però aquestes circumstàncies adverses tenen una incidència molt directa en aquestes escoles i instituts. Es tracta de centres amb una significativa concentració d'alumnat amb necessitats específiques, amb alts índexs d'absentisme, de fracàs i d'abandó escolar, amb famílies mancades de recursos i afectades

per diverses problemàtiques. Al mateix temps, l'entorn escolar no disposa d'un mínim teixit associatiu i, massa sovint, és el centre educatiu l'únic equipament social i cultural.

Finalment, el desenvolupament de la societat de la informació i de la comunicació, afegeix un nou factor de risc de fractura social en la societat del coneixement. Les exigències de formació de les persones s'han anat incrementant de manera proporcional al desenvolupament i complexitat de la societat actual, de tal manera que la manca d'educació acadèmica i professional comporta cada cop més un augment de la fractura social i posa en risc la cohesió social. Així, cal crear en les àrees i sectors socials més deprimits les condicions que facin efectiva la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat.

Per tal d'aconseguir l'equitat educativa l'Administració i els centres educatius han de fer **esforços sostinguts, planificats i coherents** a través del temps, sobretot en aquells centres o barris amb alts índexs de pobresa. Perquè una educació de qualitat ha de permetre obtenir uns bons resultats d'aprenentatge **a tot l'alumnat**, amb uns continguts que responguin a allò que cada nen i nena, noi i noia necessita per desenvolupar-se com a persona (intel·lectual, afectiva, moral i físicament) i saber comportar-se adequadament en els diferents àmbits de la societat, proporcionant a l'alumnat un context físic apropiat, un professorat preparat, bons materials d'estudi, estratègies didàctiques adequades, etc.

³ DIVERSOS AUTORS (1999). *El pueblo gitano y la educación. Documento para el debate*. Document de treball policopiat.
FULLANA, J.; BESALÚ, X. i VILÀ, M. (2003). *Alumnos d'origen africano a l'escola*. Girona: CCG Edicions.
MARUNY, LL. i MOLINA, M. (2000). «L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori». Ponència presentada al Vuitè Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona, organitzat pel Club-8 el 13 de desembre de l'any 2000. Pot consultar-se a la revista *NOVES SL*, a www6.gencat.net/llengcat/noves/hm01estiu/catalana/maruny1_10.htm.
SIGUANG, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Així, doncs, quan parlem de qualitat educativa no solament és important quants aprenen i el grau d'assistència, sinó **qui són els que aprenen, què aprenen i en quines condicions** ho fan.

Per tot plegat, l'equitat escolar ha de fonamentar-se en tres nivells d'igualtat complementaris:

1. *La igualtat de recursos* indispensables per al desenvolupament integral de la persona i el seguiment de l'escolaritat, que inclouria no només l'accés a una plaça escolar (també a l'educació infantil) o beques per als diversos materials escolars, sinó també la possibilitat de participar en les activitats extraescolars necessàries, així com els recursos personals i materials per poder estudiar i fer els deures escolars, etc.
2. *La igualtat d'oportunitats*, entesa com la disposició a donar a cadascú segons les seves necessitats.
3. *La igualtat en l'assoliment de les competències bàsiques*. El diagnòstic de necessitats educatives especials en una part de l'alumnat ha de ser un estímul per a la seva superació, en lloc d'una causa o un pretext per baixar les expectatives i el nivell d'exigència respecte a aquest alumnat.

No és per caritat ni per altruisme progressista que tots els centres sostinguts amb recursos públics han de fer tot el possible per aconseguir aquesta equitat de resultats al final de

l'educació obligatòria. S'està obligat a fer-ho per la normativa vigent. Ho estableix el Departament d'Educació, però també la Constitució,⁴ i l'Estatut d'autonomia de Catalunya⁵, de l'any 1979. Així doncs, cada professor o professora té l'obligació legal d'implicar-se a *promoure les condicions* (en la seva aula, en el seu centre) *perquè la llibertat i la igualtat dels individus i dels grups siguin reals i efectives*. I això no vol dir altra cosa que fer tot el possible per garantir aquells tres nivells d'igualtat que fonamenten l'equitat escolar.

Així doncs, per a una educació que garanteixi *l'equitat educativa*, l'objectiu prioritari ha de ser *reduir els factors de discriminació negativa* que penalitzen de manera especial l'alumnat pertanyent als grups socials més febles, la qual cosa suposarà sovint preveure i dur a terme *accions positives* en sentit contrari, específiques per als infants i joves afectats, *ja que tan injust serà donar un tracte desigual als que són semblants, com donar un tracte idèntic als que són diferents pel fet d'estar discriminats de manera negativa*.

Volem dir amb això que si hi ha algun factor discriminatori negatiu que afecti una persona -immigrada o no- o un col·lectiu, s'hauran de preveure les **accions positives** indispensables, d'exclusiva aplicació a aquelles persones que ho necessitin, amb la finalitat de corregir els efectes negatius d'aquella discriminació que els afecta. Dit en altres paraules: encara que el que cal fer sempre i en tot cas és eliminar les causes que provoquen les discriminacions negatives,

⁴ En l'article 9.2 diu textualment: correspon als poders públics promoure les condicions perquè la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en els quals s'integra siguin reals i efectives; remoure els obstacles que impedeixin o dificultin la seva plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social.

⁵ Manifesta explícitament i solemne al preàmbul: El poble català proclama com a valors superiors de la seva vida col·lectiva la llibertat, la justícia i la igualtat, i manifesta la seva voluntat d'avançar per una via de progrés que assegurí una qualitat de vida digna per a tots els qui viuen, resideixen i treballen a Catalunya. I per reblar-ho, fa seves en l'article 8.2 les paraules citades de la Constitució, tot proclamant: Correspon a la Generalitat, com a poder públic i en l'àmbit de la seva competència, promoure les condicions per tal que la llibertat i la igualtat de l'individu i dels grups en què aquest s'integra siguin reals i efectives, remoure els obstacles que impedeixin o dificultin llur plenitud i facilitar la participació de tots els ciutadans en la vida política, econòmica, cultural i social.

La recent Proposta de Reforma de l'Estatut de Catalunya recull amb paraules semblants aquestes manifestacions. També recull en altres articles aquesta voluntat inequívoca de lluita contra totes les formes de l'exclusió, de manera tant o més explícita.

seran indispensables les actuacions positives correctores dels efectes d'aquesta discriminació negativa, mentre aquelles causes persisteixin. Només així complirem amb el mandat que ens obliga, com hem vist, *a promoure les condicions perquè la llibertat i la igualtat dels individus i dels grups siguin reals i efectives*.

Convé, ja des dels espais i situacions d'acollida, destinar el màxim esforç possible en la correcció de les desigualtats cognitives, lingüístiques, de desenvolupament humà en general, ocasionades pels problemes culturals, socials o econòmics de les famílies excloses o en risc d'exclusió sociocultural. I és molt important començar en l'educació infantil, ja que és en els primers anys de vida del ser humà quan es posen les bases del desenvolupament personal o de la seva inhibició i consegüent fracàs, i quan les accions compensadores i preventives tenen una més gran eficàcia.

Per això proposàvem una revisió del concepte d'*equitat educativa* en el període d'escolarització obligatòria; una *equitat escolar* que no ha de consistir, doncs, en cap cas, en un mal entès *igualitarisme* consistent a *donar a tots el mateix*. I, encara menys, a *donar a cadascú segons les seves capacitats*, sinó a *donar a cadascú segons les seves necessitats*, amb l'objectiu irrenunciable d'assolir *la igualtat en l'adquisició de les competències bàsiques*.

Aquesta decisió de donar a cadascú segons les seves necessitats ja es veu que com-

porta la legitimació d'unes actuacions ***desiguals, però que han de ser justes*** davant la diversitat de l'alumnat, per superar la situació desigual de partença. Sabem que només així assolirem l'equitat, però també sabem que el repte és difícil i que la recerca d'aquesta equitat suposa estar disposats a fer front a malentesos i conflictes, ja que sempre hi haurà qui opinarà que no són prou justes aquestes actuacions *desiguals*; tant si es fan en un sentit com si es fan en el sentit contrari, sempre hi haurà qui es considerarà tractat injustament.

Cal ser, doncs, molt rigorosos en la decisió i en l'aplicació d'*accions positives*, i vetllar per les condicions en les quals s'han d'exercir, per tal que no es perverteixi el seu objectiu, i serveixin efectivament per assolir les finalitats que les justifiquen. Entre aquestes condicions, que caldria respectar, s'haurien de considerar les següents:

1. Els professionals de l'educació no poden oblidar mai que el principi superior que ha de guiar-nos és d'interès del menor o de la menor. Una necessitat bàsica d'un nen o d'una nena no es pot deixar de satisfer, en cap cas, amb l'argument que els pares ja tenen recursos per fer-ho i no volen. En primer lloc cal satisfer la necessitat del nen o de la nena i, si no hi ha cap altra solució, denunciar després la família per l'abandó de les seves responsabilitats.
2. Per poder exercir una acció positiva ha d'haver-hi, abans que res, una situació

UNA EQUITAT ESCOLAR QUE NO HA DE CONSISTIR, DONCS, EN CAP CAS, EN UN MAL ENTÈS IGUALITARISME CONSISTENT A DONAR A TOTS EL MATEIX SINÓ A DONAR A CADASCÚ SEGONS LES SEVES NECESSITATS, AMB L'OBJECTIU IRRENUNCIABLE D'ASSOLIR LA IGUALTAT EN L'ADQUISICIÓ DE LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES

objectiva de desigualtat en el reconeixement i l'exercici dels drets bàsics. Només pel sol fet de pertànyer a un col·lectiu determinat, o pel fet de ser immigrat, no queda justificada cap acció positiva.

3. Ja que l'única raó de qualsevol acció positiva és garantir la igualtat en el gaudi o l'exercici d'uns drets bàsics als qui no hi tenen accés, aquesta acció positiva només té sentit mentre persisteix la discriminació de signe contrari. Dit en altres paraules: haurà de mantenir-se l'actuació compensadora en tant que no estigui resolta la situació de desigualtat que la justifica.
4. Les accions positives mai no han de crear clientelisme ni dependència. Cal arbitrar mesures d'acompanyament simultànies per aconseguir l'apoderament i l'autonomia de les persones i dels grups discriminats, sempre que això sigui possible.
5. S'han de posar en evidència la repercussió positiva que tenen les accions positives per a tota la comunitat, per prevenir els possibles efectes negatius d'aquestes actuacions compensadores de desigualtats. En aquest sentit, la manera com es porta a terme l'acció positiva pot contrarestar els efectes beneficiosos pretesos.
6. Tota actuació compensatòria ha de ser pública i transparent i ha d'estar acompanyada de les mesures pedagògiques necessàries per a

justificar-la davant els qui es poden sentir indirectament perjudicats per ella. La participació (quan sigui possible) de representants de tots els col·lectius en la presa de decisions sobre el repartiment de recursos, pot ser, en ocasions, difícil de gestionar, però pot ajudar a controlar l'aparició de llegendes urbanes que poden crear malentesos i malestars innecessaris.

Les prevencions i les objeccions que apareixen, no només als centres educatius, a l'hora d'engegar determinades *actuacions compensadores* de desigualtats flagrants, les crítiques (per part d'aquells que, deixats portar per prejudicis, els veuen com *els qui menys s'ho mereixen*) quan es fa una inversió de recursos extraordinaris en els qui més ho necessiten, no tenen cap justificació si aquestes actuacions es duen a terme de la manera adequada.

Zygmunt Bauman,⁶ el prestigiós sociòleg d'origen polonès, ha escrit: *S'amida la capacitat d'un pont per a suportar el pes, per la força del seu pilar més feble. La qualitat humana d'una societat hauria d'amidar-se per la qualitat de vida dels seus membres més febles*. Seguint el seu consell, hauríem d'avaluar l'autèntica qualitat d'un sistema educatiu (o d'un centre concret) comprovant *la seva eficàcia a garantir més i millors oportunitats i competències als que estan més exclosos*. Això vol dir, a la pràctica, reduir substancialment el nombre de joves que acaben l'educació obligatòria sense aquells instruments bàsics i indispensables per desenvolupar-se autònomament en les nostres societats complexes.

L'equitat educativa exigeix una dràstica reducció de l'anomenat *fracàs escolar*. Un objectiu que passa per abandonar les actuals estratègies enfocades a la consecució d'individus competitius, i potenciar aquelles que ens permetin ampliar el nombre d'individus competents. Això vol dir, insistim, que no hem de donar a tots el mateix, ni a cadascú segons les seves capacitats, sinó a cadascú segons les seves necessitats. Per a això caldrà sovint aplicar *accions positives*, i concentrar així els nostres esforços a millorar la resistència del *pilar més feble*. Aquest és el camí que ens suggereixen els bons resultats obtinguts, per exemple, a Finlàndia, on la proporció d'alumnes amb problemes greus de lectura en acabar l'ensenyament obligatori no arriba a un de cada vint (un de cada cinc a l'Estat espanyol).

I hem de saber explicar a les famílies *dels bons alumnes*, que no han d'inquietar-se per l'aplicació d'aquest necessari canvi d'estratègia. Reduir els elements de discriminació negativa dels més febles ens afavorirà a tots, de la mateixa manera que una millora en la salut dels malalts d'una família no suposa mai un empitjorament en la salut dels que estan sans, al contrari, és una millora substancial de la qualitat de vida de tots els seus membres.

⁶ BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Càtedra, grup Anaya. Pàgina 95.





EINES PER A LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA

PÀG. 52

Fons social.
Programa per a la
inclusió. CEIP Mare
de Déu del Sòl del
Pont. Roda de Ter

CARME BRAVO I SANZ
HELENA MÍNGUEZ NAVARRO

PÀG. 62

Projecte d'educació
cívica intercultural.
CEIP Madrenys de
Vilobí d'Onyar

MAGDA ROQUETA BRU

PÀG. 74

Parelles lingüístiques
en un IES

MATILDE MARTÍNEZ
LUCI NUSSBAUM

PÀG. 86

Iguals i diferents

CARME ANDRADE
ANTÒNIA FARRÉ

PÀG. 96

La participació de les
famílies en un centre
acollidor

ALBERT QUINTANA
NÚRIA TERÉS

PÀG. 104

Manual per al
respecte i la defensa
del dret a la integritat
física i a la dignitat
personal

**DEPARTAMENT DE CIÈNCIES
SOCIALS DE L'IES DE SANTA
COLOMA DE FARNERS**

FONS SOCIAL. PROGRAMA PER A LA INCLUSIÓ. CEIP MARE DE DÉU DEL SÒL DEL PONT, RODA DE TER

CARME BRAVO I SANZ
Directora de l'escola

HELENA MÍNGUEZ NAVARRO
Assessora LIC



LA NOSTRA ESCOLA ÉS...

ESCOLA PÚBLICA DE DOBLE LÍNIA, 369 ALUMNES, 284 FAMÍLIES DE CLASSES SOCIALS DIVERSES, 20% D'ALUMNAT ESTRANGER. I ES DEFINEIX EN EL PROJECTE EDUCATIU COM A PLURAL; INCLUSIVA I INTEGRADORA; ARRELADA A L'ENTORN; PARTICIPATIVA; NO CONFESSIONAL; ESCOLA CATALANA.

LA POBLACIÓ DE RODA DE TER

El nombre d'habitants és de 5.604, amb un 10 % d'immigració. És un poble obrer, que s'ha caracteritzat per la indústria tèxtil. Cap als anys quaranta arriba gent d'altres indrets de l'Estat espanyol. Les últimes dècades del segle xx arriba gent d'altres països (predominen del nord d'Àfrica). El sector tèxtil, cap als anys 1970-1980, comença a entrar en un període de crisi. El 2000 s'acaba definitivament la indústria tèxtil a Roda de Ter. Actualment la gent està a l'atur o

bé treballa a fora del poble o en petites empreses de serveis que s'han anat creant.

PRESENTACIÓ DEL PROGRAMA

L'experiència que presentem és el fruit de 12 anys de treball en xarxa i interdisciplinar dut a terme entre el CEIP Mare de Déu del Sòl del Pont, l'AMPA, l'Ajuntament de Roda de Ter i els serveis educatius que intervenen en el centre i es deriva de l'anàlisi d'un conjunt de



problemàtiques i situacions de risc social els principals protagonistes de les quals són els infants de l'escola i les respectives famílies. El treball s'inicia amb la creació de la comissió multidisciplinària per analitzar l'impacte dels canvis que es produeixen al poble (reconversió tèxtil, arribada d'alumnat nouvingut...) i buscar maneres d'intervenció conjunta davant les noves necessitats. La resposta a aquests reptes ha esdevingut una actuació sistemàtica, en forma de programa, que vetlla pel benestar i la integració social dels infants: **El Fons Social - Programa per a la inclusió**; i, concretament, en la gestió de les subvencions econòmiques necessàries per assegurar la participació de tot l'alumnat en les sortides, colònies i activitats extraescolars que el centre organitza.

- * Atendre les necessitats derivades de situacions de diversitat social i/o culturals des d'una perspectiva integradora.
- * Sensibilitzar i implicar les famílies de l'alumnat en el desenvolupament dels seus fills i filles.
- * Promoure el treball comunitari i interdisciplinari per vetllar pel benestar de l'alumnat del centre.
- * Fomentar el debat i la reflexió entorn de les noves necessitats i problemàtiques socials i escolars, per part del conjunt de la comunitat educativa.
- * Exercitar els valors educatius de la participació per a la solidaritat, l'equitat i la justícia que són la base del nostre PEC.

1. FINALITAT I OBJECTIUS DEL PROGRAMA

Finalitat

La finalitat és el benestar individual, familiar i social de tots els alumnes del centre educatiu, que els permeti gaudir de tots els drets, serveis i oportunitats en igualtat de condicions.

Objectius

- * Promoure actuacions per assolir la integració social i escolar de tot l'alumnat.

2. METODOLOGIA DE TREBALL

El programa aposta per donar continuïtat a una metodologia de treball de caràcter **global i interdisciplinari**, que implica la participació de diferents professionals d'àmbits diversos amb un objectiu de treball comú; **interdepartamental**, ja que s'entén que hi ha implicació d'institucions diverses per tal d'atendre les necessitats en la seva globalitat, i **participativa**, ja que tots els membres aporten les informacions de què disposen per prendre la decisió més adequada, en un marc d'absoluta **confidencialitat**.

