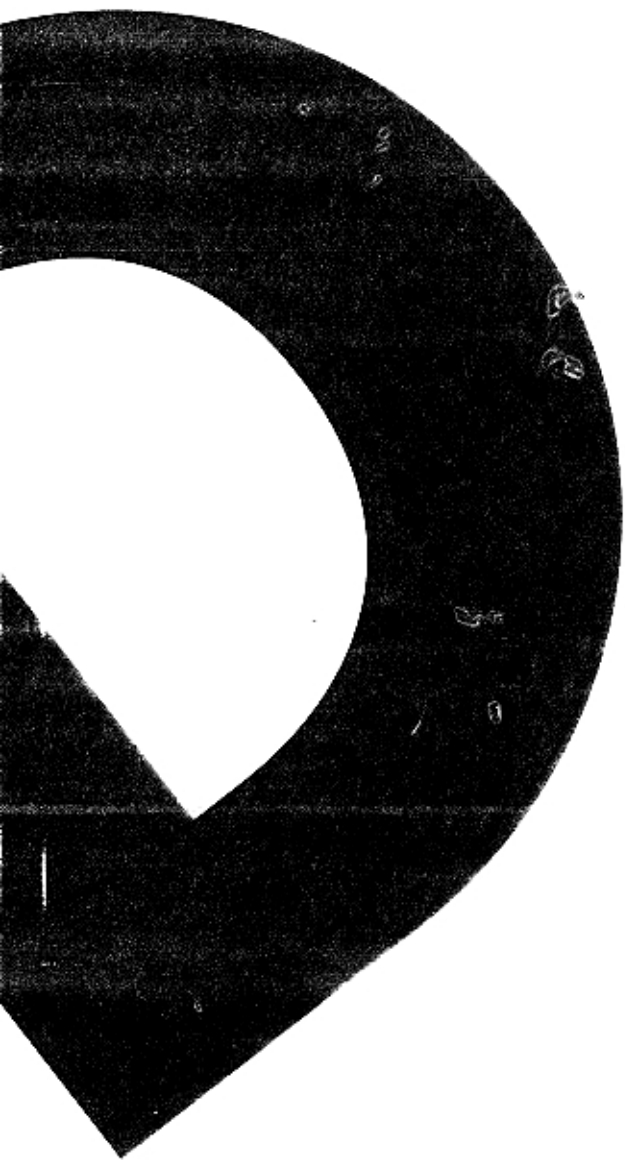




7 La diversitat a l'escola



Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

© Generalitat de Catalunya
Consell Escolar de Catalunya

Edició: Servei de Difusió i Publicacions
Disseny gràfic: Palli. Disseny i Comunicació
Muntatge: Meritxell Camps
1a edició: març 1998
Tiratge: 1.800 exemplars
Dipòsit legal: B-15.298/98

Impressió: Gesmax, SL

Ponència general

En nom de la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya la Sra. Teresa Pijuan, secretària d'aquest organisme, va fer la presentació de la ponència general *La diversitat en l'educació nord-americana*, va enumerar els aspectes més destacats de l'ampli currículum del ponent i li va agrair la seva col·laboració en la Jornada.

El Sr. Miguel Ángel Escotet, nascut a Lleó, ha desenvolupat la seva tasca professional a l'Amèrica llatina i als EUA. És professor titular de desenvolupament internacional i intercultural d'educació i de metodologia per a la investigació. És també director de l'Institut Internacional del Desenvolupament de l'Educació de la Universitat Internacional de Miami, Florida. És llicenciat en psicologia per la Universitat "Javeriana" de Bogotá, doctor en Filosofia per la Universitat de Nebraska i màster en arts per la Universitat de Texas.

De la seva trajectòria professional cal destacar-ne que ha estat assessor del director general de la UNESCO en temes d'educació, secretari general de l'Organització d'Estats Iberoamericans, subsecretari d'Educació i de Planificació de Pressupostos del Ministeri d'Educació de Veneçuela, vicerector acadèmic de la Universitat Nacio-

nal Oberta de Veneçuela i president de la Universitat Iberoamericana de Postgrau.

Ha realitzat nombroses publicacions (llibres, col·laboracions en revistes especialitzades, articles...), conferències i seminaris arreu del món. Els seus dos darrers llibres publicats són *Aprender para el futuro* i *Bases sociales y culturales para la educación*.

El Sr. Escotet és membre de diverses associacions professionals internacionals i participant en un gran nombre d'activitats relacionades amb l'educació. En aquests moments, és membre del Consell Mundial d'Educació de la UNESCO.

Tota aquesta tasca i l'experiència professional l'han fet mereixedor de premis i mencions honorífiques.

Per tot això, i pel seu profund coneixement de la realitat educativa americana, la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya va considerar que podia oferir punts de referència interessants i contrastats sobre el tema de la Jornada: *La diversitat a l'escola*.

Ponència general: "La diversitat en l'educació nord-americana", a càrrec del Sr. Miguel Ángel Escotet, professor i director de l'IIED de la Florida International University i membre del Consell Assessor d'Educació Superior de la UNESCO/CRESALC

La política d'"oferta educativa semblant per a tothom", la qual ha caracteritzat i encara caracteritza una bona majoria de sistemes educatius al món, s'ha de modificar per la política d'una educació diferenciada per aconseguir resultats igualitaris. Aquesta política social és, segons el nostre parer, la més important per assolir una veritable igualtat d'oportunitats: és a dir, igualtat de partida, però també igualtat de resultats. Cal establir un nou criteri redistributiu i d'educació compensatòria per igualar el dèficit acumulat en zones rurals, en barris marginals, en nens impedits, en grups ètnics; en definitiva, en les persones que tenen desavantatges per aprendre.

En l'optimització i la millora del sistema educatiu rau la

clau i la modernització de la societat, sense menystenir-hi, naturalment, la necessària reforma social, recolzada sobre els principis de democràcia, tolerància ideològica, igualtat social i fraternitat internacional. Transformar i millorar el sistema educatiu sense etnocentrismes significa adequar-lo a les necessitats del futur. Un futur interètnic, intercultural, que respecti la varietat i la singularitat de les cultures que defineixen el nostre món.

A aquest futur interètnic de l'educació, s'hi afegeixen molts altres futurs: l'ecològic, el científic, el tècnic, l'econòmic, el del binomi treball-lleure, etc. Es tracta d'un món i un futur unidimensionals en canvi vertiginós, fragmentat per l'home mateix, que no arriba a comprendre el sentit gestaltic que la unitat, el tot, són fruit

de la varietat, la diversitat, el moviment. Unitat en la diversitat és símbol d'harmonia. Cada cop que atemptem contra la diversitat, posem en perill la unitat. Amb tot, diversitat no implica pas desigualtat ni asimetria. El concepte de diversitat parteix de l'equitat de drets i deures dels homes que s'obté a partir de polítiques i fets desiguals, diversos, mitjançant el perfeccionament d'allò que hi ha d'existencialment implícit en la solidaritat i la fraternitat. És aquí on rau el gran desafiament per combatre la pobresa, el racisme, la cultura de la guerra, la degradació del medi ambient, la ignorància...

Per assolir aquesta fraternitat cal començar per erigir un sistema social que inculqui valors i actituds cap a la solidaritat. Una de les estratègies essencials per aconseguir aquest comportament consisteix precisament en l'educació. Aquest procés abraça tota la vida de la persona. Una educació sense límits que ha d'ampliar el recinte de l'escola al conjunt de la societat.

Aquesta conferència es refereix precisament a aquesta educació, que és universal i diversa al mateix temps, i que no en sap de límits. Es refereix igualment a una àrea geogràfica equívoca, ja que l'Amèrica del Nord comprèn Mèxic, els Estats Units i el Canadà i, alhora, es vincula molts cops a un únic país: els EUA. Tanmateix, la referència a un tema tan ampli com la diversitat, i a una zona cultural i geogràfica tan extensa, hauria de ser, inevitablement, massa sintètica i superficial. Per això, encara que haguem de referir-nos a fets generals, hem optat per incloure-hi tan sols els Estats Units i quatre tipus de diversitat dins el seu sistema educatiu: la cultural o multicultural, la referent a discapacitats i a nens excepcionals, i la que es vincula amb problemes de conducta, d'una manera especial allò relatiu a la violència a l'escola.

El sistema educatiu als EUA

En general, el sistema educatiu dels EUA disposa d'una gran quantitat de recursos financers i materials que no són aprofitats qualitativament. Els nivells d'accés al coneixement són grans: hi ha les millors biblioteques, els millors centres d'informació, interxarxes i intraxarxes a la major part de les escoles, que estan al servei de professors i alumnes, i en molts casos de les famílies o els nuclis comunitaris mateixos. Els edificis, el mobiliari i l'equipament reflecteixen així mateix aquesta amplitud de recursos, malgrat que es donen algunes diferències entre les zones suburbanes i les àrees marginals. L'educació especial ha assolit fites importants, com també els subsistemes de postgrau i recerca. És a dir, hi ha una infraestructura educativa difícilment equivalent en altres països.

Les dades quantitatives abracen des d'un nivell mitjà a valors molt alts en determinats àmbits. Per exemple, fa dues tardors el 27,8% dels nord-americans amb més

de tres anys d'edat estaven atesos pel sistema educatiu; i de la quantitat restant, el 56,9% ja havia estat atès al seu moment i tenien, almenys, el títol de batxiller. Es veu, igualment, l'increment de les minories negra i hispana (vegeu la taula T1). També és interessant fer ressaltar que a les regions Est i Mitjà Oest dels EUA, on es concentra la majoria blanca, la matrícula escolar a partir del 1970 s'ha reduït del 21,5% al 17,7%, com a conseqüència de la baixa de natalitat en aquest grup. Trobem valors oposats a les altres dues regions de majoria negra i llatina: així, la regió Sud ha passat del 32,2% a gairebé el 36% (vegeu la taula 2). No hem de perdre de vista que, d'acord amb l'Oficina del Cens dels EUA, per a l'any 2030 un de cada quatre nens en edat escolar serà d'origen hispà. Entre el 1975 i el 1995, la proporció d'estudiants negres va créixer del 14,5% al 16%, i la d'hispans del 6,5% al 13%. El 1950, dintre de les franges d'edat dels 25 als 29 anys, finalitzava el batxillerat el 54% de l'alumnat, i la universitat el 8%; per al proppassat any, el 1996, es va arribar al 87% al batxillerat i al 25% a la universitat: el 55% dels títols de quatre anys o de màster correspongueren al sexe femení.

Malgrat tot, en termes generals, els nivells qualitatius de deterioració a què ha estat sotmesa l'educació als darrers anys han estat molt significatius (NCES, 1997). A tall d'exemple, vegem-ne solament uns indicadors extrets de la prova d'*Avaluació Nacional del Progrés Educatiu (NAEP)*. Aquesta prova proporciona un dels pocs indicadors entorn de consecucions escolars o acadèmiques dels estudiants del país. Aquesta sèrie de proves no intenta donar una informació específica sobre els estudiants més capacitats del país. Tanmateix, els resultats mostren que molts pocs estudiants arriben al nivell més alt de NAEP, un nivell que, a propòsit d'això, no és excessivament exigent.

A partir de l'aplicació d'aquestes proves es va trobar que el percentatge d'estudiants de l'últim any de batxillerat que es desenvolupa al nivell requerit per arribar a la universitat és molt més baix que el percentatge que després s'hi matricula. Per exemple, al principi de la dècada dels anys noranta el 58% dels estudiants que es van graduar a secundària es matricularen en instituts d'educació superior de 2 i 4 anys, però:

- Només un 7% dels estudiants de 17 anys podien resoldre problemes matemàtics de diversos passos, com ara trobar el percentatge, una habilitat que no exigeix el coneixement d'àlgebra avançada o càlcul.
- Menys del 5% podien interpretar dades històriques al nivell mínim imprescindible en el començament de la carrera universitària.
- Només un 6% dels qui respongueren la prova d'educació cívica podien respondre preguntes com ara qui té el poder d'imposar impostos en el govern federal.

- Només el 9% disposava de prou coneixements científics per inferir relacions bàsiques i extreure'n conclusions utilitzant-hi un detallat saber científic.
- Només un de cada cent estudiants de l'últim any de secundària va escriure una resposta coherent de més d'un paràgraf en una pregunta d'assaig.
- Només el 7% dels estudiants de l'últim any de secundària podien llegir a un nivell avançat.

Els resultats de les proves NAEP suggereixen que el currículum que s'ofereix a través dels EUA no prepara els estudiants per desenvolupar-se en nivells avançats. Al Shanker, president de la Federació Americana de Mestres, assenyala que fins i tot les preguntes de nivell més alt d'aquestes proves "no exigien pas un coneixement de Dickens o de Shakespeare, o càlcul o conceptes difícils d'història o de ciència: exigien la classe de destreses que la gent que ha enllestit la secundària necessita per trobar el seu lloc al món".

Les baixes expectatives acadèmiques a les escoles primàries i secundàries d'Amèrica continuen creant problemes quan els estudiants es matriculen a la universitat. Molts d'ells han de lluitar massa per satisfer les demandes dels cursos i, en alguns casos, es retiren de la universitat o bé fan, només, les assignatures més fàcils a causa de la seva preparació insuficient.

Un altre indicador és la prova SAT d'admissió a la universitat, que proporciona un retrat impressionant de les pèssimes consecucions acadèmiques dels millors estudiants americans. Això demostra que:

- Des del 1972 el nombre d'estudiants amb resultats alts (més de 600 sobre un total possible de 800) ha anat davallant més d'un 40% a la part verbal.
- El nombre de resultats alts a les proves matemàtiques no ha augmentat des del 1972.
- Entre els estudiants amb millors resultats a les proves matemàtiques, la proporció interessada a esdevenir un professional de les matemàtiques, un científic o un enginyer —tres àrees en què el país necessita cada cop més professionals— ha declinat d'una manera persistent des del 1982.

Ara bé, no sols ens hauriem de referir als alumnes. També els professors tenen problemes qualitatius importants que contrasten amb l'altra cara de l'opulència americana. L'informe presentat per la Comissió Nacional sobre Ensenyament i el Futur d'Amèrica al febrer de l'any passat trobà diversos fets remarcables en la formació docent (NCTAF, 1996), dels quals destaquem els següents:

Molt pocs professors dels que ingressen al sistema tenen una preparació adequada

- Quasi una quarta part (el 23%) dels professors de secundària no tenen una especialització menor a l'assignatura que ensenyen. Això és així per a més del 30% dels professors de matemàtiques. Aquestes proporcions augmenten considerablement en escoles d'àrees marginals o de classe baixa.
- Menys del 75% han passat el sistema de certificació de l'estat en què exerceixen, i manquen dels estudis mínims sobre mètodes d'ensenyament, psicologia evolutiva, aprenentatge i especialització en una disciplina. La mateixa proporció es dona en àrees d'educació diferencial.
- Més de la meitat (56%) dels estudiants de secundària que reben classes d'educació física i el 27% dels que reben matemàtiques tenen professors que no estan especialitzats en aquestes assignatures. En àrees més pobres, la proporció és major.

El nombre de professors és cada cop menor, mentre que augmenta el nombre de personal no docent

- La proporció de personal escolar classificat com a personal d'ensenyament ha davallat del 70% el 1950 al 52% el 1993. Per contra, el sistema burocràtic tècnic i administratiu ha augmentat gairebé un 40%.
- Per cada quatre professors, hi ha quasi sis empleats d'un altre tipus als EUA (43%). El personal d'ensenyament comprèn, en altres països, del 60% al 80% del conjunt dels empleats escolars.
- Segons l'OCED, la proporció entre personal d'ensenyament i personal que no ensenya als EUA és menor d'1:1. Els capdavaners mundials són Bèlgica, amb una proporció de 4:1; Itàlia, 3:5:1; i el Japó, 3:4:1.

Els mestres disposen de molt poc temps i massa càrrega horària

- La majoria dels professors d'educació primària solament disposen de 8.3 minuts de preparació per hora d'ensenyament.
- El nombre d'estudiants per professors de secundària és, en general, major de 100 estudiants per dia i arriba quasi a 200 en algunes ciutats.

S'assignen molt pocs recursos al perfeccionament dels professors i als seus sous

- Els districtes escolars despenen només de l'1% al

3% dels seus recursos en l'especialització dels seus professors, per comparació a les corporacions i les escoles d'altres països.

- Els sous dels professors, igual que a la majoria de la resta de països, és significativament menor que:

- Els recursos necessaris per dur a terme les recomanacions de reforma del sistema escolar dels EUA constitueix menys de l'1% del que es despèn en concepte de reserves federals per a la protecció de la fallida del sistema bancari.