La comissió de treball compta amb la participació de:

- Direcció del CEIP Mare de Déu del Sòl del Pont
- Mestre/a d'educació especial
- Psicopedagog/a de l'EAP
- Assessor/a LIC
- Representant de l'AMPA
- Un representant tècnic de l'Ajuntament (educadora social)

La comissió té les següents funcions:

- Detectar situacions de risc social de l'alumnat.
- Promoure el debat i la reflexió entorn de necessitats i problemàtiques socials.
- Cercar estratègies i potenciar projectes de prevenció de situacions de risc social.
- Intervenir en famílies i alumnes i promoure el canvi.
- Prendre decisions en l'atorgament de subvencions del fons social.
- Fer el seguiment i la valoració de l'evolució de la família i els alumnes i del treball de millora establert entre professionals i família.
- Avaluar el programa.

La comissió es reuneix amb caràcter ordinari un cop al trimestre per tal de vetllar pel bon fun-



cionament del programa i elabora una memòria anual al final de cada curs.

S'estableixen els següents conceptes, en ordre de prioritat, a l'hora d'atorgar subvencions.¹

- A)** Activitats complementàries (dins l'horari lectiu): sortides i colònies.
- B)** Activitats extraescolars.
- C)** Altres conceptes: en casos excepcionals, la comissió atorgarà subvencions extraordinàries per altres conceptes.²

A l'hora d'atorgar subvencions es tindran en compte els següents factors:

¹ Segons la disponibilitat econòmica del Fons Social s'acordarà, anualment, la conveniència o no d'atorgar subvencions extraordinàries i en quins conceptes.

² La comissió es coordinarà amb responsables d'altres projectes municipals de caràcter preventiu per a infants i joves (Projecte Roda, Reforç Escolar).

FACTORS ECONÒMICS

- Ingressos econòmics
- Situació laboral dels pares
- Pare/mare perceptor/a de PIRMI

DOCUMENTACIÓ

- Declaració de renda o última nòmina; declaració jurada d'ingressos
- Despeses de lloguer o hipoteca

FACTORS INDIVIDUALS I FAMILIARS

- Alumne/a amb dificultats d'aprenentatge i d'integració social
- Alumne/a amb disminució; malaltia...
- Pare/mare amb dificultats d'integració social i laboral
- Pare/mare amb disminució; malaltia crònica...
- Família nombrosa

DOCUMENTACIÓ

- Certificat de disminució; certificat mèdic; informe social; informe d'EAP o d'escola
- Carnet de família nombrosa

FACTORS SOCIOCULTURALS

- Família en seguiment per part de serveis socials
- Família en seguiment per part d'altres serveis
- Família social o cultural desafavorida

DOCUMENTACIÓ

- Informació de serveis socials
- Informació del centre educatiu

Els ajuts econòmics es donen en funció de la renda per càpita i són establerts cada curs segons els recursos disponibles seguint uns barems ja pactats per la comissió. Hom subvenciona un tant per cent del cost de cada sortida o activitat, que com es pot veure al quadre oscil·la entre el 20 i el 80%.

RENDA PER CÀPITA	% DE SUBVENCIÓ
de 0,00 a 160,00	80%
de 160,00 a 190,00	70%
de 190,00 a 220,00	60%
de 220,00 a 250,00	50%
de 250,00 a 280,00	40%
de 280,00 a 340,00	30%
de 340,00 a 400,00	20%

3. PLA D'ACTUACIÓ

En el pla d'actuació incloem les fases o procediments que seguim per a l'execució del Programa de Fons Social, així com els professionals que hi intervenen.

Fase 1: Detecció de necessitats

- La direcció i el representant de mestres del CEIP Mare de Déu del Sòl del Pont, conjuntament amb els serveis socials de l'Ajuntament, elaboraran una llista dels possibles alumnes i famílies que poden optar a participar en el programa de Fons Social.
- El procediment a seguir serà que mestres i tutors realitzaran una primera detecció de necessitats i es comentaran amb la direcció del centre, qui elaborarà un llistat.
- S'enviarà una carta per a totes les famílies de l'escola explicant, d'una banda, el programa i els requisits per sol·licitar una subvenció i, de l'altra, la manera de col·laborar a la pràctica en aquest Fons Social.

A les reunions de curs i a l'assemblea de pares i mares d'inici de curs, l'equip de mestres també explicarà el programa i el procediment per sol·licitar una subvenció.

Fase 2: Intervenció

- Aquelles famílies que sol·licitin la subvenció del Fons Social hauran d'emplenar una sol·licitud, aportar la documentació que s'especifiqui i realitzar una entrevista conjunta amb la direcció del centre educatiu i els serveis socials.
- La comissió de treball vetllarà perquè totes les famílies que estan en el llistat tramitin

EN EL PLA D'ACTUACIÓ
INCLOEM LES FASES
O PROCEDIMENTS
QUE SEGUIM PER A
L'EXECUCIÓ DEL PRO-
GRAMA DE FONS SO-
CIAL, AIXÍ COM ELS
PROFESSIONALS QUE
HI INTERVENEN

la sol·licitud i amb els criteris i els barems econòmics determinarà la subvenció que s'atorga.

- La direcció del centre educatiu, o si es creu convenient, els serveis socials, informaran les famílies de l'atorgament o no de la subvenció sol·licitada (a través de carta o entrevista). Es signarà un document d'atorgament de subvenció i s'establiran els mecanismes de pagament de sortides i activitats.

Fase 3: Seguiment i avaluació continuada

- Els/les mestres, l'equip directiu del centre educatiu i els serveis socials vetllaran perquè els alumnes participin de les activitats i sortides.
- Es portarà un control de les subvencions atorgades i de les sortides realitzades pels alumnes.
- Amb caràcter trimestral, la comissió es reunirà i valorarà l'evolució dels alumnes i les famílies.

- Aquesta mateixa reunió servirà per establir el pla de treball pel curs vinent, així com els objectius específics prioritaris de treball. Igualment s'elaborarà un document i una acta per lliurar a tots els membres de la comissió.
- La comissió mantindrà informat periòdicament el consell escolar del centre, qui té les funcions i responsabilitats d'aprovar i fer el seguiment del programa d'actuacions anuals i l'estat de comptes.



- La comissió establirà anualment els mecanismes pels quals vetllarà pel seguiment de les famílies i alumnes, i pel compliment dels objectius anuals.

Fase 4: Avaluació final

- El mes de juny, la comissió realitzarà una reunió de valoració del conjunt de famílies i alumnes beneficiats del programa, dels mecanismes de treball i coordinació i n'elaborarà una memòria.

4. RECURSOS

Recursos humans

Com ja s'ha comentat en l'apartat de metodologia, els membres de la comissió de treball conformen els recursos humans del programa.

Recursos econòmics

Els recursos econòmics vénen de diferents institucions, entitats i persones: AMPA, Ajuntament de Roda de Ter, Ajuntament de les Masies de Roda, les caixes d'estalvis del poble, aportacions voluntàries i activitats complementàries. La comissió decideix si es cerquen noves fonts de finançament externes i quins mecanismes s'utilitzaran per gestionar-les. El programa haurà de partir anualment del

5. TEMPORITZACIÓ

- **Detecció de necessitats i pla anual** - Setembre
- **Intervenció** - Octubre
- **Seguiment i avaluació continuada** - Octubre
- **Avaluació final i disseny pla anual** - Juny

de caràcter anual, que s'inclourà en l'apartat d'annexos.

Indicadors d'avaluació

- Grau d'implicació i participació de les famílies en el programa.
- Grau de satisfacció de les famílies i dels alumnes en el programa.

ELS RECURSOS ECONÒMICS VÉENEN DE DIFERENTS INSTITUCIONS, ENTITATS I PERSONES

pressupost mínim que garanteixi poder cobrir les necessitats de les sol·licituds en relació amb l'apartat A del punt 4 (Activitats complementàries - sortides i colònies) i depenent de les aportacions que es rebin s'estudiarà la possibilitat d'atorgament de subvencions per altres conceptes.

6. AVALUACIÓ

Cal dotar el programa d'uns instruments i d'uns mecanismes d'avaluació per tal de poder mantenir, modificar o eliminar aquells aspectes que dificulten la consecució dels objectius proposats. Es formulen en aspectes quantitatius i qualitatius, i han de permetre elaborar una memòria

- Grau de coordinació interprofessional.
- Grau d'eficiència i eficàcia del programa.
- Grau de millora en el treball individual i familiar.

CAL DOTAR EL PROGRAMA D'UNS INSTRUMENTS I D'UNS MECANISMES D'AVUACIÓ



Instruments d'avaluació

- Nombre de sol·licituds realitzades i nombre de subvencions atorgades.
- Nombre de famílies i alumnes amb els quals s'ha realitzat un treball individual i familiar.
- Actes de les reunions de la comissió de treball.
- Enquestes de satisfacció per a les famílies.
- Demandes realitzades per les famílies amb o sense atorgament de subvenció però ateses en el programa.

Valoració de l'experiència

- Els objectius referents a les sortides s'han assolit pràcticament en un 100% a primària; ha estat un procés gradual en el temps ja que als inicis, algunes famílies estrangeres no donaven valor a les sortides, per pors o per diferències culturals i rebutjaven haver-les de finançar. El programa ha esdevingut una molt bona eina per anar-ho treballant, ja que en tenir resolta la dificultat econòmica es parlava directament dels aspectes educatius.
- Ha estat un treball d'anys de parlar i conscienciar les famílies del valor de les sortides i s'ha incidit des de les reunions de pares, entrevistes personals, serveis socials, assemblees generals de l'AMPA... El treball multidisciplinar, els debats al voltant de la mateixa existència del programa i el seu desenvolupament han

comportat una forta implicació del professorat quant al coneixement de les necessitats dels seus alumnes (educatives, econòmiques, socials i culturals) i en la creació d'estratègies d'intervenció de tots plegats.

Aquesta cultura que s'ha anat creant a l'escola impregna tota la comunitat educativa: des de les diferents juntes de l'AMPA que han anat intervenint, sovint amb punts de vista molt dispars, fins al conjunt de les famílies i especialment l'alumnat que es va educant en els valors de la justícia i la solidaritat des de la immediatesa de les pròpies necessitats i les solucions des de la mateixa comunitat.

Concretament, hem passat de 4 ajuts atorgats en el curs 1994-1995 als 66 ajuts del curs actual.

- Pel que fa a l'educació infantil i les colònies el procés encara presenta dificultats entre l'alumnat procedent de famílies magribines per les raons abans esmentades, però a mesura que van passant els anys la situació es va normalitzant de mica en mica.

Amb aquesta experiència voldríem animar altres comunitats educatives a participar creativament en l'estudi de les seves realitats i treballar en xarxa amb els serveis de la comunitat i agents de l'entorn per buscar les estratègies més adients per avançar en l'equitat i la inclusió escolar i social. És possible a més de necessari.



HEM PASSAT DE
4 AJUTS ATORGATS EN
EL CURS 1994-1995
ALS 66 AJUTS DEL
CURS ACTUAL

PROJECTE D'EDUCACIÓ CÍVICA INTERCULTURAL. CEIP JOSEP MADRENYS DE VILOBÍ D'ONYAR

MAGDA ROQUETA I BRU

Cap d'estudis del CEIP Josep Madrenys
de Vilobí d'Onyar, la Selva



EL MUNICIPI DE VILOBÍ D'ONYAR EL FORMEN ELS POBLES DE VILOBÍ, SALITJA I SANT DALMAI, PERTANY A LA COMARCA DE LA SELVA I TÉ 2.795 HABITANTS. L'AGRICULTURA I LA RAMADERIA ÉS QUALITATIVAMENT IMPORTANT, TAMBÉ HI HA UNA INDÚSTRIA CÀRNIA, PERÒ MAJORITÀRIAMENT LA POBLACIÓ ESTÀ OCUPADA EN EL SECTOR SERVEIS, DINS I FORA DEL MUNICIPI. DINS EL TERME MUNICIPAL ES TROBA L'AEROPORT GIRONA-COSTA BRAVA.

Hi ha una sola escola, el CEIP Josep Madrenys de Vilobí, que és un centre públic d'una línia, amb 205 alumnes. A la vora hi trobem l'escola bressol El Patufet, d'on prové molt del nostre alumnat, que acostuma a anar a l'IES de Santa Coloma de Farners a fer els estudis d'ESO.

1. ANTECEDENTS: ELABORACIÓ DEL PLA D'ACOLLIDA DE CENTRE

El setembre del 2001 l'arribada al nostre centre d'uns quants alumnes d'incorporació tardana va provocar molts dubtes i preguntes entre els tutors/res sobre com fer l'acollida d'aquests

nens i nenes a l'escola i quines actuacions dur a terme per tal d'afavorir-ne una ràpida integració. Fins i tot per raons pràctiques, convenia plantejar-nos de manera explícita i seqüenciada com havia de fer-se l'acollida i la inserció escolar d'aquests alumnes des del primer moment de la seva arribada.

Per aquesta raó, es va constituir una petita Comissió de la Diversitat, formada per tres persones que, coordinades i assessorades pel professional del Programa d'Educació Compensatòria, van anar elaborant un **Pla d'Acollida de Centre**. Els diferents cicles van anar fent les aportacions i esmenes que varen considerar oportunes fins a disposar d'un document final que es va anar

aplicant «per necessitat» abans d'acabar-lo d'elaborar totalment.

El *Pla d'Acollida* elaborat pretenia ser un «pla d'acollida global». És a dir, el document no solament explicitava el pla d'acollida de centre per a alumnes d'incorporació tardana, sinó que també tenia en compte les actuacions previstes per garantir la qualitat en l'acollida ordinària dels alumnes de tres anys i de les seves famílies, i també tenia en compte l'acollida dels nous mestres arribats a l'escola.

Aquell mateix curs 2001-2002 es va assistir des del centre a una sèrie de trobades d'àmbit

2. L'EMBRIÓ: CURS D'ASSESSORAMENT SOBRE PROJECTES D'EDUCACIÓ CÍVICA INTERCULTURAL DE CENTRE

Arran de l'elaboració del *Pla d'Acollida de Centre*, aquell mateix curs, el claustre va decidir proposar dins del Pla de Formació Permanent del Professorat, un projecte de formació lligat amb la integració i, en general, amb la millora de les relacions entre l'alumnat. Ja que es pretenia coordinar i harmonitzar l'acollida i la inserció escolar dels alumnes nous, no només a nivell curricular i d'aprenentatges sinó també i

Es necessitava un assessorament on es pogués «tastar» algun dels programes existents sobre la millora de les relacions interpersonals per tal d'escollir el que s'adaptés millor a les característiques de la nostra escola.

Els objectius del curset d'assessorament eren:

- Informar-nos sobre els objectius i continguts del programa de competència social, el programa d'habilitats de pensament de filosofia 3-18, d'educació en valors...



municipal on es reunien diversos agents socials: assistent social, educador social, membres de l'ajuntament, de l'escola, del voluntariat local... per parlar de l'acolliment al municipi d'aquestes persones novvingudes.

especialment a nivell social i de relació interpersonal, es veia la necessitat de conèixer i aplicar els principis d'una educació cívica, intercultural i antiracista, que aconseguís una millora de les relacions entre tots els alumnes.

- Conèixer estratègies metodològiques, recursos i material per treballar el tema de les relacions interpersonals amb els alumnes.
- Adquirir criteris per aplicar aquests recursos al centre.

És així com se'ns va concedir un curs d'assessorament dut a terme durant el curs 2002-2003, sota el títol de *Projecte d'Educació Cívica Intercultural de Centre*, adreçat tant a educació infantil com a educació primària, amb la participació de pràcticament tots els mestres del claustre. Va constar de cinc grans blocs generals exposats per diferents formadors:

- a. El treball d'hàbits i valors amb els més petits. Prosocialitat (Fina Masnou).
- b. L'educació de les habilitats socials. Competència social (Rosa Guàrdia).

Després de veure les diferents propostes es van dur a terme unes quantes sessions de debat intern per cicles, i claustres pedagògics per comentar els projectes que s'havien conegut. El resultat va ser el compromís per part de tot el claustre de posar en funcionament a partir del curs següent un projecte d'escola que a partir d'aquell moment es va anomenar: **Projecte d'Educació Cívica Intercultural (PECI)**.

3. OBJECTIUS, METODOLOGIA I AVALUACIÓ DEL PROJECTE

- Facilitar en els nens/nenes la incorporació d'unes mínimes «rutines de comportament», d'unes habilitats socials elementals, que havien de ser fixades com a hàbits (i per tant, com a comportaments automàtics) com a base d'una convivència harmoniosa.
- Crear un «estil d'escola» pel que fa a la convivència, la comunicació, la participació, les relacions interpersonals...
- Prevenir els conflictes de convivència, en lloc d'esperar a intervenir quan es produïssin.

PREVENIR ELS CONFLICTES DE CONVIVÈNCIA, EN LLOC D'ESPERAR A INTERVENIR QUAN ES PRODUÏSSIN

- c. El projecte «Filosofia per a nens». Filosofia 3-18 (Irene de Puig).
- d. L'educació intercultural. (Francesc Carbonell, formador que conduïa i coordinava tot el projecte.)
- e. Les sessions de debat intern.

3.1. Objectius

- Programar, potenciar i dur a terme situacions en les quals es donés una interrelació òptima entre tots els alumnes, per tal d'aconseguir una millor qualitat de la convivència en el centre.

- Com que la constància normativa i el model dels més grans són les millors eines per fixar els hàbits i actituds, calia la col·laboració activa de tots, posant-nos d'acord ens uns objectius i una metodologia comuns.

ES VAN POSAR EN FUNCIONAMENT, TANT A EDUCACIÓ INFANTIL COM A EDUCACIÓ PRIMÀRIA, ELS PROJECTES RELACIONATS AMB EL TREBALL DE LES HABILITATS DE PENSAMENT I HABILITATS SOCIALS

3.2. Metodologia

El projecte es treballaria de manera interdisciplinar, implicant-hi les diverses àrees: llengua, educació visual i plàstica, coneixement del medi social i natural, EA, educació musical, educació física..., a partir de tres eixos que s'anirien interrelacionant i complementant:

- * Aplicació d'un programa d'habilitats de pensament i habilitats socials.
- * Treball transversal sobre valors i actituds.
- * Aplicació d'estratègies per fomentar la participació i l'educació per la democràcia a través d'assemblees i presa de decisions de manera col·lectiva.

3.3. Avaluació

Es va decidir anar valorant la marxa del projecte durant el seu desenvolupament, i de manera més específica a final de curs per anar introduint-hi canvis i reorientar, si convingués, la proposta de funcionament.

4. EL PROJECTE FET REALITAT: PROJECTE D'EDUCACIÓ CÍVICA INTERCULTURAL (PECI)

4.1. Els inicis. El primer any del projecte

Durant el curs 2003-2004 vàrem posar en funcionament el projecte ideat a finals del curs anterior. Des de bon principi, va constar de tres apartats diferenciats, però complementaris.

4.1.1. Treball per cicles

Des de començament de curs es van posar en funcionament, tant a educació infantil com a educació primària, els projectes seleccionats relacionats amb el treball de les **habilitats de pensament i habilitats socials**.

- EDUCACIÓ INFANTIL (EI3-EI4-EI5). Projecte de **Filosofia 3-18**. (Programa «Juguem a pensar»). Al llarg d'aquell curs les mestres d'educació infantil varen assistir a un curs de formació sobre l'aplicació del Projecte de Filosofia 3-18 per tal de conèixer i aplicar millor aquest programa.
- CICLE INICIAL (1r-2n). **Habilitats socials**: aplicació de material divers elaborat pel Programa d'Educació Compensatòria.
- CICLE MITJÀ (3r-4t) i CICLE SUPERIOR (5è-6è). **Programa de Competència Social** de Manuel Segura i Margarita Arcas (*Decideix 1 i Decideix 2*).

En finalitzar el curs es va valorar el funcionament de cada projecte i es va decidir la continuïtat dels d'educació infantil, cicle mitjà i cicle superior. El cicle inicial va decidir que el curs següent treballarien el Projecte de Filosofia 3-18 (Programa «Pensar amb contes»).

4.1.2. Treball transversal de centre

Paral·lelament es va fer un treball sobre els **hàbits** decidits per tot el claustre de mestres, que va implicar diverses àrees i que es va intentar que impregnés la vida diària de l'escola, de tal manera que l'adquisició d'aquells es fes d'una manera molt vivencial. Lògicament, la qüestió dels hàbits s'havia treballat des de sempre a l'escola però es pretenia ara treballar-los d'una manera sistemàtica i seqüencial.

Sota el títol «COM HEM DE COMPORTAR-NOS A L'ESCOLA», es van treballar durant tot el curs una sèrie d'hàbits que anaven des d'aprendre a saludar o disculpar-se fins a demanar el torn de paraula o saber respectar els acords presos. Tot el centre treballava cada hàbit durant aproximadament tres setmanes. Per tal que la difusió i el recordatori de l'hàbit a treballar fos clara, a l'entrada de l'escola es disposava un mural on s'exposava un dibuix o imatge i una frase al·legòrica de l'hàbit que s'estava treballant. Dels hàbits ja treballats se'n deixava constància en un altre mural també situat a l'entrada reduint la grandària del dibuix.



La Comissió de la Diversitat s'encarregava d'aquesta tasca organitzativa així com de proporcionar còpia dels dibuixos i les frases a cada cicle (un model més infantil per EI i CI i un altre model diferent per CM i CS), en començar cada període d'un nou hàbit. A partir d'aquest material inicial i d'altre buscat pels diferents tutors/res, cada cicle elaborava diverses activitats sobre el tema.

Es procurava recordar l'hàbit treballat especialment quan els alumnes feien les coses bé, ja que sempre és millor reforçar les conductes positives que limitar-nos a reprimir les negatives, i es va anar avaluant el nivell de compliment assolit entre tots. Com que els hàbits s'adquireixen en gran mesura gràcies als models dels més grans, es va demanar als alumnes de CM i especialment als de CS la seva complicitat per ajudar a fixar els hàbits en els més petits. Es va demanar que fossin uns bons models explicitant quins eren els comportaments que s'esperava d'ells i quins caldria esforçar-se a evitar.

Es va passar també una circular als pares i mares explicant en què consistia el PECE que es posava en funcionament aquell curs 2003-2004, en què s'explicava quins hàbits es treballarien i durant quin període, perquè tots els membres de la comunitat educativa sabessin què s'estava fent i així poguessin implicar-s'hi també des de casa.

4.1.3. Assemblees d'aula i «caixeta de tutoria»

També dins el marc del *Projecte d'Educació Cívica Intercultural*, el cicle superior (5è-6è), va realitzar **assemblees** d'aula on els alumnes debaten diferents temes rellevants pel grup classe.

Alguns dels temes tractats van ser proposats pels tutors/res: elaboració de les normes de la classe, revisió de les normes i autoavaluació, definició i avaluació dels càrrecs, temes sobre el viatge de 6è, presa de decisions en qüestions d'escola:

tes, suggeriments, felicitacions, problemes... l'anomenada **caixeta de tutoria**. Aproximadament cada dues setmanes, la tutora l'obria i llegia el que hi havia en veu alta i es comentava amb tots els alumnes.

4.2. La consolidació. El segon any del projecte

4.2.1. Activitats

Durant el curs 2004-2005 es va continuar amb



amic invisible, celebració d'aniversaris... I altres proposats pels alumnes: conflictes entre alumnes, problemes a l'hora del menjador, temes d'interès general, notícies...

El cicle mitjà (3r-4t) no va realitzar pròpiament assemblees, però va utilitzar una caixeta on els nens/nenes podien posar-hi preguntes, propos-

el PEI, una altra vegada amb els tres apartats complementaris i, ara sí, amb els projectes a utilitzar en cada cicle ben definits.

- Per cicles es va continuar el treball de les **habilitats de pensament i les habilitats socials**. Educació infantil i cicle inicial: Projecte de Filosofia 3-18.

Cicle mitjà i cicle superior: Programa de Competència Social.

- El treball transversal va fer referència al **respecte a la diversitat**.

Primer es va fer un breu repàs, a principi de curs, dels hàbits treballats de manera específica en el curs anterior, amb un mural recordatori a l'entrada de l'escola, i tota una sèrie d'activitats en els diferents cicles. Seguidament, es va iniciar el treball intensiu de tot tipus de diferències entre persones, sota el següent títol: «TOTS SOM IGUALS, TOTS SOM DIFERENTS».

Durant el primer i els segon trimestre es va posar un èmfasi especial en les **Diferències físiques i psíquiques o mentals** (gènere, aparença física, caràcter, destreses, capacitats...) i també diferències a causa de deficiències de diferent tipus i grau (sensorials, motrius, intel·lectuals i altres).

Es va aprofitar per fer un incís en les diferències culturals (3r trimestre) perquè es varen treballar diferents maneres de celebrar el **Nadal** a diferents països o zones geogràfiques. Cada cicle va muntar diverses activitats (a partir, entre altres, de material del CRP de la Selva) i també es van convidar pares i mares originaris d'altres llocs per explicar com celebraven les festes de Nadal a la seva terra.

En el segon i tercer trimestre es va treballar les **Diferències culturals i religioses**, a partir

ENTRE TOTS VÀREM ANAR FENT UNA «MALETA PEDAGÒGICA» AMB TOT DE MATERIAL REFERENT AL TEMA DE LES DIFERÈNCIES

de la maleta pedagògica *Tast de cultures del món*, demanada en préstec al CRP de la Selva. Aquesta maleta està formada per un conjunt de materials diversos: contes, jocs, vídeos, discs compactes, que va permetre fer amb els alumnes una primera aproximació a diferents cultures del món per tal de conèixer i respectar realitats geogràfiques i culturals diferents de la nostra. L'últim dia del segon trimestre, abans de les vacances de Setmana Santa, es va fer un «**Berenar intercultural**», amb menjars de diferents parts del món, alguns d'elaborats i altres de comprats.

Es varen dur a terme tot tipus d'activitats diferents segons el curs: treballs escrits sobre les diferències, lectura de contes populars de diferents països, contes sobre la diversitat, jocs sensorials, música i cançons d'arreu del món, treball de diferents llenguatges (Braille, la llengua dels sords...), etc. En aquest sentit va ser molt útil el material per treballar amb els cecs que la ONCE ens va proporcionar. I com a cloenda a finals de juny, la festa de final de curs va tractar les «**Danses d'arreu del món**». Cada nivell educatiu, des d'infantil fins a sisè, va ballar una dansa d'un lloc diferent.

- També es va continuar amb les assemblees a CS i amb la caixeta de tutoria a CM.

4.2.2. Organització

La Comissió de la Diversitat va anar recollint tota la informació i el material que va considerar útil per treballar els diferents aspectes de cada

trimestre. D'aquesta manera entre tots vàrem anar fent una «maleta pedagògica» amb tot de material referent al tema de les diferències. Així mateix, es va anar recollint en un dossier les diferents activitats que cada curs anava realitzant, perquè es poguessin consultar i fossin una font d'idees. L'entrada i els passadissos de l'escola es varen decorar amb treballs relacionats amb el tema.

Un dels objectius era que algun cicle elaborés alguna activitat en la qual poguessin anar passant i participant els altres cicles. El resultat va ser diverses activitats compartides entre els alumnes més grans, els de cicle superior, i els altres cicles. (Ex: els alumnes de CS varen preparar un treball de PowerPoint sobre les diferències i varen passar per les classes a ensenyar-lo i explicar-lo.)

A la biblioteca es va muntar un racó: «**El racó de les diferències**», on es varen exposar tots els llibres que hi ha a l'escola relacionats amb aquest tema. El pressupost anual per adquirir-ne de nous, aquell curs es va dedicar a llibres sobre aquesta temàtica.

Al llarg del curs, la Comissió de la Diversitat va anar passant informació sobre els materials que s'anaven recollint i sobre possibles activitats proposades pels cicles.

I la Comissió de Festes es va encarregar de programar i organitzar una festa trimestral relacionada amb la temàtica treballada (primer trimestre:

el Nadal a diferents països; segon trimestre: berenar intercultural; tercer trimestre: danses d'arreu del món).

A mesura que s'anaven fent activitats s'anaven penjant al web de l'escola.

4.3. Un projecte arrelat que es diversifica. El tercer any del projecte

4.3.1. Activitats

Durant el curs 2005-2006 es continua amb el PECEI, una altra vegada amb els seus tres àmbits de treball. Aquest curs, però, la petita Comissió de la Diversitat canvia de nom i s'amplia. A partir d'ara s'anomenarà Comissió del PECEI i comptarà ara amb una persona de cada cicle.

Enguany el tema triat com a fil conductor del treball transversal és **la mobilitat** (en sentit ampli), sota el lema: «ULL VIU!».

El treball previst fins ara per realitzar al llarg d'aquest curs és, a grans trets, durant el primer trimestre, **la Mobilitat a l'escola: aula, passadís, biblioteca...** S'elaboraran 4 murals, un per cicle, amb el lema «ULL viu!» amb representació, materials i tècnica lliure (collage, fotografia, transparències...), que intenten crear una gran diversitat de tipus i menes de lletres i especialment d'ulls que es penjaran pels passadissos de l'escola. Mitjançant el treball oral i l'escrit s'introduirà el tema de la mobilitat i concretament el significat

ENGUANY EL TEMA
TRIAIT COM A FIL
CONDUCTOR DEL
TREBALL TRANSVERSAL
ÉS LA MOBILITAT,
SOTA EL LEMA: «ULL
VIU!»

dels tres símbols: rodona (bàsicament prohibició i en alguns casos obligació), triangle (perill) i quadrat i rectangle (informació). Es farà un mural amb els tres símbols i les frases adients (prohibit córrer, perill: escales, cedir pas, lavabo, ascensor...).

Posteriorment, en cada curs caldrà elaborar per grups senyals de trànsit inventats pels nens/nenes, amb les tres formes: rodona, triangle i rectangle. Dins de cada senyal hi haurà la imatge al·legòrica i a sota la norma escrita. Cada cycle haurà de posar-se d'acord en quines normes representa per tal de no repetir-se.

La Comissió proporcionarà les plantilles. La representació, el material i la tècnica a utilitzar serà lliure (fotografies, dibuixos a mà, dibuixos d'ordinador, imatges de revistes, muntatges tipus collage...). Una vegada acabats es plastificaran i es penjaran per l'escola al lloc adient segons el que indiqui el senyal.

Durant el segon trimestre es treballarà la **Mobilitat al poble**. Els senyals i les normes de circulació, la mobilitat de les persones discapacitades, la seguretat vial, sortides pel poble per treballar tots aquests aspectes, etc. S'ha programat també una «intensiva» *Setmana de la mobilitat*: amb tallers d'educació vial del RACC, xerrada dels Mossos d'Esquadra, circuit d'educació vial, una possible festa col·lectiva de la mobilitat, etc.

El tercer trimestre el tema a tractar serà els **Mitjans de transport / Mobilitat / Sostenibilitat**. Mitjans de transport aeris, terrestres, marítims.

Transports antics - noves formes de mobilitat. Mobilitat sostenible, civisme. Mobilitat de les persones: immigració. Possible sortida a l'aeroport de Vilobí....

4.3.2. Organització

Com el curs anterior, la Comissió del PECEI s'encarregarà d'anar recollint tota la informació i el material referent al tema, recollirà també les propostes d'activitats dels diferents cicles i anirà perfilant-ne alguna que es treballarà a tota l'escola. La Comissió de Festes intentarà també, dins la mesura del possible, programar alguna festa relacionada amb el tema.

Una altra vegada s'intentarà que els cicles pensin i organitzin (amb l'ajuda de la Comissió) activitats compartides, en les quals puguin anar passant i participant els altres cicles.

A mesura que avanci el curs s'anirà concretant més el treball a fer i s'anirà penjant al web algunes de les activitats realitzades.

5. AVALUACIÓ I CONTINUÏTAT DEL PROJECTE

Cada any a final de curs s'ha avaluat el treball realitzat dins el PECEI. A través d'un qüestionari, cada cycle ha valorat el funcionament dels programes d'habilitats de pensament i habilitats socials escollits, l'adequació del tema transversal



tractat i l'interès dels temes tractats a les assemblees. S'han valorat en claustre els recursos utilitzats, les dificultats observades, etc., i els cicles han elaborat en cada curs una memòria sobre el nombre de sessions dutes a terme en cadascun dels tres àmbits, el material utilitzat, l'organització de les activitats...

El fet de comptar dins de la Comissió amb mestres dels diversos cicles ha permès en aquest curs, d'una banda, l'entrada d'idees noves i maneres de treballar diferents, i de l'altra, que el

cions interpersonals dels nostres alumnes ha permès sistematitzar tota una sèrie d'activitats que ja es duïen a terme anteriorment, però que ara són més planificades i avaluades. El fet d'escollir, entre les propostes dels mateixos cicles, un tema relacionat amb els valors i actituds, com a fil conductor de tota una sèrie d'activitats repartides al llarg del curs escolar i que interrelacionen els alumnes dels diferents cicles, ha permès crear la sensació de tenir més «línies d'escola».

EL FET D'ESCOLLIR UN TEMA RELACIONAT AMB ELS VALORS I ACTITUDS, COM A FIL CONDUCTOR DE TOTA UNA SÈRIE D'ACTIVITATS, HA PERMÈS CREAR LA SENSACIÓ DE TENIR MÉS «LÍNIES D'ESCOLA»

traspàs d'informació sigui més fàcil i ràpid. La Comissió fa una planificació general del treball a dur a terme durant el curs i va concretant les propostes dels cicles, a mesura que s'avança en el curs.

La valoració del claustre en relació amb el PECE ha estat que la definició específica del treball a realitzar per tal de millorar les rela-

La valoració dels programes d'habilitats de pensament i habilitats socials ha estat realment molt positiva. Els/les mestres dels cicles d'educació infantil i inicial que han treballat el Programa de Filosofia 3/18 comenten que fins ara ha estat una experiència molt positiva i molt motivadora per als nens/nenes. Cada setmana esperen la sessió i cada sessió és una sorpresa. Igualment els/les mestres de cicle mitjà i cicle superior que

han aplicat el Programa de Competència Social en fan una valoració molt positiva, les activitats funcionen i agraden als nens/nenes. I valoren també positivament el treball de les assemblees i la caixa de tutoria.

En definir només unes poques activitats de «compliment obligatori» per a tot el centre i permetre un funcionament lliure a cada cicle, possibilitant-los una major o menor implicació en el treball del tema escollit, ha permès desangoixar els/les tutors/res de la necessitat

En resum, considerem que l'actual estructura del nostre PEI és vàlida, ens és útil i ens sentim a gust fent aquest treball. Per tant, la nostra valoració final és que es tracta d'un projecte engrescador, que cal continuar tirant endavant, introduint-hi tots els canvis i modificacions pertinents que ens ajudin a millorar-lo i adaptar-lo als nostres alumnes i a allò que volem aconseguir amb ells i per ells.



«d'haver de complir» un programa llarg ple d'activitats fixades. Dins d'aquesta «llibertat», però, l'horari de tots els nivells educatius preveu una sessió setmanal (sempre el mateix dia i hora) en la qual es faran activitats relacionades amb el PEI, exceptuant aquelles setmanes on l'acumulació de feina no ho permet (inici i final de curs, Nadal).

PARELLES LINGÜÍSTIQUES EN UN IES

MATILDE MARTÍNEZ SALLÉS
IES Palau Ausit (Ripollet)

LUCI NUSSBAUM
Universitat Autònoma de Barcelona



1. MOTIVACIÓ

EN ENTORNS EN ELS QUALS S'UTILITZA MAJORITÀRIAMENT EL CASTELLÀ, LES OPORTUNITATS QUE TÉ L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER D'UTILITZAR DE MANERA ESPONTÀNIA I SIGNIFICATIVA EL CATALÀ SE SOLEN LIMITAR A L'AULA D'ACOLLIDA I A LES INTERACCIONS AMB EL PROFESSORAT DE LES CLASSES A LES QUALS ASSISTEIX. ELS CONTACTES VERBALS AMB LA RESTA DE L'ALUMNAT DEL CENTRE ES PRODUEIXEN EN

castellà, perquè aquesta és la llengua que sobretot utilitza l'alumnat autòcton en les relacions informals amb companys i companyes. D'altra banda, també s'observa que l'existència de l'aula d'acollida, pel seu aïllament respecte de les altres aules, dificulta la relació del seu públic amb la resta de nois i noies de l'institut i redueix així les oportunitats de contacte mutu.

La detecció d'aquestes circumstàncies ha donat com a resultat un projecte de parelles lingüístiques, que s'ha planificat i portat a terme a

l'IES Palau Ausit durant el tercer trimestre del curs 2004-2005. El projecte pretén promoure la implicació de l'alumnat autòcton en el procés d'aprenentatge del català per part de nois i noies d'origen estranger, afavorir el contacte entre tota la població escolar i alhora crear un espai en què l'alumnat autòcton també hagi d'utilitzar el català.