- Una bona part dels sistemes judicials de diferents estats tenen assignat major pressupost que el seu sistema educatiu i la tendència és que, com en el cas de Florida, el sistema penitenciari costi més que l'educatiu. S'assignen més fons a les presons que a les escoles.

Aquests són amb prou feines alguns fets que reforcen la meua expressió inicial sobre les grans contradiccions entre els recursos i els resultats que l'educació té als EUA i que ens donaria mostres suficients per a diversos llibres i conferències, per bé que ens distanciaria del tema bàsic de la conferència d'avui. Malgrat això, calia que ens hi referíssim per actuar amb cautela en els aspectes relatius a la diversitat. Només indicarem que l'opinió pública mateixa dels EUA, segons dades del setembre del 1997, també considera que les qüestions més importants que ha d'afrontar l'educació del seu país consisteixen especialment a ensenyar als nens valors i disciplina, aconseguir major seguretat a les escoles i reeixir a allunyar-ne drogues, i millorar la qualitat dels mestres (*U.S. News and World Report*, 1997). Es tracta d'unes qüestions, certament, que no són pas alienes a molts països desenvolupats.

Educació multicultural

La diversitat a Amèrica és una cosa i l'educació per a la diversitat n'és una altra. La diversitat és inherent a la construcció de la nació nord-americana, però l'educació multicultural als EUA és una realitat a mitges que s'inicia sobre la base dels moviments de revitalització cultural i de la Lliga Antidiscriminació a partir dels anys seixanta. A l'actualitat hi ha una legislació estatal i federal rigorosa contra la segregació; la formació docent a la universitat inclou separatament, i per infusió vertical i horitzontal al currículum, les àrees d'antropologia de l'educació, didàctica de la diversitat, educació multicultural i intercultural, educació especial, educació del gènere i altres concepcions postmodernes entorn de la diversitat. Tot això forma part de la conscienciació del mestre en contra de la segregació a les escoles.

Abolició de la segregació racial a les escoles

a) *Iguals i no pas separats: abolida tota segregació.*

La decisió de la Cort Suprema —*Brown v. Board of Education (Brown I)*— va decretar que els sistemes escolars tenen prohibida tota segregació racial intencional als seus reglaments i la seva pràctica. No solament els nens tenen dret a l'educació, sinó que l'educació ha de ser igualitària. A la decisió del 1986 de la Cort Suprema, *Plessy v. Ferguson*, s'hi havia declarat que "s'ha trobat [...] que les escoles per a negres i blancs s'han igualat quant a edificis, programes d'estudi, qualificacions i sous dels mestres i altres factors tangibles".

Però *Brown v. Board of Education* dictaminà el 1954 que: "actualment és dubtós que es pugui esperar que un nen es pugui desenvolupar amb èxit a la vida si se li nega l'oportunitat d'una educació [...] ja que l'Estat s'ha compromès a proporcionar educació per a tothom, el dret d'assistir a l'escola és un dret que s'ha de fer disponible a tots des de la perspectiva de la igualtat". Per tant, l'existència d'instal·lacions iguals però separades per a les distintes races implica una desigualtat.

A causa dels factors "intangibles" la desigualtat consistia en la separació mateixa. L'efecte de la separació era "un sentiment d'inferioritat respecte a la seva posició a la comunitat, que pot afectar les seves ments i els seus cors d'una manera molt difícil de desarrelar". Al famós peu de pàgina número onze, la Cort justifica aquesta interpretació psicològica i inaugura una nova era a la llei americana en esmentar l'evidència de diversos científics socials. Aquesta decisió de la Cort Suprema és històricament el més important dels seus dictàmens sobre educació i, en general, la decisió més significativa, amb l'excepció de la *Marbury v. Madison* del 1991.

b) *Mètodes d'abolició de la segregació escolar.*

L'any següent, a *Brown II*, la Cort Suprema va mencionar la necessitat de posar fi a un sistema escolar doble. Dins *Brown II* la Cort Suprema va tenir cura de declarar remeis universals per a cada districte escolar discriminatori, si bé va concloure que "per raons de proximitat i de la possible necessitat de ser discutit més tard davant d'un tribunal, les corts que originalment escoltaren aquests casos poden idear millor remeis específics i decidir en cada cas la millor manera d'efectuar una transició cap a un sistema escolar no discriminatori".

La responsabilitat de suprimir la segregació pertany als districtes escolars. La responsabilitat de revisar el procés de transició rau en les corts federals de cada districte. Els programes més importants han estat:

- 1) *Mètode de la lliure elecció (Green v. New Kent County)*. La legislació que donava suport a la segregació fou dissolta. I la supressió de la segregació s'hauria d'aconseguir, al comtat de New Kent, de manera que es permetés als estudiants i als seus pares escollir l'escola de la seva preferència. Aquells que no prenen partit per cap escola els col·loquen automàticament a l'escola a què havien assistit al curs anterior. La cort va prohibir qualsevol pla que permetés la continuació de la segregació. El pla del districte escolar s'havia d'avaluar per "la seva efectivitat [...] a aconseguir l'abolició de la segregació". Amb intentar, de bona fe, eliminar la segregació no n'hi havia prou: calia arribar a l'abolició completa.
- 2) *Busing (Trasllat d'estudiants fora de la seva zona per afavorir la integració racial) i balanç racial*. Si la llibertat de seleccionar i canviar d'escola fos poc efectiva per aconseguir la integració racial, llavors els estudiants de les dues races serien reagrupats i traslladats a diverses escoles.
- 3) *Reentrenament de mestres, classes de perfeccionament de la lectura, proves psicològiques i avaluament pedagògic*. El sistema escolar de Detroit va rebutjar la utilització d'aquests tres mètodes, però la Cort Suprema hi dictaminà a favor, ja que les polítiques discriminatòries "produeixen altres desigualtats".
- 4) *Escoles imant (Magnet)*. Són escoles que atreuen la selecció voluntària per l'alta qualitat de l'ensenyament i dels programes especials que ofereixen, com ara classes de música, tecnologia d'ordinadors, estudis internacionals i ciències. L'estat espanyol té diversos d'aquests programes imant amb diferents estats, especialment Califòrnia i Florida, que ofereixen el Batxillerat conjunt espanyol i americà.
- 5) *Instituts multiculturals i multiracials, experiències de camp i altres activitats*. Els líders de la comunitat i les escoles creen tallers que atreuen estudiants d'origens ètnics i racials distints. D'aquesta manera ha sorgit una nova àrea d'especialització educativa en resposta a la necessitat de comunicació i unió intercultural (Escotet, 1997).

Instrucció en anglès com a segona llengua (ESL) i educació bilingüe

Els cursos d'ESL, com se'ls anomena generalment, es dicten a nens que tenen poca competència en l'idioma anglès. Aquests estudiants reben una o dues hores al dia d'instrucció addicional en ESL. La resta del dia assisteixen a classes regulars en llengua anglesa. La finalitat d'això rau a fer-los capaços de parlar, llegir i

escriure en anglès tan ràpidament com sigui possible mitjançant classes d'immersió en l'idioma. La majoria d'aquests nens són d'origen llatinoamericà o asiàtic.

Als EUA, 2.8 milions d'estudiants utilitzen l'anglès com a segona llengua i es poden col·locar en classes d'educació bilingüe i no en programes ESL. L'educació bilingüe proporciona als estudiants instrucció en dos idiomes, però és poc freqüent trobar xicots de la majoria anglosaxona en aquests programes. Les destreses bàsiques de lectura, escriptura i matemàtiques se'ls ensenyen en el seu idioma nadiu per aconseguir que es mantinguin al mateix nivell que els seus companys de parla anglesa. A mesura que van adquirint major profunditat en la llengua anglesa, reben més instruccions en aquesta llengua. L'objectiu final rau que s'integrin en els programes dictats totalment en anglès.

Per llei, els estudiants poden participar en programes d'educació bilingüe per un màxim de tres anys, llevat que per un cas especial en necessitin una mica més. En aquest cas se'ls permet participar-hi dos anys més. L'educació bilingüe ha estat objecte de controvèrsies acalorades. N'hi ha que afirmen que aquesta mena d'educació ajuda l'estudiant a integrar-se a la vida corrent nord-americana, però n'hi ha altres que diuen que, per contra, n'ajorna la integració. Els seus defensors diuen que l'educació bilingüe és essencial per aconseguir destreses acadèmiques bàsiques i desenvolupar els fonaments per a un treball acadèmic més avançat. Afirment, igualment, que promou la igualtat cultural atès que mostra respecte envers la cultura i els costums d'altres grups. Els seus detractors responen que això impedeix els nens desenvolupar fluïdesa en el maneig de l'anglès i que serveix per dividir els estudiants i no per unir-los. Tampoc no s'ha d'oblidar que l'educació bilingüe, als EUA, constitueix un instrument per reafirmar la identitat de la població d'origen hispà (Conde i Moncada, 1997).

Escoles alternatives

Alguns districtes escolars ofereixen alternatives a l'escola pública regular. No es tracta d'escoles d'educació especial per a estudiants amb deficiències, sinó d'escoles que tenen un enfocament pedagògic diferent del de les escoles més tradicionals i, sovint, són classificades dins dels programes d'educació multicultural. Moltes d'aquestes escoles estan dissenyades per a aquells nens que se senten alienats a l'escola regular i que tenen el desig d'abandonar la seva educació. Les regles són menys estrictes, els grups més reduïts, i els nens hi treballen seguint el seu propi ritme. Els districtes escolars més grans poden oferir "escoles imant" que s'organitzen entorn de temes específics (per exemple música, art o ciència) i estan dissenyades per a una població escolar especial, com ara nens superdotats. D'altres es caracteritzen per un enfocament pedagògic especial, per exemple escoles obertes.

En general, l'educació multicultural ha viscut una gran apogeu com a conseqüència de les legislacions sobre acció afirmativa i de la necessitat psicològica i social de pertànyer a un grup que comparteixi valors i pràctiques socioculturals semblants (Conde i Moncada, 1997). Amb tot, encara es dona un gran debat entre els partidaris de les pràctiques assimilacionistes i les de l'aculturació, és a dir, entre els qui promouen l'homogeneïtzació i els qui aposten per un sistema d'aprenentatge cultural sense pèrdua dels senyals d'identitat.

Educació especial

La llei nord-americana estableix que els pares dels nens amb necessitats educatives especials poden i s'han d'involucrar en tots els passos de la pràctica educativa. Aquesta llei (*Public Law 94-142*) la va instaurar el Congrés el 1975 amb el nom d'*Education for All Handicapped Children Act*. A continuació canvià de nom. I ara com ara s'anomena *Individuals with Disabilities Act*.

D'acord amb aquesta llei, que fou saludada com una veritable declaració de drets dels minusvàlids, s'exigeix a tots els districtes escolars proporcionar una educació pública gratuïta a tots els nens amb impediments des dels tres fins als 21 anys, independentment de la severitat o la qualitat de la minusvalidesa. Alguns estats van més enllà d'allò que exigeix la llei federal i proporcionen programes per a nens discapacitats menors de tres anys, i d'altres brinden educació a minusvàlids majors de 21 anys. Actualment, més de quatre milions de xiquets a tot el país reben una educació que els ofereix l'Estat.

La llei pública 94-142 estableix un nombre de drets tant per als nens com per als pares de tots aquells que reben o que són candidats a rebre educació especial. Cap nen no pot ser avaluat per rebre educació especial, ni col·locat per primer cop en un programa d'aquesta naturalesa si no hi ha un acord escrit amb els seus pares. S'espera que els pares participin en el desenvolupament de l'educació del seu fill i que, si no estan d'acord amb alguns dels aspectes d'aquesta educació, apel·lin a una tercera persona imparcial.

L'educació especial no és per a menuts incapacitats físicament, llevat que aquesta incapacitat interfereixi el seu procés d'aprenentatge. Tampoc no és per als nens que no reeixen perquè no se senten motivats o perquè estan alienats de l'escola. La pregunta clau és: pot el nen aprendre, efectivament, en un ambient de classe regular, amb els enfocaments educatius i els materials habituals? Si la resposta és "no", aquest nen necessita educació especial. Avui dia, el major nombre d'estudiants que abandona l'escola es troba en aquest grup, dels quals el conjunt de major risc és el dels qui pateixen perturbacions emocionals. Els nens discapacitats atesos pel govern federal són a la ratlla de 5.440.000, i gairebé la meitat d'ells i elles pateixen deficiències específiques d'aprenentatge (vegeu taula T3).

Què és una dificultat en l'aprenentatge als EUA?

El problema més freqüent perquè un nen rebi educació especial és la discapacitat o dificultat per aprendre (*learning disability*). Aquest problema, més comú en els nois, es troba en prop del 10% del nens del país. Es caracteritza per unes dificultats específiques per adquirir informació, cosa que causa deficiència en les habilitats acadèmiques. El motiu no és imputable a endarreriment mental, problemes emocionals o incapacitat física, falta de motivació o mancances ambientals. Els estudiants dels grups minoritaris són especialment vulnerables a ser diagnosticats erròniament.

Com es remet un nen a educació especial

Per tractar d'evitar errors de diagnòstic els districtes escolars cerquen informació d'una àmplia varietat de fonts, com ara les proves estandarditzades, els judicis dels mestres, el desenvolupament a l'aula i les observacions dels pares. El personal escolar revisa aquest material continuament i determina quins estudiants han de ser avaluats per l'escola per establir si hi ha incapacitat.

Si un nen ha de ser avaluat, el director de l'escola té l'obligació de cridar els pares per explicar-los les raons d'aquesta avaluació, com es du a terme i quins són els drets dels pares i del nen. El districte escolar ha de donar aquesta informació en la llengua nativa dels pares i, tot seguit, demanar-los l'autorització escrita a fi de procedir-ne a l'avaluació. En casos específics, quan es veu la necessitat de fer-ho i els pares en neguen el permís, cal recórrer a un jutge. Un cop feta l'avaluació, per tal que el nen entri en un programa especial cal de nou el consentiment per escrit dels pares. Els pares es poden adreçar al director de l'escola per sol·licitar una avaluació del seu fill. L'escola no està obligada a fer-ho en tots els casos, però malgrat això ha de revisar el rendiment de l'alumne i determinar-ne la necessitat de l'avaluació. Si la necessita, el districte procedirà a fer-la i, en cas negatiu, els pares han de rebre per escrit el motiu de la negativa. Si els pares decideixen avaluar el nen privadament, l'escola està obligada a tenir en compte aquesta avaluació.

El procés d'avaluació

L'avaluació la du a terme un equip interdisciplinari. El psicòleg escolar avalua les possibilitats de raonament del nen mitjançant una prova individual d'intel·ligència i en jutja l'estat emocional i social per mitjà de l'observació de la seva conducta a l'aula, d'entrevistes amb els companys, els professors i el nen mateix. L'equip pot incloure-hi, igualment, un especialista en dificultats d'aprenentatge que avalua les destreses acadèmiques i la manera d'actuar del xicot, i si hi ha evidències de dificultats en l'aprenentatge. La infermera de l'escola

s'encarrega de fer les proves de visió i oïda. Pot efectuar-se un examen mèdic, però si els pares s'ho estimen més, poden recórrer al pediatre del nen. L'equip pot demanar la intervenció d'altres especialistes, per exemple el diagnòstic d'un neuròleg, per completar l'avaluació.

L'equip d'avaluació assigna un nom específic al problema de l'alumne, transmet els resultats a l'escola i, després, el mestre i el director es reuneixen amb els pares del nen. Cada estat pot variar respecte al seu sistema de classificació de les dificultats d'aprenentatge, si bé la relació següent és la llista típica:

- Discapacitat per problemes de comunicació.
- Discapacitat per problemes emocionals.
- Discapacitat per problemes auditius.
- Discapacitat per deficiències d'aprenentatge.
- Endarreriment mental.
- Afectat per diverses deficiències.
- Discapacitat físicament.
- Discapacitat per problemes visuals.

La llei federal exigeix que els districtes escolars tornin a avaluar tots els estudiants d'educació especial cada tres anys per determinar si es poden reincorporar a l'escola regular, si han de continuar en el programa o bé si se'ls ha d'emplaçar en un altre programa, d'acord amb les seves necessitats actuals.

Programa individualitzat d'aprenentatge

Quan el nen és diagnòsticat com a nen amb necessitats especials, es convida els pares a participar en un programa individualitzat d'aprenentatge, que en anglès es coneix amb les sigles IEP. Aquest programa es dissenya per a cada estudiant que rep educació especial i serveix per al mestre com una mena de mapa de carreteres per conduir l'alumne cap a la seva tasca d'aprendre. El disseny és a càrrec d'un equip d'especialistes que inclou un dels membres de l'equip d'avaluació, un especialista en educació especial, un mestre i els pares. En alguns casos, si escau, s'invita el nen a participar en aquest disseny.