L'ALUMNAT ADQUIREIX UN MAJOR PROTAGONISME, AUGMENTA EL SEU GRAU DE PARTICIPACIÓ, TÉ MENYS POR DE COMETRE ERRORS, ESTÀ MENYS ANGOIXAT I HA DE RESPONSABILITZAR-SE DE GUIAR I GESTIONAR L'ACTIVITAT

2. LES ACTIVITATS COMUNICATIVES COM A BASE

El nostre punt de partida se situa en el marc del que s'anomena *parelles lingüístiques*, atès que es persegueix que l'alumnat autòcton faci de mestre de català de l'alumnat estranger, però també incorpora la finalitat de l'intercanvi cultural.

Si bé es pot considerar que, en el nostre cas, l'alumnat que adopta el paper de mestre té una competència lingüística avançada en la llengua que ha d'ensenyar, atès que el català ha estat la llengua bàsica de la seva escolarització, no té l'hàbit de practicar-la en situacions no acadèmiques o informals. Per això, no semblava oportú de proposar trobades obertes, amb l'única consigna de 'parlar en català', perquè probablement en resultaria una situació artificial, difícilment fructífera per a la comunicació. Tampoc no semblava adient de plantejar exercicis de llengua, perquè la seva realització, basada forçosament en activitats escrites, faria perdre el seu caire conversacional a les trobades i, en definitiva, els seus objectius primers. Ens vam decantar, doncs, per organitzar un dispositiu que, d'una banda, adopta, com a marc didàctic, els enfocaments per tasques i, de l'altra, incorpora el magnetòfon com a eina de control de l'activitat.

En la realització d'una tasca, el que importa és el procés, el qual, guiat per un objectiu específic (buscar informacions per omplir una graella,

classificar objectes o fenòmens, preparar un qüestionari, etc.), mou els alumnes a utilitzar la llengua amb finalitats pràctiques. Això vol dir que el tractament de les formes lingüístiques apareix imbricat en la comunicació i que els obstacles comunicatius que sorgeixen s'han de resoldre interactivament per poder assolir el resultat; dit ras i curt: les formes lingüístiques estan al servei de la comunicació i no a la inversa.

Pel que fa a l'ús del magnetòfon en les activitats en parella, la nostra experiència demostra que l'aparell ajuda a mantenir les consignes donades: fer l'activitat i emprar el català. Les parelles han d'utilitzar el magnetòfon per poder autoavaluar la seva activitat al final de cada sessió; ara bé, les cintes enregistrades han de ser retornades a la professora de l'aula d'acollida, la qual les escolta per avaluar també el treball realitzat.

L'activitat en parelles en les aules regulars té caràcter d'interacció simètrica, atès que els participants han seguit un currículum més o menys similar, tenen la mateixa edat, estan acostumats a determinades pràctiques escolars... En comparació amb la interacció amb el docent, en la interacció en parelles, l'alumnat adquireix un major protagonisme, augmenta el seu grau de participació, té menys por de cometre errors, està menys angoixat i ha de responsabilitzar-se de guiar i gestionar l'activitat, alhora que explora conjuntament els seus coneixements. Ara bé, atès que els aprenents no tenen mai exactament els mateixos coneixements ni les mateixes destreses, poden intercanviar-los i discutir-los.

Aquesta asimetria de competències afavoreix l'aprenentatge. En el cas que ens ocupa, la asimetria és un fet preestablert perquè, ja d'antuvi, s'atorga a l'alumnat autòcton el paper de mestre i a l'alumnat estranger el d'alumne, per oferir així a qui 'en sap menys' un marc favorable per a l'aprenentatge.

Però 'qui en sap més' pot trobar també, en el contacte amb una persona d'un altre origen lingüístic i cultural, una font d'enriquiment; el guiatge i el suport als companys o a les companyes al·lòctons permet també d'explorar les pròpies competències i de reestructurar-les. Adoptar el paper de mestre i mantenir-se vigilant respecte de les produccions de l'altre permet de desenvolupar una major consciència de les pròpies habilitats lingüístiques i reflexionar sobre l'ús de la llengua.

3. OBJECTIUS PRECISOS I DISSENY DE LA PROPOSTA

La proposta persegueix, doncs, l'assoliment d'objectius que involucren les competències comunicatives en català i les actituds interculturals tant de l'alumnat català com de l'alumnat d'origen estranger, tal com s'esquematitza en el quadre següent.

OBJECTIUS DE LA PROPOSTA

Per a l'alumnat autòcton

1. Actuar com a agent integrador.
2. Comprendre fenòmens d'immigració.
3. Conèixer altres realitats socials, històriques, geogràfiques i lingüístiques.
4. Practicar l'ús del català en contextos no acadèmics..
5. Reflexionar sobre els propis coneixements en llengua catalana i els fenòmens lingüístics.
6. Modificar els hàbits d'ús interpersonal del català.
7. Practicar la construcció d'un tipus de text escrit (informe).
8. Establir contactes personals i afectius amb nois i noies del mateix centre.

Per a l'alumnat al·lòcton

1. Augmentar les oportunitats d'integració.
2. Accedir a nous coneixements respecte de la realitat de Catalunya i de la cultura escolar.
3. Millorar la competència comunicativa oral en català.
4. Augmentar els coneixements explícits en llengua catalana.
5. Reflexionar sobre els propis processos d'aprenentatge del català, sobre les mancances, dificultats i avenços.
6. Augmentar la disposició per emprar el català en qualsevol context.
7. Establir contactes personals i afectius amb nois i noies del mateix centre.

Un cop establerts els objectius, es va elaborar un programa que conté a) temes de conversa; b) algun tipus de discurs que es deriva d'aquests temes: descripció, narració, instrucció, exposició, argumentació, i c) algunes formes lingüístiques pròpies de cada tipus de discurs: lèxic, temps verbals i combinacions, formes de localització en l'espai i en el temps, formes de pronominalització, etc. A continuació, i tenint en compte aquest programa, es van preparar les activitats per a cada sessió i, per a cadascuna d'elles, una

van acceptar de fomentar la proposta tot incloent l'activitat del seu alumnat en el desenvolupament de l'assignatura de llengua catalana i tenint-la també en compte per avaluar els resultats finals. Les trobades de conversa es van realitzar durant l'horari de classe de llengua catalana i mitjançant l'establiment d'un calendari controlat per la professora de l'aula d'acollida.

Les sessions es van organitzar en parelles formades per un noi o una noia d'origen estran-



guia que inclou orientacions per a la realització de les tasques (vegeu en annex, un exemple de guia de treball).

Per tal de promoure la participació de nois i noies autòctons en el projecte, es va sol·licitar la cooperació de la coordinadora lingüística de l'institut i del professorat de català, els quals

ger, que adopta el rol d'*alumne/a*, un noi o una noia autòctons, que adopta el rol de *professor/a*. Durant les converses, els participants intercanvien informacions sobre les formes de vida, els costums, els gustos, etc., propis de cadascú, a Catalunya i al país d'origen. Cada sessió es dedica a un tema: la identificació personal, l'escola, la vida quotidiana, el lleure -en les seves diverses

formes-, la família, els projectes per a les vacances i per al curs següent, el món actual.

Les converses s'enregistren en un petit magnetòfon. Com s'ha dit, aquests registres serveixen alhora com a eina d'autoregulació i d'avaluació del progrés en l'aprenentatge. Al final de cada sessió, l'alumnat al·lòcton ha de gravar una petita exposició seguida, mentre que l'alumnat-mestre ha d'elaborar un petit informe escrit sobre el desenvolupament de la sessió. D'aquest informe se'n fa una còpia per al professorat de català, de manera que el pugui utilitzar a les classes de llengua catalana com a element per avaluar l'actuació de cada alumne que participa en el projecte.

Abans de l'inici de les sessions, es va dur a terme una sessió de formació, adreçada a l'alumnat que actuaria com a docent, en la qual es van tractar els aspectes següents:

- Comprensió dels sentiments d'una persona que no entén res del que es diu;
- Empatia i curiositat envers el que aporten companys i companyes d'origen estranger;
- Importància social i educativa del coneixement del català per part de companys i companyes estrangers;
- Relacions entre ús i aprenentatge de la llengua. Necessitat d'utilitzar el català amb els companys i les companyes d'origen estranger;

ABANS DE L'INICI DE LES SESSIONS, ES VA DUR A TERME UNA SESSIÓ DE FORMACIÓ, ADREÇADA A L'ALUMNAT QUE ACTUARIA COM A DOCENT

¹ Aquesta sessió de formació va ser duta a terme per les signants d'aquest text amb l'ajut d'una alumna de l'IES, d'origen xinès, que va narrar la seva experiència com a aprenent de català i que, llegint un text en la seva llengua d'origen, va evocar la situació de qui no entén la llengua que s'està utilitzant en una classe.

- Estratègies corrents utilitzades per interactuar amb persones no nadiues: parlar a poc a poc, repetir enunciats quan l'altra persona no els entén, fer gestos i dibuixos, traduir esporàdicament, reformular enunciats mal formulats per l'interlocutor, oferir la paraula o l'expressió adequades quan l'altra persona no se'n surt, etc.,
- Consideració de les trobades com interaccions disteses en què sovint es reflexiona sobre fets lingüístics.¹

4. PRIMERS RESULTATS

L'experiència es troba en fase d'avaluació, la qual es realitzarà a partir de quatre fonts d'informació:

1. Les observacions aplegades per la professora de l'aula d'acollida durant la realització de les activitats i els comentaris que han fet sobre l'experiència els nois i les noies d'aquesta aula.
2. Les apreciacions del professorat de català, a partir del feed-back que els ha donat el seu alumnat, és a dir, els nois i les noies que han actuat com a mestres, així com el que es pot desprendre dels informes redactats.
3. L'anàlisi de les transcripcions dels enregistraments de les converses.

4. L'anàlisi de les opinions de nois i noies autòctons a partir dels informes.

Les primeres impressions fan pensar que l'experiència ha estat molt positiva, tot i que caldrà introduir alguns ajustaments a la proposta, com comentarem més endavant. Comentarem només alguns fets rellevants que sorgeixen d'una primera audició de les cintes.

Els nois i les noies que actuen com a mestres es prenen molt seriosament el paper que se'ls ha atribuït. Observem, en aquest sentit, el que diuen, en el seus informes, dos dels nois-professors:²

«L'enregistrament és una bona pensada perquè així es pot adonar del que ha fet bé i que ha fet malament, a més, és una manera de poder corregir els seus errors.»

«Dues coses que no m'han agradat és que parla molt en castellà i que para la gravadora molt.»

Segons informes i enregistraments, qui actua com a mestre segueix, fil per randa, el guió de treball en les seves fases diverses. D'altra banda, els mestres i les mestres corregeixen a vegades els enunciats de l'interlocutor, donen ajut quan se sol·licita o quan es detecta que l'altre el necessita. És interessant de destacar que les correccions o l'activitat d'ajuda a la producció solen fer-se en un to de veu baix, donant a entendre que no es vol exercir l'autoritat de manera coercitiva o que no es vol interrompre el discurs de l'altre.

Els mestres i les mestres vigilen també la coherència temàtica d'allò que es diu. Així, per exemple, durant el relat de les activitats quotidianes, un noi observa que la seva interlocutora d'origen estranger explica allò que fa a la tarda per referir-se a continuació a l'hora que va a dormir. Llavors el seu interlocutor li pregunta si va a dormir sense sopar, demanda que genera l'ampliació del relat en una nova seqüència.

S'aprecia, en general, per part de nois i noies al·lòctons, un grau similar de seriositat en la realització de les tasques: intenten fer les activitats amb els recursos de què disposen, demanen ajut i es deixen guiar. Això no vol dir que les interaccions siguin tenses o ensopides. Ben al contrari, en algunes seqüències, nois i noies riuen i es diverteixen, de la mateixa manera que incorporen temàtiques no presents en el guió.

El català s'utilitza majoritàriament; el castellà sol aparèixer com un recurs disponible per ser emprat en situacions de crisi: reformular un enunciat, traduir quan sorgeixen problemes d'intercomprensió, o bé codificar enunciats no disponibles en el repertori en català.

Moltes persones a Catalunya comprenen el català, però no el parlen perquè els seus interlocutors comprenen el castellà i també perquè, com es diu popularment, 'no es llencen'. El mateix passa amb els eterns aprenents de l'anglès. L'objectiu dels enfocaments per tasques és precisament crear un marc favorable perquè les persones es 'submergeixin en la piscina',

LA MILLORA DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA NOMÉS S'ACONSEGUEIX QUAN LA PERSONA S'INVOLUCRA EN PRÀCTIQUES INTERACTIVES CONCRETES

² Els fragments dels informes que reproduïm són còpia literal del que han escrit nois i noies.

encara que no siguin 'grans nedadores'. En els programes per tasques es persegueix que les persones tinguin com a primer objectiu l'eficàcia comunicativa i aconseguixin allò que s'han proposat de fer. Les formes de la llengua es posen així al servei de la comunicació i són tractades en el seu context de producció. La millora de la competència lingüística només s'aconsegueix quan la persona s'involucra en pràctiques interactives concretes. Des d'aquest punt de vista, la interacció en parelles és part -al costat d'altres activitats d'aula, en interacció amb la mestra o en interacció amb materials didàctics- del procés de socialització en català.

El mateix marc explicatiu es pot aplicar a nois i noies autòctons, els quals, com hem dit, tenen també poques ocasions per emprar el català en interaccions conversacionals. Un fet rellevant en les dades enregistrades és que les activitats en parella generen en nois i noies autòctons una taxa notable de reflexió metalingüística, contextualitzada i immediata, quan corregeixen o quan aporten ajut a companys i companyes. Però també en la reflexió consignada en els informes s'adonen de les dificultats dels seus interlocutors i, el que és més interessant, reflexionen sobre els seus propis usos i les seves pròpies competències. Observem alguns exemples de comentaris en aquest sentit formulats per diferents nois i noies:

- «No sap encara mantenir un diàleg en català, però més o menys ho sap parlar, lentament i pensant... Crec que el que li falta és pràctica en la dialogació.»
- «L'alumne té més dificultat en els verbs i fa castellanismes.»
- «A mi m'ha servit per entrenar el meu català.»
- «...com que a casa no parlo català... al tenir que pensar em desenvolupa més el cervell i el català.»
- «Coses que he après han sigut que hi ha paraules que tenia apreses però que no deia i ara com que el parlo més doncs hi ha paraules que surten.»
- «Una de les paraules que he après avui es 'frequent' que vol dir 'normalment'.»
- «De català, he après a utilitzar-lo més del que ja ho feia, perquè sempre parlo castellà.»

Des del punt de vista de les relacions interculturals, les dades demostren que les trobades de conversa són un marc favorable d'acostament entre els col·lectius escolars. No hi ha hagut cap reacció negativa davant les activitats, ni per part de nois i noies estrangers ni per part de nois i noies autòctons. Ben al contrari, descobrim actituds de gran empatia. Observem alguns fragments, extrets també dels informes:

- «Hem dit que quedem per anar a jugar al bàsquet el dissabte.»

DES DEL PUNT DE VISTA DE LES RELACIONS INTERCULTURALS, LES DADES DEMOSTREN QUE LES TROBADES DE CONVERSA SÓN UN MARC FAVORABLE D'ACOSTAMENT ENTRE ELS COL·LECTIUS ESCOLARS

LES PORTES DE L'AULA D'ACOLLIDA S'HAN OBERT DE MANERA NATURAL A LA RESTA D'ALUMNAT DEL CENTRE



- «He après que tenim bastants coses en comú i que ha de ser molt dur tenir que anar a viure a un altre país. M'agradaria seguir fent això perquè s'aprenen moltes coses entre dues persones de països diferents.»
- «M'ha agradat aquesta experiència perquè som molt iguals.»
- «Jo vull seguir fent això perquè paso un rato agradable i així apren tant ell com jo i així fem amistat.»
- «El que menys m'ha agradat es veure que es posa molt nerviós i que li costa expressar-se perquè jo hem sentit una mica identificada quan apren altres idiomes i se que es passa malament.»

Nois i noies autòctons han adquirit també, a través de les tasques, informacions sobre geografia, sobre les llengües en diversos indrets del món, sobre els sistemes educatius dels països del seus interlocutors, etc. En aquest sentit, les trobades de conversa constitueixen un intercanvi de coneixements i competències i no una activitat de voluntarisme, en el qual una persona dóna i l'altra rep.

Finalment, hem pogut constatar que les portes de l'aula d'acollida s'han obert de manera natural a la resta d'alumnat del centre. Així nois i noies autòctons hi van sovint a l'hora d'esbarjo per trobar els seus 'alumnes', per aprofitar amb ells i elles les instal·lacions informàtiques o per participar en algun esdeveniment especial, com ara la

celebració d'un aniversari. El professorat de català ha avaluat positivament l'experiència, de manera que les trobades de conversa s'integraran en el currículum d'aquesta assignatura.

5. ALGUNS ELEMENTS PER A LA MILLORA DE L'EXPERIÈNCIA

En primer lloc, hem detectat que un parell d'alumnes al·lòctons, més xerraires i amb moltes ganes de conversar, empen sovint el castellà, com assenyala un dels alumnes-mestre més amunt. Sense establir prohibicions ni coaccions, pensem que seria bo de discutir i acordar, amb els nois i les noies uns criteris d'avaluació de les trobades que posessin en primer pla la utilització massiva del català i les relacions entre ús i aprenentatge de la llengua. D'altra banda, també hem observat que algunes parelles estan més preocupades pel producte final que no pas pel procés; caldrà doncs millorar el format de les tasques i les orientacions de treball.

En segon lloc, ens sembla que cal revisar els guions per a l'elaboració dels informes a fi i efecte que es converteixin en un motiu d'aprenentatge de l'ús escrit per part de nois i noies autòctons. La redacció de l'informe suposa una activitat d'escriptura significativa, en la qual es transmet (a la professora de l'aula d'acollida i al professorat de català) una informació real, desconeguda per als destinataris. Es tracta doncs d'una situació idònia per aprofundir en les

característiques d'aquest tipus de text i perquè l'alumnat pari atenció en el procés de la seva redacció, planificant-la i revisant-ne tant el contingut com la forma. Els textos recollits responen més a notes per a l'informe que no pas a un text acabat; caldria, per tant, fer prendre consciència de la diferència. En aquesta mateixa línia, es podria suggerir també d'organitzar taules rodones sobre l'experiència de manera que l'alumnat participant hagués de sistematitzar i resumir l'experiència per explicar-la formalment davant un grup. Aquestes i altres indicacions, com ara incloure l'ús del diccionari en les trobades, s'han d'anar perfilant conjuntament amb el professorat de català.