D'acord amb la llei, el programa IEP ha de comprendre els elements següents:

- Les destreses acadèmiques de l'estudiant i les seves

característiques de conducta al moment de dissenyar el programa.

- El tipus de programa d'educació especial que seguirà.
- Serveis relacionats amb el programa (per exemple, teràpia especial, teràpia ocupacional, transport o assessorament psicològic) que ajudin a completar els objectius de l'escola.
- Objectius anuals i objectius a curt termini del programa.
- Grau en què l'estudiant ha de participar a les classes i els programes regulars de l'escola.
- La data de començament i la data de durada del programa.
- Procediments per mesurar el progrés de l'alumne.

Alternatives als programes d'educació especial

Cada districte escolar ha de proporcionar una gamma de programes d'educació especial per resoldre les distintes necessitats de nens amb dificultats d'aprenentatge. El temps que l'estudiant romandrà en un d'aquests programes ha d'estar establert al seu IEP. Les lleis estatals poden limitar el temps que un estudiant ha de romandre al programa i l'horari diari. Aquests programes inclouen:

- *L'alumne roman en una classe regular.* Un estudiant amb una deficiència educativa pot ser capaç de tenir èxit en una classe regular si el mestre fa alguns ajusts respecte a allò que n'espera. El mestre pot necessitar l'ajut d'un especialista o del psicòleg escolar perquè l'estudiant obtingui èxit.
- *Assistència a una classe regular amb ajut especial dins de la classe.* En aquest cas l'estudiant assisteix a una classe regular, però rep ajuda d'un mestre especialitzat. Això li permet romandre en una classe que d'una altra manera li seria confusa o difícil. L'èxit depèn dels esforços combinats del mestre regular i del mestre especial.
- *Saló de classe amb recursos especials.* Un alumne pot assistir a classes regulars una part del dia, i l'altra part pot assistir al saló de recursos especials. Un mestre especial proporciona instrucció intensiva a l'alumne, individualment, o a un petit grup. El treball del mestre especialitzat pot consistir a ajudar a dur a terme els deures assignats pel mestre regular o bé a ensenyar una matèria específica.
- *Classe d'educació especial.* En aquest cas, si el nen

té una incapacitat destacada, ha d'assistir a classes especials durant la major part del dia a l'escola. Els nens, en aquestes aules, estan agrupats per àrees de problemes. En funció del problema d'aprenentatge que presenten, poden ser enviats a una altra escola diferent de l'escola del seu barri sense que això impliqui cap cost addicional per als pares.

En termes generals, la relació entre els nens que estan integrats en aules regulars i els d'aules separades o especials era, per al 1994, de 73 a 23, una proporció que s'ha mantingut des del 1986 (vegeu taula T4). El sexe masculí duplica (9.4%) el femení (4.7%) quant al nombre de discapacitats. El major percentatge dels qui participen en educació especial és en els ciutadans de raça negra, amb un 9.3%, seguits pels de raça blanca amb un 7.2% i, a continuació, pel grup hispà amb un 6.5% (vegeu taula T4). Finalment, la proporció de nens discapacitats amb relació als mestres és d'una mitjana general de 16, i la gamma abraça des de 35 per a diverses deterioracions de la salut fins a 8 en els casos de sordesa i ceguesa (vegeu taula T5).

Ajust al corrent dominant

La llei federal exigeix que els nens amb dificultats d'aprenentatge atenguin els programes regulars de l'escola si les seves necessitats poden cobrir-se en aquest entorn. D'això se'n diu ajust al corrent dominant (*mainstreaming*). La finalitat, aquí, consisteix a ajudar els nens amb problemes a ajustar-se acadèmicament i socialment a les classes regulars de l'escola. Un objectiu secundari, però bé que molt important, rau a fer que els estudiants sense problemes aprenguin a acceptar nens que en certa manera són diferents. *Mainstreaming* estimula la imatge positiva del propi jo, la confiança i les habilitats socials del nen discapacitat, i alhora promou el desenvolupament del component afectiu dels nens sense dificultats. Podríem afirmar que l'educació especial és un dels components més avançats de l'educació dels EUA, i per comparació als altres àmbits és el que té més desenvolupament i atenció.

L'educació de nens excepcionals

La crisi d'excel·lència a l'educació nord-americana

La tendència dels americans cap a les baixes expectatives acadèmiques no és pas nova. Al llarg de la seva història els nord-americans han mostrat actituds ambivalents envers el desenvolupament artístic i acadèmic. La societat valora la creativitat i l'èxit acadèmic quan aquests condueixen a metes pràctiques. Ara bé, a les escoles els companys miren amb un cert menyspreu i donen noms ofensius als estudiants que destaquen acadèmicament, i els estudiants de grups minoritaris que estudien i destaquen són acusats de "voler actuar com si fossin blancs".

La societat estimula la major part dels nens que finalitzin el Batxillerat i que obtinguin bones notes. Però no se'ls demana de lliurar-se a l'estudi ni a perfeccionar un cos de coneixements i destreses. El missatge que la societat dirigeix al nen és que tingui un comportament *adequat* acadèmicament, no pas un comportament *excel·lent*. Hi ha programes per a estudiants dotats i amb talents especials arreu del país, malgrat això la majoria són limitats quant a l'acció i la substància. La major part dels estudiants destacats passen els anys sense que hom pari esment a les seves necessitats d'aprenentatge. Estudis recents mostren que:

- Els estudiants d'escola primària amb una intel·ligència superior dominen entre el 35% i el 50% del currículum que se'ls oferirà en cinc assignatures bàsiques abans de començar el curs escolar. La majoria dels professors no atenen d'una manera especial els estudiants amb gran talent.
- La majoria dels estudiants que aconsegueixen les millors notes en aquest país que s'inclouen en el *Qui és qui entre els estudiants de secundària d'Amèrica* informen que estudien menys d'una hora al dia, la qual cosa expressa que aconsegueixen les notes més altes sense treballar de valent.
- En una enquesta a escala nacional del 1990 s'informà que, als EUA, tan sols es despenen dos cèntims de cada cent dòlars en educació per als superdotats.

Els experts consideren que entre un 3% i un 5% dels nens del país tenen talents especials i capacitats sobresortints en àrees no acadèmiques. Aquests nens mereixen una atenció especial, però les escoles no sempre reconeixen aquestes qualitats ni proporcionen una educació que estigui a l'alçada del seu talent.

Les lleis federals no exigeixen programes especials per als nens superdotats com els que hi ha per als nens discapacitats, tot i que gairebé la meitat dels estats exigeixen que els districtes escolars proporcionin programes per als nens amb una intel·ligència i un talent superiors.

Malgrat l'absència de legislació federal per a l'educació dels superdotats, el Congrés en reconeix la importància. El 1988 s'aprovà la llei *Jacob Javits* per a estudiants superdotats. La llei esmentada reconeix que aquests estudiants són un "*recurs nacional vital per al futur de la nació*", i estableix un centre nacional per a l'educació dels superdotats a fi de recollir-ne informació i desenvolupar programes models. L'ideal educatiu rau a identificar els nens amb talents acadèmics i no acadèmics i proporcionar programes que conreïn aquests talents. Moltes escoles fallen respecte a això, la qual cosa es reflecteix en la manera com les escoles identifiquen aquests estudiants.

La majoria dels districtes escolars continuen utilitzant les proves de quocient intel·lectual com a mesura principal per jutjar quin nen és candidat per als programes especials. Les dues proves d'intel·ligència més comunes són l'*Escala de Weschler* i l'*Escala de Stanford-Binet*. Els districtes que utilitzen aquestes escales exigeixen que l'alumne arribi a una mitjana de 130 punts.

Els districtes escolars que utilitzen aquestes escales per determinar l'estudiant que participarà en programes per a nens dotats especialment sovint deixen de banda candidats excel·lents. Per això, un altre enfocament per seleccionar estudiants amb talent consisteix a proporcionar activitats enriquidores per a tots els alumnes i d'aquí seleccionar-ne els qui es destaquen d'una manera especial arran del seu talent, creativitat i lliurament, per col·locar-los en ambients en què es puguin desenvolupar. Aquest tipus de programes reconeix que hi ha nens el talent dels quals es destaca solament quan són estimulats per activitats que representin un repte per a la seva creativitat.

Hom considera que per millorar les oportunitats educatives dels millors estudiants dels EUA cal prendre les mesures següents:

- Elaborar programes escolars que representin un repte per als estudiants.
- Proporcionar més oportunitats perquè els estudiants avançats trobin programes que representin un repte per a ells dins i fora de l'ambient escolar.
- Augmentar l'accés a l'educació preescolar.
- Augmentar les oportunitats d'aprenentatge per als estudiants pobres i de grups minoritaris amb una intel·ligència sobresortint.
- Ampliar la definició de superdotat.
- Emfasitzar la necessitat de mestres especialitzats en programes d'alt nivell.
- Prendre les mesures suficients perquè els estudiants americans superdotats tinguin un rendiment adequat comparable al dels estudiants d'altres països.

Nombre d'estudiants atesos als programes per a nens superdotats

En cada estat i en molts districtes escolars hi ha programes per als nens superdotats i amb talents especials, però és difícil determinar el nombre d'estudiants que són atesos en aquests programes, perquè no tots els estats i districtes disposen d'estadístiques d'aquesta classe. Tanmateix, se sap d'una manera certa que:

- Fa vint anys hi havia molt pocs programes per a estudiants amb capacitats intel·lectuals superiors. Per al 1990, 38 estats atendien més de dos milions d'estudiants dotats des de preescolar fins al 12è grau. La resta d'estats no informaren del nombre d'estudiants atesos, si bé se sap que en tots ells hi ha aquests programes.
- El nombre i el percentatge d'estudiants identificats com a superdotats i amb talents especials varia d'estat a estat, a causa de les diferències de la legislació entre els estats i a les pràctiques locals. Per exemple, quatre estats identificaren més del 10% dels seus estudiants com a dotats especialment, mentre que en 21 estats s'hi considera com a tal menys del 5% d'estudiants.
- Segons l'*Estudi Longitudinal Nacional (NELS)*, el 65% de les escoles públiques tenen algun tipus d'oportunitat educativa per als seus estudiants més dotats.
- Hi ha una tendència a afavorir alguns grups minoritaris sobre altres. Els grups ètnics i racials estan representats de la manera següent:
 - 17.6% d'estudiants asiàtics.
 - 9% d'estudiants blancs no hispans.
 - 7.9% d'estudiants negres.
 - 6.7% d'estudiants hispans.
 - 2.1% d'estudiants indis americans.
- Els estats que utilitzen les mesures de QI per identificar els seus estudiants dotats tenen una disparitat major entre els grups ètnics i racials.
- Els menys atesos foren els estudiants amb limitacions econòmiques, d'acord amb les dades de l'*NELS*. Només el 9% dels estudiants les famílies dels quals ocupen l'últim espai a les estadístiques d'ingrés familiar van ser considerats com a superdotats i amb talents especials.

Programes i serveis per a estudiants amb talents especials

Les polítiques educatives, per si mateixes, no garanteixen que els nens amb un talent excepcional rebran una educació que s'avingui amb les seves capacitats. Molts d'aquests programes són modestos en les seves consecucions. La gran majoria dels estudiants amb una intel·ligència superior passen la major part del dia en un saló de classes regular i es fa molt poc esforç per adaptar els programes a les seves necessitats especials.

En resum, doncs, a l'escola primària:

- El currículum regular de l'escola no significa un repte per als estudiants superdotats o amb talents especials.
- La major part dels nens amb una intel·ligència superior dominen ja quasi fins a la meitat dels programes que se'ls ofereix a l'escola primària.
- Els mestres fan molt poca cosa per atendre les diferències en les necessitats d'aprenentatge dels estudiants amb talent.
- La major part dels programes estan disponibles només durant unes quantes hores a la setmana.
- S'ofereixen molt poques oportunitats als estudiants amb talent artístic.

A l'escola secundària:

- Les oportunitats adequades que ofereix l'escola secundària són disperses i estan mal coordinades.
- Les escoles secundàries estan molt per sota de les potencialitats dels estudiants dotats especialment.
- Els pobles petits i les zones rurals tenen recursos limitats i, sovint, són incapaços de brindar programes a aquests estudiants.
- Les escoles especialitzades, anomenades escoles imant (*Magnet Schools*) i els programes intensius d'estiu tan sols serveixen per satisfer una part dels estudiants que se'n podrien beneficiar.
- És molt poc freqüent el fet que un alumne de secundària dotat pugui rebre cursos a la universitat, uns cursos que constitueixen una alternativa als programes d'estudis de secundària poc estimulants.

La violència a l'escola

La violència col·lectiva i individual ha estat un tret molt marcat i recurrent de la societat nord-americana: els linxaments racials, els disturbis estudiantils, la violència com a resultat de l'alcohol i de les drogues i, més recentment, les bandes juvenils conegudes com a *gangs* o quadrilles.

En l'àmbit individual l'augment de l'agressivitat s'ha desfermat amb una vehemència especial entre la gent jove, no solament als carrers de les ciutats, sinó als suburbis. Entre els anys 1988 i 1992 tota mena d'actes violents augmentà d'una manera substancial entre la població menor de 18 anys: l'assassinat i l'homicidi

involuntari (55%); les violacions (27%); l'assalt a mà armada (80%); i actes delictius violents en general (27%). De les persones detingudes per crims violents als EUA, el 1990, 223.060 tenien menys de 15 anys d'edat i 1.270 eren menors de 10 anys (Oficina de Justícia i Prevenció de la Delinqüència Juvenil, 1994).

Aquesta violència ha augmentat tant entre la població juvenil masculina com entre la femenina (*Youth Violence*, 1991). Un de cada deu joves morts el 1989 fou assassinat amb una arma. Els adolescents dels EUA tenen quatre vegades més perill de patir una mort violenta que els seus companys dels 21 països més industrialitzats del món. Val la pena assenyalar que hi ha aproximadament 220 milions d'armes de foc en mans privades als EUA. Només el 1990, als EUA es manufacturaren 1.8 milions de revòlvers i pistoles, i se n'importaren 683.000 (*Youth Violence*, 1991). El percentatge d'estudiants d'últim any de Batxillerat que s'han trobat consumint alcohol o drogues entre el 1975 i el 1996 ha minvat lleugerament en gairebé tots els tipus de droga, llevat de l'LSA, malgrat això el consum d'alcohol abraça el 72.5% dels estudiants i el de marihuana el 35.8%, unes xifres encara molt altes (vegeu taula T6).

Les llars nord-americanes són llocs comuns de violència. Una enquesta nacional duta a terme per la Comissió Nacional Sobre les Causes i la Prevenció de la Violència (Mulvihill, Tumin i Curtis, 1969) revelà que el 93% dels enquestats afirmà que havia estat colpejat a la infantesa, el 55% havien rebut puntades de peu, el 31% cops de puny i punxades, el 24% amenaçats o tallats amb un ganivet, i el 12% havien rebut trets o havien estat amenaçats amb armes de foc. Entre el 45 i el 14% dels nens reben abusos físics (han estat cremats, han patit trencaments ossis o han estat apallissats violentament). Una tercera part d'aquests nens esdevenen, al seu torn, abusadors. La violència domèstica, però, no recau solament sobre els nens: les parelles, especialment la part femenina, són igualment víctimes de la violència domèstica. Strauss (1977, 1978) ha calculat que aproximadament el 25% de les esposes han estat objecte d'agressió física per part dels seus marits. Els ancians tampoc no es lliuren d'aquesta situació: el 1992, el Comitè de Salut de la Cambra de Representants informà que un milió i mig d'ancians nord-americans (el 5% de la població total d'ancians) eren objecte d'abusos físics cada any, la majoria d'ells per part dels seus propis fills.

A més del carrer i les llars, el tercer escenari de violència als EUA el constitueixen els mitjans de comunicació de masses: diaris, llibres, revistes, còmics, ràdio, cinema i, especialment, televisió. La influència dels mitjans contemporanis de comunicació sobre els individus és immensa, i una de les manifestacions d'aquesta influència ha estat l'augment de la violència. Aquesta afirmació encara roman al terreny de la hipòtesi, si bé l'evidència de l'augment de la violència no ens permet dubtar-ne gaire.