En tercer lloc, ens sembla que seria possible ampliar l'experiència a altres matèries, proposant a nois i noies estrangers de fer de mestres de manera formal, donant-los tasques, per exemple, d'explicar elements de geografia i història dels seus països d'origen a l'alumnat català.

ENS SEMBLA QUE
SERIA POSSIBLE
AMPLIAR L'EXPERIÈNCIA
A ALTRES MATÈRIES,
PROPOSANT A NOIS I
NOIES ESTRANGERS,
PER EXEMPLE,
D'EXPLICAR ELEMENTS
DE GEOGRAFIA I
HISTÒRIA DELS SEUS
PAÏSOS D'ORIGEN A
L'ALUMNAT CATALÀ

Annex. Exemple de guió per a una sessió de conversa entre aprenents autòctons i al·lòctons.

RECORDATORI: S'ha d'enregistrar tota la sessió. Abans de començar s'ha de dir la data i el nom dels participants.

Activitat 1. El/la professor/a explica el tema de la sessió (gustos i preferències: els esports i els jocs). Per començar es farà el següent joc.

Sessió 5: RUTINES i LLEURE. Gustos i preferències: els esports i els jocs	
DATA	
LLISTA A	LLISTA B
el bàsquet	l'hoquei sobre herba
el futbol	el criquet
el waterpolo	l'atletisme
el patinatge	el beisbol
el tennis	la natació
el frontó	l'hoquei sobre patins
el fúting	el ping-pong

El/la *professor/a*³ triarà un esport de la llista A; l'alumne/a en triarà un de la llista B. Un cop triat, escriuran el nom de l'esport en un paperet, el plegaran i el donaran a l'altra persona, que el guardarà sense llegir-lo.

Llavors el/la *professor/a* començarà a fer preguntes per tal d'endevinar quin és l'esport que ha triat l'alumne/a. Les preguntes tenen sempre dues opcions. L'alumne/a ha de dir quina és la correcta. Al cap de cinc preguntes, s'ha d'endevinar el nom de l'esport. Després es desplega el paper i es mira si s'ha encertat o no.

Preguntes:

1. És un esport que es practica en equip o es pot practicar en solitari?
2. Es necessita un espai especial o es pot fer a qualsevol lloc?
3. Es necessita algun objecte per practicar-lo o no cal res?
4. Es necessita algun equipament especial (calçat, vestimenta...) o no es necessita res?
5. És un esport freqüent o no és gaire habitual?

³ Quan el mot *professor/a* s'escriu en cursiva ens referim a l'alumne/a que fa les funcions de *professor/a*.

Després li toca el torn a l'alumne/a, el qual haurà de fer també preguntes per encertar l'esport triat pel/per la professor/a.

Activitat 2. El/la *professor/a* explica a l'alumne/a els esports més freqüents a Catalunya, encara que no estiguin a la llista. Si l'alumne/a no coneix les regles, se li han d'explicar, seguint l'esquema de les preguntes de l'activitat 1 i afegint-hi les regles.

Després l'alumne/a ha de fer el mateix però referit al seu país. A continuació es fa la comparació i s'observa quins esports són iguals a Catalunya i al país de l'alumne/a i quins són diferents o menys habituals.

Activitat 3. El/la *professor/a* explica quins són els seus esports preferits i quins practica o li agradaria de practicar. L'alumne/a ha de fer el mateix.

Activitat 4. El/la *professor/a* explica a quins jocs sol jugar que no siguin esports (cartes, l'oca, el parxís, els escacs, les dames o altres). Si l'alumne/a no en coneix algun o cap, el/la *professor/a* en tria un i li explica com s'hi juga. L'alumne/a ha de fer el mateix.

Per exemple:

Per jugar a l'OCA es necessita un tauler amb caselles de dibuixos, un dau i fitxes de colors. Cada jugador/a té una fitxa d'un color diferent de les dels altres jugadors/ores. Es comença tirant el dau. Qui treu el número més alt comença. Els/les jugadors/ores avancen per les caselles segons el número que surt al dau en cada tirada. Però hi ha caselles 'maleïdes'. Si s'hi cau, es pot haver de tornar a començar o no poder tirar durant algunes jugades. Però també hi ha caselles que permeten d'avançar més de pressa o tornar a jugar. Guanya la persona que arriba primer al mig del tauler. Aquesta explicació es pot acompanyar de dibuixos.

Activitats finals

- D'entre totes les informacions intercanviades, la parella ha de trobar els esports i els jocs que podrien aprendre l'un de l'altre.
- L'alumne/a ha de gravar una petita explicació, com per exemple: Jo podria ensenyar a X a fer atletisme perquè és un esport que jo he practicat molt. També podria ensenyar-li a jugar al joc... perquè és molt divertit / molt fàcil...

S'escoltarà la gravació i entre *professor/a* i alumne/a es comenten les coses que s'han dit bé, les que no s'entenen gaire, les que es podrien dir d'una altra manera...

Després l'alumne/a dirà tot el que ha après en la sessió.

- El/la *professor/a* escriurà el seu informe seguint el guió.

Guió de l'informe:

Amb qui s'ha fet l'activitat, de què heu parlat, què has après de l'alumne/a, què hauria de millorar, què t'ha sorprès més, quins gustos esportius teniu en comú, què podríeu fer junts, què penses de l'experiència, què has après de català...

IGUALS I DIFERENTS¹

(AUDIOVISUAL EN FORMAT DVD PER AFAVORIR LA PARTICIPACIÓ DELS JOVES EN
ELS PROCESSOS DE MILLORA DELS CENTRES EDUCATIUS)

CARME ANDRADE PLATERO

Professora de l'IES Jaume I de Salou

ANTÒNIA FARRÉ SANFELIU

Professora de l'IES Jaume I de Salou

¹ S'adjunta a aquest número de *Caixa d'eines* un DVD amb l'audiovisual a què fa referència aquesta col·laboració. Aquest treball ha estat guardonat amb el Premi Baldiri Reixach, modalitat per a mestres i professors en la seva XXVIII edició, convocatòria 2005-2006.



LA IMPLICACIÓ DURANT ELS DARRERS ANYS EN L'ACOLLIDA DE L'ALUMNAT NOUINGUT I LA REFLEXIÓ SOBRE COM S'HA D'AFAVORIR LA BONA INTEGRACIÓ D'AQUEST ALUMNAT A LES AULES I AL CENTRE QUE ELS REP, ENS HA PORTAT A RECOLLIR LES VEUS DE DIVERSOS ALUMNES AMB LA INTENCIÓ DE CONÈIXER-NE LES INQUIETUDS SOBRE ELS NOUS REPTES DE L'EDUCACIÓ.

L'audiovisual *Iguals i diferents*² s'ha dut a terme durant el curs 2004-2005 a partir de la nostra reflexió compartida sobre la necessitat de donar veu als autèntics protagonistes de l'acollida: d'una banda, els nois i les noies acollits i, de l'altra, els nois i les noies que els acullen.

El procés d'experimentació el vàrem iniciar amb dues eines fonamentals: l'entusiasme i algunes complicitats per part del mateix centre, molt especialment de les professores implicades directament en l'acolliment del nou alumnat, així com de la direcció del centre. La resta la

van posar els mateixos alumnes, els quals des del primer moment es van mostrar interessats a col·laborar-hi, i molt especialment aquells que ja havien participat en les experiències d'acolliment que s'havien engegat al centre, com els Alumnes guia i els Padrins i les padrines d'aula. Els nois i les noies nouvinguts es van sentir protagonistes i van acceptar el repte de parlar davant la càmera amb naturalitat i molt bona predisposició.

² La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a les llicències retribuïdes concedides pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm: 4182 de 26.7.2004)

AQUEST PROJECTE AUDIOVISUAL ÉS EL DESENVOLUPAMENT D'UN TREBALL PER PROMOURE LA PARTICIPACIÓ EN EL CENTRE, LA CONVIVÈNCIA ENTRE CULTURES I LES IDENTITATS

L'experiència estava en marxa i en els seus inicis no podíem preveure quins en serien els resultats. El final ha estat un DVD de 60 min de durada amb continguts que considerem que poden ser molt útils com a elements de reflexió i debat en sessions de tutoria o altres matèries, però sobretot volem valorar positivament la complicitat que s'ha generat entre l'alumnat que hi ha participat i la implicació posterior d'alguns nouvinguts en el projecte *Padrins i padrines* d'aula que el centre duu a terme des de fa dos anys.

El primer supòsit del qual vam partir fou que els alumnes i les alumnes tenen idees al voltant de tot allò que els afecta i que en un entorn favorable de participació i debat, en què el docent es compromet i s'implica, poden esdevenir propostes d'aplicació per millorar processos d'aprenentatge social o acadèmic del mateix alumnat.

La inclusió de metodologies centrades en la cooperació i en la recerca de solucions de forma compartida són un bon camí per formar l'alumnat en els valors de la democràcia. En altres actuacions dins l'àmbit tutorial, algunes experiències com les que presentem poden ser paradigmàtiques de sinèrgies positives en el terreny de la implicació juvenil en la vida dels centres. Els debats que suposen reflexió individual i compartida, filmacions, entrevistes, tallers, projectes cooperatius... són exemples generadors de vida participativa en el si del centre. El professorat ens hauríem de convèncer que els projectes participatius són la via més adient no només per

prevenir conflictes sinó per educar en els valors democràtics d'una ciutadania responsable i alhora crítica amb la realitat que ens envolta.

Aquest projecte audiovisual és el desenvolupament d'un treball per promoure la participació en el centre, tot impulsant un treball previ de reflexió a l'entorn de la convivència entre cultures, la participació i les identitats.

El treball que presentem consta a) d'un videoclip per contextualitzar l'entorn, b) de presentacions de l'alumnat nouvingut, c) d'un recull d'intervencions sobre temes diversos (v. quadre 1), *Ells i elles parlen a la càmera*, d) de dos debats al voltant de *Com millorar l'acollida i la convivència* i *Acollida i identitats*. El desig és que aquest material audiovisual es pugui utilitzar com a material de base per a sessions de formació molt diversa (professorat, educadors socials, personal no docent, escoles de pares, alumnat, etc.), amb la finalitat de:

- **Acostar-nos a l'experiència personal d'un grup de nois i noies adolescents arribats d'altres països en el context de la nova escolarització.**
- **Assenyalar els factors que faciliten una bona convivència escolar.**
- **Donar la paraula a l'alumnat tot educant-lo en la reflexió dels problemes i fomentant la lliure expressió d'opinions al voltant de temes que els interessa en primera persona (convivència, acollida, participació, institut...)**

- **Establir ponts de comunicació educativa entre professors i alumnat adolescent al voltant de temes que interessin a tots.**
- **Obrir perspectives de participació directa dels joves en el si de la institució escolar.**
- **Afavorir les experiències que fomentin la convivència i permetin l'enriquiment mutu a partir del coneixement de l'altre (projectes alumnat guia, padrins i padrines, etc.)**
- **Potenciar la participació dels joves en l'entorn educatiu que ofereix el mateix municipi.**

PROTAGONISTES DE L'EXPERIÈNCIA

Calia fer una tria de l'alumnat amb qui es volia treballar, tenint en compte els objectius dels temes que volíem desenvolupar. Per aquest motiu, vam decidir que en bona part els nois i les noies arribats a Salou durant aquest curs podien aportar, amb el seu testimoni, un material molt valuós sobre la seva experiència migratòria.

La major part dels nouvinguts d'aquest any podien presentar-se i parlar de la seva família, dels ajuts rebuts, dels seus primers dies a l'institut... Es tractava d'aportacions breus, però vàlides per aconseguir els objectius del treball.

La resta d'alumnat participant era nouvinguts d'altres anys i nois i noies que havien participat en projectes organitzats des de la coordinació de llengua, interculturalitat i cohesió social

del centre. D'una banda, el projecte *Alumnes guia* (voluntaris, amb un curs de formació, que s'ofereixen a ajudar els nouvinguts en horari extraescolar) i, de l'altra, el projecte *Padrins i padrines d'aula* (companyes i companyes de l'aula del nouvingut que l'ajuda en els afers de la vida acadèmica i social diàries).

GUIÓ DE LES INTERVENCIONS

Les intervencions no eren les mateixes per a tot l'alumnat. Els nois i les noies nouvinguts d'aquest any per limitacions lingüístiques no podien participar en els debats. Per tant el guió de les seves intervencions tenia un caire més personalitzat, amb la intenció de recollir l'experiència migratòria personal.

Vam considerar que calia que ens parlessin d'ells mateixos, de les seves famílies... (les variables contextuais), dels ajuts rebuts, del contacte amb l'institut, el municipi... (els components externs) i de la integració, de la seva autoidentificació... (els components interns). A partir d'una breu reflexió la càmera recollia les intervencions sobre els temes plantejats (v. quadre 1).

Els nois i les noies voluntaris dels projectes *Padrins i padrines* i *Alumnat guia* realitzats a l'IES Jaume I, juntament amb alumnes que havien estat nouvinguts feia dos i tres anys, van participar en els dos debats que es van plantejar. Al primer debat, als alumnes guia i als padrins d'aula, els demanàvem la valoració de les experiències

AFAVORIR LES EXPERIÈNCIES QUE FOMENTIN LA CONVIVÈNCIA I PERMETIN L'ENRIQUIMENT MUTU A PARTIR DEL CONEIXEMENT DE L'ALTRE

i propostes per millorar-les. Els altres temes a debatre han estat sobre la convivència a l'institut (com millorar la convivència dins les aules, tenint en compte la participació de tot l'alumnat i el professorat) i la convivència al carrer, i com millorar la integració de la diferència. També s'ha parlat de les identitats plurals, les diverses cultures, les llengües, etc., amb la participació de tots els components del debat (v. quadre 2).

Quant al segon debat, s'ha parlat de com se senten els alumnes nous al centre, què podem fer tots plegats per millorar la convivència en general, com hauria de ser la integració social (des del lloc on vivim, Salou), quin paper i quines propostes per afavorir la cohesió social han de tenir les entitats juvenils i culturals de Salou; què han rebut de la cultura catalana i què poden aportar de la seva cultura d'origen. També s'ha parlat de les identitats i les llengües (v. quadre 2).

LES FILMACIONS

No cal dir que la proposta de col·laborar en aquest projecte tenia un perill important: la càmera. Parlar davant les professores i davant de la resta de companys per dir la seva no era problema, però que es gravés les seves intervencions feia prendre un altre caire a la seva participació. Vam aclarir les seves pors en explicar-los la finalitat de l'audiovisual i qui en serien els destinataris. Tot i les nostres explicacions, no és fàcil destacar dos comportaments força diferents en les gravacions davant la càmera. D'una

QUADRE 1

Variables contextuais	Components externs	Components interns	Expectatives de futur
• Dades personals • La família • Procés migratori • Motius de la migració	• Amistats • Ajuts personals • El nou institut • Contacte amb la cultura d'origen • El nou país • El nou municipi	• Identitats • Integració • Autoidentificació	• Retorn?

banda, les presentacions de l'alumnat nouvingut i les filmacions amb relació a temes diversos, i de l'altra, els debats.

Pel que fa a l'alumnat nouvingut, la intenció era recollir les seves veus mitjançant primers plans. Aquestes gravacions tenien un to molt personalitzat i en algun cas vam decidir recollir l'experiència de manera individual. En aquesta part del treball ens hem trobat amb dificultats derivades del fet que alguns alumnes presenten una raonable baixa competència lingüística, alguns d'ells arribats fa pocs mesos. En aquests casos, hem treballat la fonètica i el lèxic, prèviament a la filmació, perquè fossin més entenedors. Durant els primers moments alguns alumnes s'han sentit intimidats davant la càmera, cosa que ens ha obligat a fer repeticions i fins i tot a deixar-ho per al dia següent. En general, però han respost amb desimboltura i naturalitat.

De fet, els problemes de so en l'àmbit del grup classe ens va portar a fer les gravacions de les presentacions de manera individual, en alguns casos, la qual cosa els va permetre sentir-se més a gust i van actuar com actors professionals en sessions d'improvisació.

En els debats, el fet de compartir les opinions amb altres companys i companyes, la necessitat d'escoltar per després intervenir, i la tranquil·litat que suposa poder repetir en el cas que hi hagi algun entrebanc, ha permès reproduir un clima força distès, un clima d'atenció i rigor donada la situació comunicativa i el context en què es trobaven.

QUADRE 2

DEBAT 1: com millorar l'acollida i la convivència

- Interès pel projecte. Procés seguit
- Dificultats, beneficis. Valoració
- Propostes de millorar l'experiència
- Al voltant de conceptes com integració, adaptació, immigració, exclusió, racisme...
- Bones pràctiques per millorar la convivència
- Llengües, interculturalitat

DEBAT 2: acollida i identitats

- Bones pràctiques per millorar la convivència
- Identitats, llengües, interculturalitat

Les filmacions (v. quadre 3) s'han dut a terme en horari lectiu però sense estar sotmesos a la pressió horària. Després de plantejar-los el guió dels temes, s'iniciava el debat i l'alumnat mateix gestionava els diversos torns de participació de forma ordenada i espontània. Les professores no interveníem en cap cas, només en el moment que consideràvem que el tema estava esgotat i era el moment d'introduir un altre tema. La càmera va deixar de ser un element del qual estar pendent i tot el grup d'alumnes es van sentir força còmodes i es van mostrar molt desimbolts durant l'activitat.

PER CONCLURE

Una de les idees de partida abans de la realització de l'experiència era que és possible interessar i motivar l'alumnat en un treball de participació si el professorat s'hi implica de manera responsable. A aquest condicionant hi hem d'afegir –vista l'experiència concreta que presentem– a) que les propostes han d'estar ben definides –encara que la possibilitat de modificar i intervenir estigui oberta–, b) que han d'estar explicades amb rigorositat i seriositat, c) que les condicions ambientals han de ser favorables –en el nostre cas el professorat més pròxim a l'alumnat i la direcció del centre hi han col·laborat de forma molt positiva–, i un aspecte molt important, a fi que activitats com la que presentem donin els seus fruits en idees, és d) que s'han d'afavorir les condicions perquè l'alumnat participant es posi en situació de

reflexió i de bona disposició cap a l'escolta dels arguments dels altres.

Podem concloure que hem aconseguit un clima d'opinió, de reflexió, de respecte i d'intercanvi en les intervencions dels nois i les noies en els dos debats: la participació oral ha sigut força elevada, les idees han estat explicitades de forma entenedora i en alguns punts hi ha hagut pluralitat de posicions, com en el cas dels avantatges del coneixement de llengües o en les dificultats d'organitzar una classe amb alumnes nouvinguts, o si fora convenient o no que els alumnes estiguessin més hores a l'aula d'acollida, etc.