La televisió, a les hores de major audiència als EUA durant el 1994, va emetre una mitjana de sis actes de violència per hora. Els dibuixos animats dels dissabtes al matí mostren 25 actes violents per hora. Quan arriba als 16 anys, l'adolescent mitjà (que veu a la ratlla de 35 hores de televisió la setmana) ha vist 200.000 actes de violència, 33.000 dels quals eren assassinats o intents d'assassinat (*National Coalition on Television Violence*, 1990). No és estrany, doncs, que una substancial minoria de joves televidents imiti els actes que contempla. L'efecte pernicios de la violència televisiva arriba molt més lluny, ja que augmenta el temor, la desconfiança, el desig de protegir-se i aïllar-se, i disminueix la sensibilitat i la repugnància pels actes violents. Els actes cada cop més violents es miren, com més va, amb més tolerància. Aquests efectes de la televisió han estat documentats per psicòlegs i sociòlegs. Els nivells i les formes de violència que són tan evidents als carrers, les llars i els mitjans de comunicació, proporcionen un bon context per a la nostra visió de l'agressió a les escoles nord-americanes. La violència escolar no s'ha de veure pas com un fenomen aïllat, sinó com una manifestació més dels patrons de conducta que caracteritzen la vida contemporània americana.

Armes a les escoles

El 1990 un informe titulat *Caught in the Crossfire* (*Atrapat entre dos focs*) del Centre de Prevenció de la Violència amb Armes de Foc, exposà en la seva totalitat el paper de les armes de foc en el sorgiment de la violència als centres educatius. Des del 1986 fins al 1990, 71 persones (65 estudiants i 6 empleats) van ser assassinades per armes a les escoles dels EUA. D'altres 201 van ser ferides d'importància i 242 foren segrestades a punta de pistola. Els adolescents majors foren els actors i víctimes més freqüents. S'estima que 270.000 estudiants duen armes a l'escola un o dos cops l'any. L'Associació Americana per a la Salut escolar estimà que el 1989 el 7% dels nois i el 2% de les noies portaven una navalla a l'escola tots els dies. Una enquesta sobre crim del Departament de Justícia duta a terme el 1993 informà que quasi tres milions de delictes l'any s'efectuen prop de o als terrenys escolars als EUA, és a dir, 16.000 per cada dia d'escola. Els estudiants amenaçats amb armes arriben al major percentatge entre el 8è i el 10è grau escolar (vegeu taula T7). Això mateix succeeix respecte als estudiants ferits per armes, entre els quals els hispans de 8è grau són els apareixen en un percentatge més elevat, el 16% (vegeu gràfic T8).

El nivell de les agressions contra els mestres de les escoles públiques dels EUA ha arribat fins al punt que el vocabulari de l'agressió s'ha ampliat a fi d'incloure-hi allò que Block (1977) anomenà "la síndrome del mestre apallissat". Es tracta d'una combinació de respostes a l'estrès que comprèn ansietat, depressió, pertorbacions del son, mals de cap, pressió arterial alta i trastorns en els hàbits alimentaris. El centre Nacional d'Estadística Educativa informà el 1991 que un de cada cinc mestres

havia estat insultat pels seus alumnes; el 8% havien informat que se'ls havia amenaçat físicament; i el 2% afirmaren que al curs anterior havien estat agredits per estudiants. Una enquesta de la Metropolitan Life Insurance Company (1991) indicà que l'11% dels mestres dels EUA informaren que havien estat atacats a l'escola, en el 95% dels casos pels mateixos estudiants. El major nombre d'atacs amb armes a professors es concentra en les escoles de les ciutats, especialment a les àrees de concentració de pobresa o marginals (vegeu taula T3).

Tot i que el fenomen de la possessió i l'ús d'armes a l'escola és relativament recent, està prou generalitzat perquè se'n coneguin força detalls. Per exemple, el 63% dels incidents d'agressió amb armes enregistrats pel Centre Nacional de Seguretat Escolar (1993), tingué lloc a les escoles d'ensenyament secundari, el 24% a les escoles per al primer any de secundària, el 12% a les escoles de primària, i l'1% als centres preescolars. El tipus d'incident que s'investigaren foren: intenció de disparar (65%); accidents (13%); suïcidis (8%); incidents en què es van prendre ostatges (8%); i successos indeterminats (6%) (vegeu la taula T10).

Aquestes dades suggereixen que les armes, als EUA, estan difoses àmpliament i, per tant, disponibles per als joves, i que entren a les escoles malgrat l'ús generalitzat de detectors de metalls. Si bé l'obtenció d'una arma es fa sobre la base de la percepció de sentir-se amenaçat, l'ús és degut més aviat a la percepció de no ser respectat (una percepció que pot sorgir pel simple fet que algú va topar amb ell al passadís, o bé per un insult menor). Per bé que els estudiants passen la major part del dia dins de les aules, les armes s'utilitzen generalment durant la transició d'una classe a una altra, als passadissos i les escales de l'escola. En aquests llocs poc estructurats i de pas d'un gran nombre de persones solen tenir-hi lloc i percebre-s'hi entrebancs, topades i insults (vegeu taula T11).

La tendència de les escoles avança cap a la suspensió més que no cap a l'expulsió, però això està canviant als darrers temps a causa de la política d'actuar amb més fermesa i a la legislació federal pendent, la qual recomana la pràctica de l'expulsió. El control del medi ambient es redueix la major part de cops a mesures parcials, com ara la utilització de detectors de metalls, l'eliminació d'armaris a les escoles, etc. Ara bé, allò que anhelan tots els educadors és que es modifiqui el medi de l'escola, de manera que disminueixi tant la violència com la resposta agressiva que s'hi dona (vegeu taula T12).

El que es coneix, el que es desconeix i el futur de la reducció de la violència

La violència a l'escola continua creixent i exigeix una resposta immediata. L'aclaparadora majoria dels escolars no estan involucrats en actes de violència ni hi

estan afectats. Tot i que hi ha preocupació, no cal sentir-se'n aterrits, perquè les reaccions dràstiques no resoldran el problema. Les escoles reflecteixen una societat cada cop més violenta, però no són la font d'aquesta violència.

Les escoles han desenvolupat i continuen desenvolupant programes per prevenir i respondre a les manifestacions violentes. Cal considerar, sobretot, les raons de la violència, que, d'acord amb diversos psicòlegs i sociòlegs, són les següents:

- Dèficits en les habilitats individuals.
- Abús domèstic.
- Pobresa.
- Racisme.
- Atur.
- Aules inadequades.
- Facilitat d'accés a les armes, l'alcohol i les drogues.
- Alienació de l'herència cultural.
- Falta de supervisió i de sortides constructives per als joves.
- Disminució de la influència de les institucions socialitzadores com l'església i la família.
- Mitjans de comunicació que ensenyen i glorifiquen les sortides agressives.

Per als jutges nord-americans, els factors desencadenants de la violència són, per aquest ordre: llars trencades, drogues, atur, barraquisme i educació deficient (vegeu gràfic T13). En canvi, per a l'opinió pública dels EUA, la influència de drogues, la falta de formació moral i la disponibilitat d'armes són els elements més remarcables de la delinqüència juvenil (vegeu gràfic T14).

Calen plans seriosos de prevenció i intervenció que actuïn sobre aquests factors en la mesura del possible, mentre s'evita respondre agressivament a l'agressió dels joves. El càstig corporal, l'ús excessiu de les mesures disciplinàries més dràstiques, com ara l'expulsió, i els anomenats *boot camps* (institucions de disciplina militar) no tenen recerques que els donin suport per mesurar-ne l'efectivitat. Més aviat reflecteixen anècdotes, opinions o filosofies polítiques dominants.

Tampoc no sembla que hagi resultat gaire positiva l'aplicació de la pena de mort com a acte exemplificador per reduir el delicte. Malgrat tot, el nord-americà mitjà ha modificat dràsticament el seu parer envers la pena de mort. El 1957, només el 12% hi estava a favor, i el 60% s'hi mostrava en contra; el 1992, el 60% estava a favor de la pena de mort i el 30% s'hi mostrava en contra (vegeu gràfic T15). Finalment, una simple inspecció del nombre de reclusos entre diversos països, tot i les diferències en la població general, no deixa de ser molt alarmanant: els EUA superen pel cap baix en deu cops una bona part de països desenvolupats quant a la població de reclusos. No és estrany, doncs, que en diferents estats el pressupost de presons arribi al d'educació (vegeu gràfic T16).

Què s'hi pot fer?