Alguna de les dificultats a què hem hagut de fer front ha estat la baixa competència, raonada, d'alguns –pocs– alumnes a l'hora d'explicitar les seves idees i/o sentiments. Altres dificultats que han condicionat el nostre treball han estat la durada de les gravacions a l'aula, és a dir, el límit de temps del DVD, sobretot en els debats, ens ha obligat a escurçar més del que haguéssim volgut les intervencions, a més d'aspectes de tipus tècnic (so, llum...) derivats del fet mateix que les filmacions han estat fetes no en un estudi, sinó en la mateixa aula d'acollida.

Pel que fa a les filmacions de presentacions de l'alumnat nouvingut i les filmacions en relació amb temes diversos hem pogut comprovar que aquestes activitats són potents instruments educatius, ja que:

1. Davant la càmera l'alumne/a ha de fer un treball previ de concentració i reflexió a l'entorn de les idees i els pensaments.
2. L'obliga a tenir cura de les seves habilitats lingüístiques i expressives.
3. El fa sentir protagonista d'una experiència personal.
4. Crea un clima d'atenció i rigorositat.

El desenvolupament del projecte també ens ha portat a reflexionar sobre la necessitat de desenvolupar aquest tipus de sessions en franges horàries més àmplies, per permetre la intervenció sense presses i la reflexió posterior sobre el contingut de les aportacions a debat. Les expectatives en relació amb l'experiència s'han acomplert amb escreix: malgrat els exemples mediàtics de disfunció democràtica i malgrat la manca d'hàbits en la participació formal, els alumnes i les alumnes han donat mostres que saben explicitar les seves idees, els seus pensaments, els seus sentiments... si se'ls concedeix la confiança per fer-ho i si perceben que el professorat s'hi implica activament.

QUADRE 3

FASES EN LA REALITZACIÓ EL PROJECTE

1a FASE	2a FASE	3a FASE	4a FASE
• Preparació i elaboració del contingut de la filmació • Permisos de la direcció del centre i dels familiars de l'alumnat • Trobades amb els alumnes nouvinguts per tal de comparar amb ells i elles els objectius del treball i animar-los a la participació • Trobades amb la resta d'alumnat que intervindrà: padrins i padrines d'aula, alumnat guia del curs anterior i alumnes de 2n i 3r any al centre • Trobades amb el professorat col·laborador (aula d'acollida i coordinadora de llengua i interculturalitat i cohesió social, coordinador pedagògic i altre professorat implicat)	• Proves prèvies amb la càmera amb l'alumnat • Anàlisi de les proves realitzades: ajustaments de llum, fons, colors, mobiliari, plànols...; expressió lingüística, veu... • Estudi proposat del contingut del guió i de l'estructura del DVD • Reelaboració de l'esquema guió basant-se en les tres tipologies d'alumnat: nouvinguts, padrins i padrines, alumnat de 2n i 3r any d'estada • Elaboració d'un guió per realitzar la filmació d'un debat amb els alumnes voluntaris del projecte padrins i l'alumnat de 2n i 3r any	• Filmació de les entrevistes d'interior • Anàlisi posterior de les filmacions. Introducció de canvis • Noves filmacions amb la introducció de canvis formals i de guió • Nova anàlisi • Presa de decisions a l'entorn de l'estructura del material • Noves filmacions d'interiors i d'exterior	• Revisió i selecció de material • Estructuració del material segons els menús planificats • Recerca de fons musical adequat • Treball d'implantació d'altres imatges externes de laboratori i altres materials • Treball tècnic d'edició

PROJECTE IGUALS I DIFERENTS: estructura de l'audiovisual en format DVD, presentació dels menús

MENÚ PRINCIPAL

SUBMENÚS

EL PROJECTE

- El context: **videoclip de presentació**.
- Presentació d'alumnes: **presentació personal dels nois i les noies que han participat en el projecte**.
- Ells i elles parlen a la càmera: **els nois i les noies parlen breument sobre amics, suport, família, institut, identitats, desitjos, jo per dins**.
- Debats
 - Debat 1: com millorar l'acollida i la convivència
 - Debat 2: acollida i identitats

TEXTOS I ENLLAÇOS

- Textos
 - a) **presentació del DVD**
 - b) **els alumnes guia**
 - c) **els padrins d'aula**

COL-LABORACIONS

- **Agraïments:** espai dedicat a totes aquelles persones i entitats que han fet possible que aquest projecte es dugués a terme
- **Autories, música, veu en off i fonts documentals**

BIBLIOGRAFIA

ACHOTEGUI, J. (1997). *Los niños ante las vivencias de la migración*. Barcelona, núm. 23, p.3-6. Article ACIM.

ALDÁMIZ-ECHEVARRIA, M.; ALSINET, J.; [et al.] (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Ed. Graó. Biblioteca de Guix.

BARTOLOMÉ, M. [et al.] (1998). *Evaluación de un programa de educación intercultural. Desarrollo de la identidad étnica en secundaria a través de la acción tutorial*. Madrid: CIDE.

BARTOLOME, M. (2002). *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Ed. Narcea.

CARBONELL, F. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Ed. Mediterrània. Fundació Jaume Bofill.

JORDÁN, J. A. (coordinador); **CASTELLA, E.; PINTO, C.** (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Ed. Proa. Biblioteca de la UOC.

MASSOT LAFON, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Desclee De Brouwer. (Col. Aprender a ser)

MONTÓN, M. J. *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Ed. Graó.

PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó. Biblioteca de Aula.

PLANAS, N. (2003). «Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes». *Aula de innovación educativa*. Núm. 119, p. 71-74.

RAMÍREZ DE MINGO, ISABEL. «Estudios de Juventud nº 68/04». *La atención psicosocial desde los servicios sociales y el trabajo social*. Pot consultar-se a: <http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=1594805127>

SALES, A. (2003). *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. València. (Col-I. Universitat Jaume I)

SALZBERG-WITENBERG, I.; HENRY, G.; OSBORNE, S. (1999). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Ed. 62. Rosa Sensat. Estudis.

SAN FABIÁN MAROTO (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: MEC CIDE.

YUS, R. (2001). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Ed. Graó.

CHICAM. The European Commission. (2001). *Children in Communication about Migration*. Pot consultar-se a: <http://www.pjb.co.uk/npl/bp48.htm>

LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES EN UN CENTRE ACOLLIDOR

ALBERT QUINTANA I OLIVER I NÚRIA TERÉS I BONET
AMPA CEIP Montfalgars, Girona



1. PRESENTACIÓ

L'AMPA DEL CEIP MONTFALGARS, DEL BARRI DE SANTA EUGÈNIA DE LA CIUTAT DE GIRONA, AMB LA IMPLICACIÓ DE TOTA LA COMUNITAT EDUCATIVA, DESENVOLUPA DES DEL CURS 1998-1999, UN PROGRAMA D'ACTUACIÓ PER PROMOURRE LA RELACIÓ ENTRE TOTES LES FAMÍLIES DE L'ESCOLA, AIXÍ COM LA INTEGRACIÓ I LA PARTICIPACIÓ DE LES FAMÍLIES NOUINGUDES.

2. EL CONTEXT

EL CEIP Montfalgars es troba situat en el barri de Santa Eugènia de Ter de la ciutat de Girona. El barri llinda amb el municipi de Salt i és el barri de Girona que acull més població immigrada de la ciutat. Té un cens de 18 mil habitants i conjuntament amb el barri de Sant Narcís representen més d'un terç de la població de la ciutat. L'índex de població estrangera, actualment, supera el 25%. El barri, al llarg de la seva petita història, ha rebut diverses onades migratòries:

de l'èxode rural proper, de la resta de l'estat, i ara l'estrangera. Això fa que tingui una població heterogènia, encara amb un cert equilibri, i amb una bona xarxa social. Però amb situacions de risc importants com la guetització de determinats centres educatius del barri que poden anar des d'un 85% a un 10% de població estrangera segons les escoles.

Des del 1999 s'ha intentat anar desenvolupant un pla de sector, anomenat d'Educació i Convivència per a integrar les accions dels diversos

agents que actuen en el territori, i promoure l'acollida i la convivència de tots els seus ciutadans tot fomentant la seva participació. El Pla Educatiu d'Entorn que es va assignar el curs passat als barris de Santa Eugènia i Sant Narcís s'ha integrat dins del marc d'aquest Pla Educatiu i Convivència.

3. APROPAR CULTURES

Pensem que el que és significatiu de la nostra experiència més que les activitats en si, pot ser el **procés** que s'ha anat descrivint al llarg d'aquests anys de relació i treball conjunt.

Amb l'arribada d'un nombre important de famílies nouvingudes a l'escola s'observa que es comencen a generar algunes situacions d'aïllament, desconfiança i de manca de relació entre famílies. Per això des de l'AMPA i l'escola mateixa es creu que cal cercar unes estratègies que trenquin aquestes dinàmiques. És així que s'inicia el programa **Apropar cultures** amb l'objectiu d'«apropar les diferents cultures que conviuen i participen a la nostra escola per tenir-ne un millor coneixement, i així suposin un enriquiment per a tota la comunitat educativa, desvetllin actituds d'acollida i solidaritat, i alhora puguin prevenir possibles actituds de rebuig o conflicte».

En cada curs s'han anat definint unes temàtiques o un **fil conductor**, tal com es reflecteix en el quadre, a partir de les quals s'han anat vertebrant les diverses actuacions del programa.

Tret de les dues primeres, que van servir per iniciar l'experiència, ni els continguts ni l'evolució estaven prefixades, sinó que es van anar definint en la Comissió d'Acollida i Solidaritat de l'AMPA, que procurava recollir la **participació de totes les parts implicades** (famílies «autòctones», famílies nouvingudes, equip directiu del centre...).

El principi sobre el qual s'han fonamentat les activitats és el de la **igualtat**. Es cerca una relació entre les famílies en pla d'igualtat. Per tant no hi ha uns que escolten i uns altres que expliquen, sinó que tothom té alguna cosa a dir, alguna cosa a aportar, alguna cosa a fer.

Evidentment no hi participen la totalitat de les famílies de l'escola però sí que a través de la Junta de l'AMPA i de vincular els «pals de paller» dels diversos col·lectius de famílies estrangeres, es va aconseguir **implicar els sectors més dinàmics**, fet que va donar la consciència que era el conjunt de l'escola el que avançava. Al començament van facilitar els contactes alguna entitat de suport als immigrants, però a mesura que les famílies s'anaven coneixent aquesta mediació ja no va fer falta.

Al principi les sessions van ser més del tipus reunió oberta per comunicar-se i intercanviar, però de mica en mica van anar venint les ganes de trencar les formalitats, de moure's, de fer coses junts, implicant-nos en el ritme de l'escola, especialment a partir de les festes (Sant Jordi, final de curs...).

EL PRINCIPI SOBRE
EL QUAL S'HAN
FONAMENTAT LES
ACTIVITATS ÉS EL
DE LA IGUALTAT

I així es va anar dibuixant les **passes del procés** que aniríem fent plegats:

1. Conèixer-nos
2. Dialogar - Intercanviar
3. Crear, cercar, espais comuns
4. Fer coses junts
5. Per anar construint una nova comunitat educativa

Es fa difícil reflectir en un espai com aquest l'experiència que s'ha anat realitzant curs a curs, però segurament aquest quadre hi pot ajudar. A un costat hi figura el curs i el centre d'interès principal de l'acció d'aquell curs, i a l'altre la passa que ens ha permès fer.

Curs 1998-1999: - «La vida de cada dia» - «La família i l'educació»	APROPAR CULTURES I CONTRASTAR ...PER CONÈIXER-NOS
Curs 1999-2000: - «Què volem dir quan parlem d'integració» - «La integració des de l'escola»	
Curs 2000-2001: - «Les nostres festes i tradicions. Nadal i Ramadà» - «Les nostres llengües»	APROPAR CULTURES... PER DIALOGAR, INTERCANVIAR, CONSTRUIR ESPAIS COMUNS
Curs 2001-2002: - «Les nostres cuines» Cuinar per viure i compartir	
Curs 2002-2003: - «Apropar cultures..., tot dansant»	APROPAR CULTURES... PER FER COSES JUNTS ...PER CONSTRUIR UNA NOVA COMUNITAT EDUCATIVA
Curs 2003-2004 - «Apropar cultures..., tot jugant»	

L'esquema de desenvolupament de l'acció de cada curs ha estat semblant. Potser la del curs 2002-2003 «Apropar cultures..., tot dansant» va ser la més completa, ja que va permetre la implicació més clara de l'alumnat, el professorat i les famílies.

- En un primer moment la Comissió d'Acollida i Solidaritat de l'AMPA **cerca, consulta i proposa un centre d'interès** que sigui motivador per a tota l'escola.

amb l'objectiu que les aprenguessin a ballar tot l'alumnat, amb el suport de les matèries de música i educació física.

- Després es va començar a **dissenyar la festa** de l'escola on podria participar tota la comunitat educativa. Aquesta vegada va ser aprofitant les activitats de Sant Jordi.
- Aleshores es procura **donar una responsabilitat a tothom** que hi vulgui col·laborar: ajudar a acabar d'assajar les danses, fer vestits adients,

S'INTENTA ACABAR LES ACTIVITATS DE CADA CURS ESCOLAR AMB ALGUNA ACCIÓ SIMBÒLICA QUE REPRESENTI EL COMPROMÍS COL·LECTIU DEL CONJUNT DE LA COMUNITAT EDUCATIVA

- Una vegada acceptat pel conjunt de l'AMPA i del claustre, **es demana la participació de les famílies**. En el cas de les danses, es va concretar a portar una música representativa de la seva cultura d'origen.
- Aquestes músiques són **presentades a les classes** amb la implicació dels mateixos pares i mares, i se'n van assignar dues a cada curs

adornar l'espai, gravar les músiques en un CD, preparar el programa...

- I finalment s'intenta acabar amb alguna **acció simbòlica** que representi el compromís col·lectiu del conjunt de la comunitat educativa. En aquest cas va ser una rotllana de sardana que incloïa a tothom.

4. EL TALLER DE PARES I MARES

Des del curs 2002-2003 la nostra escola disposa d'un Taller de Mares i Pares, dinamitzat per la mateixa AMPA i integrat dins dels projectes interculturals que hem anat explicant. En una primera instància el Taller el van sol·licitar les mateixes famílies nouvingudes perquè l'aprenentatge de la llengua catalana els facilités la participació en les activitats de l'escola.

i altres pares i mares de l'escola. En aquests darrers cursos ha estat des del Taller de Pares i Mares des d'on s'han pensat i dissenyat algunes de les accions que s'han proposat a nivell d'escola en clau intercultural amb la participació de famílies de diversos col·lectius.

El curs passat, 2004-2005, el taller es va desenvolupar a partir de l'experiència de les **parelles lingüístiques**. Començaven les sessions amb una introducció general per a tothom i després



El Taller de Mares i Pares ha estat un element important dins de la dinàmica de participació de les famílies nouvingudes. Ha estat un **bon espai d'acollida**, així com, una bona porta d'entrada i d'integració per a aquestes famílies a l'escola. També ha estat un bon espai de proximitat i per compartir inquietuds i petits progressos. Alhora també ha donat estabilitat i un ritme al llarg de tot el curs a les relacions entre aquestes famílies

s'establien uns grups de conversa reduïts, sovint per parelles, entre mares nouvingudes i pares i mares voluntaris de l'AMPA. Les converses majoritàriament giraven sobre aspectes relacionats amb els fills, l'escola i l'entorn. En moltes d'aquestes converses i accions queda palès que els fills i filles són molt sovint el motor de la integració i la participació.

Aquest curs 2005-06, el Taller de Mares i Pares continua amb el projecte de les parelles lingüístiques per a millorar l'aprenentatge de la llengua catalana oral. Però alhora tenim previst que desenvolupi dos projectes més: l'elaboració d'un calendari intercultural per a tota l'escola amb la participació de les diverses famílies, i la realització d'uns **debats oberts** amb els pares i mares sobre algunes temàtiques proposades des del Taller i l'AMPA.

5. FRUITS QUE HAN ANAT DONANT AQUESTES DINÀMIQUES

- A) Posar en contacte.** La distància genera recel i desconfiança, mentre que l'apropar-se i posar-se en contacte facilita el conèixer-se i sobretot el reconèixer-se. Dir-se pel nom, conèixer les diverses condicions de vida.
- B) Promoure la relació.** Saludar-se –va sortir en una sessió, ho valoren molt–, conversar en moments puntuals, tenir la confiança per preguntar i comentar situacions o qüestions quotidianes.
- C) Crear espais comuns.** Crear i trobar espais comuns. I fins i tot, més que crear-ne de nous anar transformant els diversos espais de l'escola en comuns: les portes de l'escola, les festes, les activitats... Sentir-se convocat i veure's acceptat i capacitat per participar-hi.
- D) Fomentar l'empatia i l'autoestima.** El diàleg i l'intercanvi en pla d'igualtat, la participació i

EL DIÀLEG I
L'INTERCANVI EN PLA
D'IGUALTAT FOMENTA
L'AUTOESTIMA DE LES
FAMÍLIES, ESPECIAL-
MENT DE LES MÉS
MINORITZADES
I L'EMPATIA ENTRE
ELLES

la col·laboració en les decisions comunes, valorar les diverses iniciatives, tot plegat fomenta l'autoestima de les famílies, especialment de les més minoritzades i l'empatia entre les famílies. Això repercuteix d'una forma molt important en els nens i nenes de l'escola, que respiren un aire de «normalitat» i afabilitat en la relació dels pares i adults.

- E) Fer xarxa.** Fer xarxa entre les famílies mateixes, responsabilitzar-se les unes de les altres. Es procura que tota família nouvinguda tingui una família de suport a partir de les classes en què coincideixen els fills/filles. A vegades sorgeix d'una forma natural, altres vegades es facilita... però quasi sempre funciona.
- F) Aprendre a organitzar-se.** A partir dels «pals de paller», les mares i pares delegats de classe, les comissions, els tallers de mares i pares... hem anat aprenent a organitzar-nos per fer activitats junts i, per tant, també a conviure plegats.
- G) Obrir l'escola.** Totes aquestes dinàmiques han anat comportant que l'escola es vagi obrint. Obrint-se a les realitats que viuen les famílies. Obrint-se a nous agents socials: mediadors/res, educadors/res socials, ONG, associació de veïns... Obrir-la a noves necessitats, activitats i respostes. Anar impregnant l'escola d'un estil nou, més participatiu i intercultural. I obrir-se a l'entorn i al barri.

6. UN PROJECTE QUE S'HA INTEGRAT EN EL TERRITORI

L'experiència que, a través d'aquests projectes interculturals, l'escola s'anés obrint a les realitats de les famílies i de l'entorn, va comportar, indefectiblement, que l'escola s'anés integrant també en el territori. Integrant d'una manera més activa i participativa, no només puntual, sinó coordinada i articulada.

En un primer moment el pas va ser passar **de l'escola a la comunitat educativa**, a prendre consciència realment de comunitat educativa. Aviat ens vam adonar que per desenvolupar els projectes interculturals que ens proposàvem calia comptar amb la implicació i participació de tota la comunitat educativa. No tenia sentit, ni es podien assolir els objectius proposats si els pares i mares anaven per un costat i el professorat per un altre. Era un camí que calia recórrer junts, amb els nostres fills i filles. Era un repte comú.

El pas següent va ser passar de la **comunitat educativa al pla de sector**. La relació amb les escoles veïnes, el fet de compartir diverses problemàtiques, la voluntat que les escoles no es fessin la competència l'una a altra, i la certesa que l'única manera d'avançar era afrontant conjuntament els reptes plantejats ens va portar a demanar i dissenyar un pla de sector. Això, i la convicció que les escoles soles no ens en podríem sortir sense la complicitat de l'entorn. Es tracta d'una qüestió escolar que implica el territori. Per això, amb el suport de diverses institucions com

l'Ajuntament, la Universitat i el Departament d'Educació es va posar en marxa el Pla Educació i Convivència amb els objectius de millorar la percepció de qualitat de les escoles, integrar les accions i afavorir la convivència intercultural.

Al cap d'un cert temps de desenvolupar aquest Pla Educació i Convivència, amb alts i baixos, ens va semblar que encara calia fer un tercer pas: **d'un pla de sector escolar a un pla comunitari**.

Les escoles no podien ser l'únic o principal motor del pla. Al mateix temps, les entitats i els serveis del territori anaven prenent més consciència de la necessitat d'implicar tot el teixit comunitari en les accions conjuntes. Calia una intervenció del territori que impliqués la qüestió escolar, calia un pla d'integració amb la participació del conjunt de la comunitat, calia un pla comunitari. Amb aquesta orientació el Pla Educació i Convivència ha integrat el Pla Educatiu d'Entorn dels barris de Santa Eugènia i Sant Narcís, i altres plans que s'han promogut en el sector.

Al llarg de tot aquest procés hem intentat posar en pràctica el que Joan Subirats anomena «**experiències educatives integrades**». Que en el llibre *Més enllà de l'escola*, que ell va coordinar, defineix com: *tota intervenció educativa comunitària en la qual els diferents agents de l'entorn de l'escola (autoritats educatives, serveis a la persona, entitats locals, pares i mares, empresaris, comerciants, sindicats, associacions de veïns, entitats i associacions cíviques, policia...) participen conjuntament amb l'escola en la identificació i en la solució de problemes educatius de forma coresponsable*.

EN UN PRIMER
MOMENT EL PAS
VA SER PASSAR DE
L'ESCOLA A PRENDRE
CONSCIÈNCIA
REALMENT DE
COMUNITAT EDUCATIVA

MANUAL PER AL RESPECTE I LA DEFENSA DEL DRET A LA INTEGRITAT FÍSICA I A LA DIGNITAT PERSONAL¹

Departament de Ciències Socials
de l'IES de Santa Coloma de Farners

¹ Trobareu en aquest mateix número de *Caixa d'eines* una col·laboració de Josep Maria Carbó que comenta l'origen i els possibles usos d'aquest manual, i podeu descarregar i imprimir una versió il·lustrada des de la web de l'«Espai Lic» (<http://www.xtec.cat/lic>).



PRESENTACIÓ

AQUEST ÉS UN MANUAL PENSAT PER AJUDAR-TE A REFLEXIONAR I A ACTUAR. LES INSTRUCCIONS QUE S'HI DETALLEN POTSER CREURÀS QUE SÓN DIFÍCILS DE DUR A TERME PERQUÈ EL QUE ES PROPOSA REQUEIX UN GRAU ELEVAT DE COMPROMÍS I DE VALOR. EL PROBLEMA QUE PRETÉN ATACAR, PERÒ, MEREIX L'ESFORÇ QUE SE'T DEMANA.

Pretenem ajudar-te a lluitar contra els maltractaments físics i psíquics, tant si hi estàs implicat directament com si n'ets espectador.

Explicuem breument què significa el seu títol i quins apartats té el manual.

1) Dret a la integritat física significa que ningú no et pot donar cops o agredir amb ànim de fer-te mal. No et poden impedir anar als llocs on tens el dret d'anar ni et poden forçar amb amenaces o coaccions a fer coses que tu no vols fer.

(Exemples: bufetades, cops de peu i de puny, empentes violentes, pressions agressives amb ànim de fer-te mal o cops amb objectes, són maltractaments físics i per tant atemptats contra el teu dret a la integritat física.)

2) Dret a la dignitat personal vol dir que ningú no et pot humiliar dient-te coses ofensives, posant-te noms o motius que tu no vulguis o burlar-se de tu amb ànim d'ofendre't.

(Exemples: els insults, deixar-te en ridícul davant els altres, repetir frases o expressions que saben que et molesten, canviar-te el nom per algun altre de despectiu o inventar-se'n un per ofendre't, riure's de tu comentant coses que saben que t'incomoden o humiliar-te de qualsevol manera, són maltractaments psíquics i per tant atacs al teu dret a la dignitat personal.)

Trobaràs els dos drets tractats amb més detall en els cinc apartats d'aquest manual:

1. **Atenció! Com et sents a l'institut?**
2. **Orienta't! Ets a l'institut i això vol dir...**
3. **Estudiar a l'ESO.**
4. **Els problemes de viure plegats. Els abusos i els maltractaments.**
5. **A vegades els problemes vénen de casa.**

1. ATENCIÓ! COM ET SENTIS A L'INSTITUT?

Aquest és un centre per aprendre i on el benestar de tots i de totes és una condició prèvia.

Acceptem-ho: seria ideal que, aquí, a l'institut les coses anessin bé per a tothom, però la realitat és que hi ha persones que ho passen malament perquè tenen problemes amb els aprenentatges, amb els companys o les companyes, amb elles mateixes o amb la seva situació familiar.

Per això el més urgent és canviar aquestes situacions de malestar.

- La primera cosa, doncs, és que caldrà que tothom aprengui que ja és valuós pel fet de ser persona i que som importants independentment d'allò que hàgim fet o ens hagi passat.
- Sovint estàs bé amb tu mateix, però a vegades et veus lleig o lletja o sents el menyspreu dels companys. Aproves i et creus un bon o una bona estudiant, però també pot ser que suspenguis quasi sempre i et sentis una persona poc valorada per la classe o pels professors. Ets amable i cordial, però també és possible que siguis rebel i insolent en certes ocasions. Siguis com siguis i et sentis com et sentis res no pot canviar un fet: ets una persona única, valuosa i necessària. Tu ho saps i n'ets conscient, però a vegades ho oblides o en dubtes.
- Si realment no estàs bé a l'institut, hauràs de fer alguns canvis. Canvis potser en la manera de relacionar-te amb els altres, fer canviar la forma com ens veuen i com ens tracten... Però tampoc no ens hem d'enganyar. Hi ha canvis difícils que necessiten un esforç constant i pacient fins a aconseguir el que ens proposem. És important esforçar-nos i insistir en les coses que volem.
- Aquí tens algunes idees per si et poden ajudar:
 - Primer de tot confia en tu i **no et conformis**. Lluita contra tot el que no t'agrada.
 - Aprèn a **confiar** i a treballar amb la gent, amb els companys i les companyes,

LA PRIMERA COSA,
DONCS, ÉS QUE CAL-
DRÀ QUE TOTHOM
APRENGUI QUE JA ÉS
VALUÓS PEL FET DE
SER PERSONA

US FEM UNA CRIDA, PER TAL QUE NO DEIXEU LA CONVIVÈNCIA I L'AMBIENT DEL CENTRE EN MANS NOMÉS DEL PROFESSORAT

amb els professors, amb totes les persones de l'institut.

- Sigues **optimista**.
- Sigues **actiu**, fes coses, prova solucions, no esperis canvis si no prens iniciatives.

2. ORIENTA'T! ETS A L'INSTITUT I AIXÒ VOL DIR...

...que hi ha unes obligacions per a tots. I això, encara que no ho creguis, és un gran avantatge!!

Segur que no has pensat mai en els avantatges de les obligacions i els deures que tenim. Les veiem com limitacions, una manca de llibertat, un obstacle davant el nostre desig... i malgrat tot, sense obligacions, sense deures, no tens drets, ni tampoc llibertat, ni benestar. (No existeix el blanc sense el negre, ni el dia sense la nit, ni la cara sense la creu...)

Pensa-hi un moment: creus que el reglament del futbol o de qualsevol altre esport treu llibertat o plaer del joc? Si t'hi fixes, és al contrari. El joc és divertit i creatiu si tothom assumeix les obligacions del reglament i l'autoritat de l'àrbitre. Si no, seria el caos, la llei del més fort, just el contrari de la llibertat i la tranquil·litat.

Sovint quan algú aprèn un esport oblida per moments el reglament. Fa falta la insistència de l'entrenador i la dels àrbitres per interioritzar les

normes de forma que surtin sense esforç. Just llavors el futbol o el joc comença a ser una cosa divertida i creativa.

Quan els jugadors i les jugadores aprecien el joc són els primers interessats a ajudar els qui no compleixen les normes. Els corregim i els advertim, col·laborem amb àrbitres i entrenadors perquè sabem que sense aquesta acceptació de la llei qualsevol joc és impossible.

Per això us fem una crida, per tal que no deixeu la convivència i l'ambient del centre en mans només del professorat. Us demanem compromís i col·laboració en aquest aprenentatge de les obligacions. Descobrireu, potser amb sorpresa, que del respecte a les obligacions se'n deriven tots els drets i tots els avantatges de conviure junts i bé.

L'institut és un lloc dissenyat per ajudar-te a aprendre tant com puguis els valors humans, els hàbits socials i els coneixements culturals i científics amb l'ajut dels professors i els companys i les companyes.

Hi ha una diferència clara i precisa entre el col·lectiu d'alumnes i el del professorat. Els professors tenen unes obligacions i vosaltres unes altres. També els drets són diferents, ara bé, compartim el més important de tot: el dret a la integritat física i a la dignitat personal.

Vegem-ho:

L'ALUMNAT TAMBÉ TÉ L'OBLIGACIÓ DE PROCURAR I GARANTIR LA SEURETAT DELS SEUS COMPANYS I PROFESSORS

Les cinc obligacions que garanteixen els nostres drets a l'institut

- 1. El professorat és responsable de l'ensenyament** i té l'obligació de proposar les tasques que creu que t'ajudaran a aprendre. **Tu, alumne o alumna, ets responsable de l'aprenentatge** i tens l'obligació de treballar i de prendre les decisions respecte al que et proposen.
- 2. El professor o la professora** han d'ésser un referent educatiu, i per tant, han d'observar atentament els teus actes, els teus hàbits i les teves decisions, han de controlar i posar límits quan calgui i t'han de demanar que canviïs o corregeixis allò que no t'ajuda a aprendre. Això implica que han de parlar amb tu i han d'intervenir en les vostres relacions, jocs i converses sempre que cregui que això millora la teva educació. **L'alumnat** teniu l'obligació d'atendre, respondre i considerar les observacions dels professors (qualsevol professor o professora del centre).

Fixa't que no entra dins les obligacions ni dels drets dels alumnes controlar o corregir actituds o actes dels professors.

***Exemple:** tu no pots advertir el professor d'un retard però ell ho ha de fer amb tu. Si creus que els professors actuen de manera incorrecta, sàpigues que és l'equip directiu el responsable de controlar-ho. El que sí que pots fer és expressar la teva opinió i fer-la*

saber de les formes que comentarem més endavant.

- 3. El professorat té l'obligació d'usar la seva autoritat, fins i tot amb contundència, si cal garantir la seguretat i la protecció de l'alumne i de l'alumna.** En aquest cas l'ús de la força estaria plenament justificat, la violència, en canvi, no la pot exercir ningú ja que és agressiva i mai no és educativa.

***Exemple:** quan hi ha alumnes que mantenen actituds que atempten els drets d'altres persones, els professors han d'actuar i impedir que això passi usant, com hem dit, la força. Aquest seria el cas d'un noi o noia que no volgués sortir de classe quan el professor l'expulsa. El professor l'hauria d'agafar pel braç i, si l'alumne s'hi oposa, ho farà amb força i fermesa si pot, i si no buscant l'ajuda d'altres professors. Això és correcte, però no ho seria que el professor donés puntades de peu i cops. Un altre exemple podria ser una baralla entre alumnes; el professor ha d'intervenir i usant la força els ha de separar per evitar els danys.*

L'alumnat també té l'obligació de procurar i garantir la seguretat dels seus companys i professors. Han de col·laborar informant, intervenint -fins i tot, en casos extrems, amb força si és necessari (mai amb violència)- i buscant conjuntament amb els professors la millor sortida per a la bona convivència.

4. El professorat ha de vetllar perquè les relacions entre vosaltres siguin correctes i educades i no només que ho siguin, sinó que fins i tot ho semblin ja que mostrar conductes respectuoses és un primer pas per adquirir-les.

L'alumnat ha de procurar la relació cordial i la bona convivència amb tothom, i si aquesta concòrdia no pot ser sincera s'ha d'esforçar per usar les formes de relació socialment correctes.

Exemple: *hi ha unes paraules («gràcies», «sisplau», «ho sento»...) i uns gestos (somriure, donar la mà,...) que la societat ha establert com a mesura de concòrdia i respecte. Són fórmules que diuen del que les usa que desitja mantenir una bona relació amb els altres. Doncs bé, convé que aquestes frases surtin de manera natural i espontània, però si no és així, el professor et demanarà que les diguis malgrat que tu no tinguis els sentiments que se suposa que manifesten. Això, lluny de ser un acte d'hipocresia, és una mostra de sociabilitat. Per això, si se't demana que et disculpis amb un company o professor, convé que mostris el sentiment d'haver ofès algú; però si no ho sents, pots dir-ho igual com a mostra que desitges una bona convivència.*

5. El professorat té l'obligació d'ordenar en cada moment les accions més adients per a l'educació dels nois i les noies, i no pot inhibir-se o fer veure que no ho veu.

L'alumnat té l'obligació d'obeir els professors sempre que no els manin coses contràries a la seva consciència; en aquest cas han d'informar-ne el tutor o el cap d'estudis.

3. ESTUDIAR A L'ESO

Sàpigues que si estàs a l'ESO tens l'obligació de treballar i aprendre tant com puguis i, si ho fas, has de poder aprovar i obtenir el graduat. Pensa si t'interessa aprovar, perquè pots fer-ho. No diguis que et costa o que no tens el nivell. Això no és el més important ja que a l'ESO no hi ha un nivell de coneixements igual per a tots, sinó que cadascú ha d'aprendre tant com pugui.

Si de veritat vols aprovar l'ESO i et costa et proposem:

- Que diguis als teus professors que vols aprovar i els demanis que et proposin treballs i exercicis que els puguis fer.
- Si et demanen coses que no saps, digues-ho i defensa't. Fes-los-ho saber de la manera més cordial que sàpigues, però demana coses concretes: «M'ho pot explicar?» «No ho entenc. Crec que hi ha coses anteriors que no sé.» «Això que em demana no ho sé fer» o alguna cosa semblant.
- Si et contesten dient alguna cosa com ara: «Si escoltessis ho sabries» o «No estàs mai atent!», pots contestar: «Em costa estar atent».

A L'ESO NO HI HA UN NIVELL DE CONEIXEMENTS IGUAL PER A TOTS, SINÓ QUE CADASCÚ HA D'APRENDRE TANT COM PUGUI

Em podria ajudar a aprendre'n?» o alguna cosa així.

- No t'estranyi que, si has mantingut una mala actitud davant els estudis, ara tinguis una etiqueta; però, no l'acceptis. Quan un professor o una professora t'ofereixi ajuda, probablement no te'n sortiràs a la primera, però si insisteixes

- Si són justos, disculpa't i pensa alguna cosa concreta que hauràs de canviar la propera vegada. Si ets capaç, informa el professor o la professora que vols canviar i millorar. Digues: *«Li asseguro que procuro millorar, però a vegades no me'n surto. Em proposo coses, però després no funcionen. Em podria ajudar?»*



i mantens la teva actitud ho acabaràs aconseguint amb la seva col·laboració.

- Si et renyen i castiguen per coses que no saps fer però que creus que no hauries de fer (resta callat, i no t'enganxis amb algun provocador, etc.), admet la teva mancança i demana sempre ajuda, si de veritat la vols. Accepta i compleix els càstigs que et posin encara que els consideris injustos.

- Si creus que els càstigs són injustos, compleix-los igualment. Un cop passat el moment de tensió intenta explicar al professor la teva disconformitat.

- Si no et sents ben atès (perquè els companys et maltracten o se'n riuen, et molesten o t'ignoren; o els professors creus que et tracten injustament,...), sàpigues que has de queixar-te al teu tutor. Si no et mereix confiança el tutor o no et fa cas, pots anar a un altre

professor o professora en qui confiïs i en darrer terme avisa el cap d'estudis. Només has de demanar a consergeria que informin el cap d'estudis o el director o directora que vols parlar amb ells. També et pots posar en contacte directament amb ells.

Si creus que ets dels que no vols estudiar i no t'interessa aprendre res, realment tens un problema i possiblement també en causis a altres persones. Primer cal saber perquè et passa això i actuar conjuntament amb els professors per arreglar-ho.

- Recorda que, si fas ESO, **un professor no pot** donar-te permís per no assistir a classe ja que la llei t'hi obliga. D'altra banda, **l'alumnat no pot** distorsionar o impedir el bon funcionament de la classe. Has de ser conscient que si ho fas trepitges el dret dels altres companys a aprendre.
- Ara bé, **el professor pot** oferir-te alternatives de treball adaptades a la teva situació, que podeu pactar i que si les aconsegueixes et permetran aprovar; així mateix, **l'alumne també pot** fer les seves propostes per millorar l'actitud i permetre el progrés.

Exemple: si una classe et resulta molt difícil perquè els continguts no estan al teu abast, pots pensar activitats i exercicis que podries fer per aprendre i dir-ho al professor. Per exemple, podries dir-li que no coneixes el vocabulari d'anglès del curs passat i que

SI CREUS QUE ETS
DELS QUE NO VOLS
ESTUDIAR I NO
T'INTERESSA APREN-
DRE RES, REALMENT
TENS UN PROBLEMA I
POSSIBLEMENT TAMBÉ
EN CAUSIS A ALTRES
PERSONES

proposes estudiar-lo a classe pel teu compte. El professor pot atendre la teva proposta o proposar-te una altra d'alternativa si la considera millor, o bé acceptar la teva. Potser et dirà que és millor practicar alguns exercicis de gramàtica que no pas aprendre vocabulari. En qualsevol cas, podeu arribar a un acord respecte al que has d'aprendre a classe d'anglès i com. Si fas el que heu acordat has d'aprovar, independentment del nivell que tinguis, ja que hauràs fet tot el que estava al teu abast. Potser que sigui el professor el que s'avanci, com passa sovint, i et faci una oferta. «Podries fer una redacció sobre el tema que vulguis quan tots fem els exercicis del dia. Procura aplicar-hi el que hem explicat.» Igualment cal arribar a un pacte i si el compleixes aprovaràs.

4. ELS PROBLEMES DE VIURE PLEGATS. ELS ABUSOS I MALTRACTAMENTS

Ara parlarem dels problemes que surten entre vosaltres. Molts tenen a veure amb les relacions difícils que manteniu per diferents motius (les diferències entre vosaltres, les rivalitats antigues o noves, les vostres pors i inseguretats) i quasi sempre estan en funció dels amics, les bandes, les colles i els grups. És un fenomen normal, però que cal conèixer per dominar-lo.

Tothom té dret a ser anomenat com vulgui. Entenem que hi ha abusos quan es donen noms

o motius despectius o que no agraden a altres persones. També ho és insultar per sistema o provocar només per la seva feblesa o per alguna cosa que no ens agrada. Ho és també denigrar un col·lectiu només perquè no ens agradi: immigrants, persones amb deficiències, independentistes, dones... També és un abús impedir el normal funcionament dels drets de les persones: no deixar a un company anar al lavabo o a un lloc del pati, prendre-li coses abusant de la seva feblesa, donar-li cops o jugar de forma impertinent per provocar-lo, etc.

Parlarem de manera especial d'algunes persones que reben abusos aquí a l'institut. Tots en coneixeu. Són persones insultades o menyspreades o ignorades sistemàticament. En parlarem, d'aquestes persones, però també parlarem dels seus agressors i dels motius pels quals abusen dels seus companys. També parlarem dels espectadors d'aquestes situacions i del seu silenci culpable o del seu somriure còmplice. A vegades assistim a escenes d'abusos sense actuar per impotència o per no buscar-nos problemes.

Algunes reflexions sobre els que abusen dels companys

A vegades anar amb un grup determinat pot portar problemes perquè et veus obligat a fer coses que no voldries fer. Ja se sap, per no quedar malament a vegades hem de fer coses que sabem que no estan bé. És molt possible que siguis d'una colla que abuseu d'altres persones. Els insulteu, els amenaceu, jugueu amb ells

al joc de la provocació, buscant la baralla i el conflicte. Un cop heu descobert el que els molesta ho repetiu per gaudir amb el seu malestar. Pot ser una noia que veieu indefensa, o un noi amb algun defecte, o una persona nouvinguda o d'una altra ètnia, o un grup amb altres costums i altres signes d'identitat.

Sàpigues que la majoria dels conflictes en què participes no es donarien si estiguessis sol o estiguessis bé amb tu mateix. Ja saps que la gent d'una colla d'aquestes necessita anar sempre en companyia. Sou molt valents fent-vos companyia uns als altres. Costa poc provocar quan aneu en grup i la responsabilitat sempre es pot repartir o desviar cap a un altre.

Sàpigues que actueu així perquè esteu insegurs, perquè necessiteu l'estima dels vostres companys i segurament no us valoreu gens vosaltres mateixos. Fixa't en el moment d'insultar, provocar o fer una gràcia per ofendre algú, com immediatament busques el somriure còmplice dels teus col·legues. Si anessis sol, probablement no provocaries ningú.

És bo que et compreguis a tu mateix, sobretot quan vas amb la colla, però no t'acceptis els actes de covardia. És difícil sortir d'una colla de persones conflictives. No et deixaran sortir fàcilment i et retindran buscant la complicitat. Sàpigues que tens un problema i que et convé resoldre'l.

**ÉS DIFÍCIL SORTIR
D'UNA COLLA DE PER-
SONES CONFLICTIVES.
NO ET DEIXARAN SOR-
TIR FÀCILMENT I ET
RETINDRAN BUSCANT
LA COMPLICITAT**

Què pots fer si et sents atrapat en una colla de gent provocadora?

- Podries començar a veure **qui ets tu** sense la colla. Intenta anar un dia al pati sense la seva ombra i veuràs com costa. No et deixaran sortir fàcilment. Els amics de veritat t'accepten i respecten els teus desigs, però la colla de provocadors necessita tenir-te agafat per fer pinya i tenir força.
- **No et deixis manipular.** Parla amb ells i els dius el que penses i com ho veus. Si vols sortir del grup, els ho dius clarament. No cal que perdís l'amistat, més ben dit, millor que no la perdís, però notaràs com ells no accepten la gent que actua amb llibertat i independència.

Què pots fer si veus que no estan disposats a deixar-te abandonar el grup i et persegueixen o molesten?

- **Busca l'ajuda** de les persones del grupet que pensen més com tu.
- **Considera algunes de les propostes d'ajuda que fem a l'apartat «Què pots fer per canviar la teva situació?»**

Comprèn els teus companys i companyes de colla provocadora. Ho fan perquè no se senten valuosos de cap altra manera. No toleris que et limitin la llibertat ni et facin sentir malament.

Moltes de les persones que molesten, piquen, amenacen, insulten i marginen tenen problemes personals, escolars o fins i tot familiars. Moltes de les que marginen se senten marginades i qui abusa, sovint és una persona que ha sofert abusos.

Si ets una d'aquestes persones, sàpigues que t'has d'ajudar a tu mateix o a tu mateixa. NO et conformis a ser una persona conflictiva. Aparentment és atractiu i tens un paper que et distingeix dels altres, però en realitat, tenir el títol de persona conflictiva i provocadora és un imant per a les desgràcies i una garantia d'infelicitat. De fet, si una persona necessita molestar les altres per estar bé, ja pregona clarament que no és feliç.

Si ets o et consideres víctima de persones que et maltracten a l'institut...

- Potser tu ets una víctima d'aquestes persones o d'aquests grups. T'insulten contínuament, t'amenacen, et maltracten físicament o psicològicament. Ara ja saps perquè ho fan, però sobre tot **NO CALLIS NI HO PERMETIS**. Qualsevol maltractament, l'has de denunciar.
- És normal que tinguis por dels teus agressors, però que això no et paralitzi. No has d'anar contra ells sinó contra el que fan. Els ho has de dir clarament: «No tinc res contra tu, però no vull que m'amenacis.» Has de saber que tens drets i que els has de defensar. A vegades ens pot semblar millor callar i aguantar.

MOLTES DE LES PERSONES QUE MOLESTEN, PIQUEN, AMENACEN, INSULTEN I MARGINEN TENEN PROBLEMES PERSONALS, ESCOLARS O FINS I TOT FAMILIARS

Així podem passar una temporada però si no reacciones continuaran aprofitant-se de tu. No cal que sigui una acció heroica, simplement decidida. Sobretot **ACTUA**, no ho deixis passar.

Què pots fer per canviar la teva situació?

Ara et presentem algunes coses que pots fer. Estudia les que millor et vagin i les que et semblin més eficaces. **Tria la que vulguis, però tria'n una!**

i demana'ls que t'ajudin a denunciar-ho.

- Digues-ho a altres persones que puguin tenir aquest problema i penseu junts com denunciar-ho.
- Parla'n amb qualsevol persona que creguis que et pot ajudar.
- Treu el tema a l'hora de tutoria o a les assemblees de classe.

ET RECOMANEM QUE SUPERIS LA VERGONYA I QUE MANIFESTIS CLARAMENT ELS TEUS SENTIMENTS

- Explica-ho al teu tutor o tutora.
- Explica-ho a un professor o professora en qui confiïs o que sàpigues que et pot comprendre i ajudar.
- Denuncia-ho al cap o a la cap d'estudis o al director/a.
- Comenta-ho amb els teus amics de confiança

- Escriu una carta i dóna-la a algú que pugui actuar (professor, company...). Si tens vergonya o por i no vols que se sàpiga qui ets, pot escriure-la sense firma. Explica els abusos que pateixes i identifica els agressors.
- Digues-ho als teus pares si creus que et poden ajudar. Els teus pares vindran o

telefonaran a l'institut i es posaran en contacte amb el tutor o algun responsable. Recorda -i recorda als teus pares si cal- que no han d'actuar ni parlar directament amb els nois o noies amb els quals tens problemes. Es tracta que la informació arribi al professorat per tal que puguem actuar amb eficàcia.

- Demana a algú que ho denunciï en nom teu o anònimament.

Val més plantar cara i sentir com de dins teu surt una força (energia, ràbia), que és el teu desig i el teu dret a la dignitat encara que això et porti problemes, que no pas tenir una vida conformista però sotmesa sempre al caprici dels agressors.

Et recomanem que superis la vergonya i que manifestis clarament els teus sentiments. Si tens por, ho has de dir. Segurament alguns ignorants riuran perquè s'han cregut que manifestar els sentiments és una feblesa.



- Qualsevol altra cosa que se t'acudeixi, llevat de convertir-te en un agressor! I sobretot recorda que mai no has d'acceptar els abusos amb resignació i impotència.

És coneguda la dita: «Val més morir dret que viure agenollat.» No cal arribar a aquests extrems, però el sentit de la frase és bo.

Ensenya'ls que els sentiments són una acció humana digna i que no hi ha res de dolent a expressar por, emoció, vergonya, etc. Busca sempre la companyia de les persones que pensen que t'entenen i que simpatitzen amb tu.

Els que us penseu que no esteu implicats

Finalment alguns de vosaltres, segurament la majoria, no pertanyeu al grup dels agressors i tampoc al grup de les víctimes. Sou persones que no us poseu en problemes, però que també esteu implicats en tota aquesta història. Viviu enmig de situacions d'injustícia i les veieu. Coneixeu les agressions i les persones que les provoquen i potser feu veure que no les veieu. Vosaltres teniu reservat un paper important i compromès.

A partir de la lectura d'aquest escrit s'ha acabat la vostra innocència. Això que llegiu us roba la possibilitat de ser neutrals. A partir d'ara, tot allò que veieu, sabeu i coneixeu que fa patir algú a l'institut també és responsabilitat vostra si no feu res per evitar-ho. Si veieu una colla abusant d'algú i no feu res, sou gairebé tan responsables com ells.

Us recomanem que:

- Si sou testimonis directes d'una agressió (física o moral), intervenueu-hi posant-vos al costat de la víctima. Feu-li costat. Protegiu-la i ajudeu-la a resoldre el mal pas. Actueu amb decisió i força si cal (recordeu el que hem comentat de la força i la violència a l'apartat 2.9.3). Doneu-li suport acompanyant-la una estona.
- Parleu amb les víctimes que coneixeu per mostrar-los la vostra solidaritat i ofereu-los el vostre suport. Ajudeu-les que ho denunciïn o

actuin seguint alguna de les idees del punt 4.3.4. Ofereu-vos per acompanyar-les i animeu-les a defensar el seu dret a la integritat física i dignitat personal.

- Actueu en el seu nom, aplicant alguna de les idees que us donem a l'apartat 4.3.3.
- Intenteu comprendre els agressors (comprendre vol dir entendre, no pas acceptar el que fan). Ells estan, a vegades, tan atrapats com les víctimes. No aneu mai contra les persones, sinó contra els actes injustos que fan. Sovint hi ha entre els agressors persones capaces d'entendre una explicació que els pots donar. No perdís la confiança en la paraula. Si podeu o ho veieu possible, parleu amb els agressors. Expliqueu-los que no esteu d'acord amb el que fan i demaneu-los que deixin d'agredir. Estigueu atents per percebre qualsevol canvi d'actitud i animeu-los. Si us rebutgen o us diuen que això no va amb vosaltres, contesteu que s'equivoquen. Allò que fa patir algú, especialment els més febles, és assumpte de tots i per tant també teu. Si tots estem bé, ningú no necessitarà molestar ningú.
- Si com a resultat d'intervenir en un acte d'injustícia o de parlar amb algun agressor us trobeu en una situació violenta, procureu no caure en les seves provocacions. Un cop dit el que heu de dir, allunyeu-vos-en i no els feu cas. És bo saber estar per sobre de la provocació però no és bo deixar-se humiliar. Un insult o un menyspreu es poden oblidar si són fruites

d'una tensió o un atac momentani de geni. Però si és una acció provocadora i freda que busca la vostra humiliació, l'heu de contestar amb el màxim de fermesa i tranquil·litat que pugueu. Podeu contestar: *«M'estàs ofenent i em sento malament. No tens dret a maltractar-me. Penso queixar-me.»*

- Però recorda sempre que ho has de fer! Massa sovint, per un concepte malentès de la fidelitat considereu que la denúncia és un acte de covardia; en dieu ser «xivato», acusetes. Pensar així és donar la raó a les persones agressores i intolerants. Es creuen amb el dret a perjudicar qui vulguin i a sobre desqualifiquen els que es defensen. Aquesta és una altra de les trampes que hauràs de superar. No creguis que denunciar la injustícia és una covardia, sinó més aviat el contrari: callar la injustícia és doblegar-se i agenollar-se davant els violents.

Exemple: *si veus algú que prepara una trampa per fer mal al teu germà petit i no et veus en cor d'impedir-ho, faràs bé de denunciar-ho i avisar algú que ho pugui evitar. Seria estúpid per part teva que no ho fessis per por de ser un «xivato». Més aviat tots pensarem que ets un covard o que aprecies poc el teu germanet. Si els que volien perjudicar-lo et diuen «xivato» i et fan el buit és perquè saben que amb això paralitzen els testimonis i poden perjudicar els altres sense destorb.*

- Si en un mal moment us veieu agredits físicament, recordeu que us heu de defensar amb

tota la força que tingueu o que necessiteu. Sigueu proporcionats amb la vostra força, és a dir, no abuseu dels que tenen menys força o corpulència ni que sigui per defensar algú. Recordeu la diferència entre força i violència. La força és protectora i defensiva. Serveix per aturar, immobilitzar o apartar l'agressió. La violència, en canvi, és agressiva i persecutòria. Serveix per provocar, atacar i ferir.

- Sigueu persones valentes, defenseu els dèbils i marginats encara que us costi. Val la pena lluitar pel valor de la dignitat i la justícia i també en això l'institut és un excel·lent camp d'aprenentatge.

5. A VEGADES ELS PROBLEMES VÉEN DE CASA...

Fins ara, hem parlat de persones que actuen agressivament amb els seus companys. Ens hem acostat a algunes de les causes del seu malestar, però a vegades el problema pot venir dels conflictes familiars. Hi ha persones que són maltractades a casa seva i llavors projecten aquesta violència que porten sobre els altres aquí a l'institut o al carrer.

També hi ha persones que no tenen conductes agressives i que també reben abusos a casa en forma de maltractaments psíquics, físics, abusos sexuals o explotació laboral (obligant-los a treballar de manera que perden algun dels seus drets fonamentals).

SI VEIEU UNA COLLA ABUSANT D'ALGÚ I NO FEU RES, SOU GAIREBÉ TAN RESPONSABLES COM ELLS

Si ets una persona que se sent maltractada a casa o en qualsevol altre àmbit, sàpigues que t'has de defensar. **No t'ho guardis tot per a tu.** Comparteix el teu dolor i demana ajuda. Et recomanem que llegeixis les recomanacions dels apartats anteriors i triïs la que creguis que et pot anar més bé. També pots trucar al telèfon de la Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE) 93 400 69 68; o bé al Telèfon de l'infant i de l'adolescent, on t'atendran especialistes que garantirán el teu anonim i et diran el que has de fer. El telèfon és el 900 300 777. També pots escriure a l'Adjunt al Síndic de Greuges per a la defensa dels drets dels infants, (carrer Josep Anselm Clavé, 31, Barcelona, codi postal 08002) o telefonar-li al número 93 412 13 18. Mai no diguis ni creguis que estàs sol. Si perds l'esperança, t'has vençut tu mateix.

I PER ACABAR, UNA HISTÒRIA

Un home vell anava per un camí polsegós. De sobte va veure venir en sentit contrari uns genets, a tota velocitat. El vellet no va tenir temps d'apartar-se i va caure rodolant pel marge. Encara des del terra el pobre home va tenir temps de cridar ben fort cap als genets: «Tant de bo sigueu sempre ben feliços!!!» Un home que per allí passava i que havia vist tota l'escena el va ajudar a aixecar-se i li va dir: «Vós deveu ser molt bon home, perquè he vist com aquests brètols us han fet caure i encara els desitgeu la felicitat...» L'ancià contestà: «No ho cregueu pas, bon home. És només que l'experiència dels anys em diu que les persones felices no necessiten anar pel món atropellant la gent!»





COL·LECCIÓ CAIXA D'EINES

- 01. Recull d'eines teòriques
- 02. Consell assessor de la llengua a l'escola: conclusions
- 03. El centre educatiu acollidor

EN PREPARACIÓ

- L'aula d'acollida
- El teatre: un bon recurs educatiu
- La cultura gitana al centre educatiu
- L'educació intercultural
- Els usos lingüístics al centre educatiu



Caixa d'eines 03

Caixa d'eines és una col·lecció de documents breus, que té com a principal destinatari el professorat de l'ensenyament obligatori, però també altres professionals de l'educació en un sentit ampli.

Caixa d'eines té com a àmbits temàtics preferents la didàctica i l'ús de les llengües, l'educació intercultural i la cohesió social.

Caixa d'eines es proposa aportar, com el seu nom indica, eines metodològiques –tant d'aclariment conceptual com d'intervenció professional– que representin una ajuda en la tasca de reduir l'exclusió, i també en la d'educar ciutadans autònoms i crítics, però solidaris i respectuosos amb les heterogènies manifestacions de la diversitat humana.

Caixa d'eines vol estar present a tots els centres educatius, de manera que estigui a l'abast del professorat que necessiti aquestes eines, tant a títol individual com per utilitzar-les en sessions de debat, de reflexió o de formació permanent dels equips docents o dels claustres.



Caixa d'eines 03