Els qui estudien la violència a les escoles nord-americanes pensen que algunes coses poden prevenir-se mitjançant la millora de la planta física de les escoles. Tanmateix, aquesta mesura és transitòria i insuficient, i hi ha altres components més importants, per exemple la formació més completa de mestres i professors; la millora de les actituds afectives i socials dels estudiants, els professors i els administradors; la millora de les relacions entre pares i fills, professors i alumnes; la prevenció de les crisis i la planificació d'una resposta adequada a aquestes crisis; augmentar les relacions amb la comunitat; desenvolupar bones actituds i relacions amb la policia; augmentar les activitats extracurriculars; fer conèixer bé la llei als nens i els joves; implementar programes per a pares i adults de la comunitat entorn del tracte amb els menors. És clar que si es para esment als problemes de conducta des del començament, s'augmenta la possibilitat de l'èxit acadèmic i social del nen, i que el fet d'estar involucrats positivament amb les activitats escolars és un gran ajut perquè no aparegui la violència.

Epíleg

Si al principi de la narració expressava que actualment cal passar a una educació diferenciada a fi d'apropar-nos a uns resultats iguals, ara voldria expressar el meu convenciment ple que l'educació per a la diversitat es basa en l'educació dels components afectius de l'aprenentatge.

El coneixement adquirit no és pas producte d'un procés desenvolupat en el buit, sinó de la interacció d'experiències, tant individuals com socials, que donen sentit a la vida de la persona. Per això, educar en el seu sentit més ampli no pot ser sinònim d'ensenyar, instruir o entrenar. Educar és formar i instruir. És combinar els processos cognitius i afectius i convertir aquests continguts en elements disponibles i discernibles lliu-

rement, però també com a part del creixement de la personalitat i de la convivència en societat.

Es així que allò que diferencia una escola d'un centre d'entrenament és que l'escola s'orienta cap al desenvolupament integral de l'home d'acord amb el seu medi, no sols mitjançant l'ensenyament de destreses i capacitats, característica dels centres d'entrenament, sinó en l'aprenentatge social i cultural i en el creixement com a persona en constructiva companyia. Al capdavant això seria la base per a una educació en i per a la diversitat. Lamentablement, l'escola americana demostra problemes greus en el desenvolupament de competències cognitives, però les dificultats en el maneig de variables socials i culturals hi impliquen una profunda crisi. La violència, l'egoisme, el desmantellament de conductes cooperatives, l'educació etnocèntrica, són part d'un problema més generalitzat. L'escola americana està informant malament i formant molt pitjor. L'educació afectiva està pràcticament remesa al darrer lloc, i aquest és, segons el meu parer, el motiu de la seva mala salut.

L'escola haurà de prestar més atenció a aquestes variables. A la meua obra *Universidad y devenir*, hi presento 21 variables afectives que són essencials en la construcció de l'educació del futur (Escotet, 1996). Desenvolupar el pensament ètic i estètic, les conductes de flexibilitat i tolerància, l'exercici permanent per a l'alliberament de prejudicis mentals i socials, la moderació d'allò superflu, aprendre a compartir el coneixement, aprendre a saber escoltar, potenciar les actituds per compartir, aprendre el sentit de conviure amb la natura, amb el coneixement i amb l'ésser humà.

L'home aprèn que viure és sinònim d'estar en relació amb l'altre. A poc a poc, aprèn que per viure en comunitat ha d'acceptar unes pautes de conducta i uns models socials. Ni aquests ni aquelles són unidimensionals, sinó plurals, diversos, multidimensionals. I la cultura com a expressió creativa de l'ésser humà representa el tragi en el temps dels distints aprenentatges i desaprenentatges que es van incorporant en el recorregut històric: els valors, les tradicions, les creences, els mites, les ideologies, els costums, la ciència, les actituds. L'home esdevé ésser cultural al si de la seva parcel·la social i comunitària. Tendeix a actuar i a desenvolupar-se sobre unes bases d'ètica social. Aquestes bases —les de preocupar-se pel seu semblant, admetre'n la diferència, respectar-ne la llibertat— són les que determinen el quefer diari de l'home amb relació a la cultura. Ara bé, no existeix una social moral convincent si la societat mateixa no permet l'acció permanent d'autoanàlisi i autocrítica que ajudi l'home a perfeccionar-se, en un món canviant assetjat constantment per estímuls externs i noves creacions. El fil conductor ha de partir de les dues institucions fonamentals de la societat: la família i l'escola. Aquest fil s'ha de dirigir a l'educació com a pràctica de la democràcia, la llibertat, l'equitat, la modernitat, la innovació i un humanisme

comunitari. Aquest fil ens condueix a un futur desitjat, a uns ideals a què no podem renunciar. Un futur interètnic impregnat de la major riquesa que té el nostre món: la seva varietat cultural.

Referències

American School Health Association (1989). *National Adolescent Student Health Survey*. Oakland, C.A.: Third Party.

Block, A. (1977). "The Battered Teacher", *Today's Education*, núm. 66, pàg. 58-62.

Center to Prevent Handgun Violence (1990). *Caught in the Crossfire: A Report on Agression*. Washington, D.C.: Autor.

Cushner, K.; McClelland, A.; Safford, P. (1996). *Human Diversity in Education*. Nova York: McGraw Hill.

Escotet, Miguel Àngel (1997). *Cultural and Social Foundations of Education: An Interdisciplinary Approach*. Nedham Heights Ma.: Simon & Schuster.

Escotet, Miguel Àngel (1996). *Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Gossman, Herbert (1995). *Classroom Behavior Management in a Diverse Society*. Mountain View, C.A.: Mayfield.

Hoffman, Allan M. (ed.) (1996). *Schools, Violence and Society*. Westport, C.T.: Praeger.

La Belle, T.; Ward, C. (1994). *Multiculturalism and Education*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Metropolitan Life Insurance Company (1994). *Metropolitan Life Survey of the American Teacher: Violence in America's Public Schools*. Nova York: Autor.

Moodley, Kogila (1992). *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises.

Mulvihill, D.J.; Tumin, M.M.; Curtis, L.A. (1989). *Crimes of Violence*. Washington, D.C.: National Commission on the Causes and Prevention of Violence.

National Center for Education Statistics (1996). *Youth Indicators 1996*. Washington, D.C.: Autor.

National Center for Education Statistics: (1997). *The Condition of Education 1997*. Washington, D.C.: Autor.

National Coalition on Television Violence: (1990). *NCTV News*, núm. 2, juliol-setembre.

National Commission on Teaching & America's Future: (1996). *Investment for Improving Teaching*. Nova York: Autor.

National School Safety Center: (1993). "Weapons Prevention Practicum", presentat a la *Conference on Disarming Our Schools*, maig, Miami, Florida.

OECD, Center for Educational Research and Innovation: (1996). *Education at a Glance, OECD Indicators*. París: Autor.

Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention: (1994). *Juvenile Crime: 1988-1992*. Washington, D.C.: Autor.

Sarramona, Jaume: (1993). *Cómo entender i aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: Edicions CEAC.

Schartz, Stuart; Conley, Craig: (1997). *Human Diversity: A Guide for Understanding*. Nova York: McGraw Hill.

Strauss, M.A.: (1977-1978). "Wife-beating: How common and why?", *Victimology*, núm. 2, pàg. 443-458.

The New York Times: (1991). "Youth Violence", *The New York Times*, 25 de novembre.

U.S. Department of Commerce: (1995). *School Enrollment: Social and Economic Characteristics of Students*. Washington, D.C.: Autor.

U.S. Department of Education: (1997). *The Digest of Educational Statistics 1996*. Washington D.C.: Government Printing.

U.S. Department of Education: (1993). *National Excellence: A Case for Developing America's Talent*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.

U.S. Department of Education: (1994). *Educational reforms and Students at Risk: A Review of the Current State of the Art*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.

U.S. Department of Education: (1996). *Eighteenth Annual report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington, D.C.: Autor.

U.S. Department of Justice: (1993). *Bureau of Justice News Release*, núm. 19, maig, Washington, D.C.: Autor.

U.S. News and World Report: (1997). *Polls on Education by Markets Facts International*. núm. 12-14, setembre.

Wollons, Roberta: (ed.) (1993). *Children at Risk in America*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Annexos

T1

Població escolaritzada o sense escolaritzar a partir dels 3 anys d'edat d'acord amb els tres grups ètnics o races predominants als EUA (octubre 1995)

	Matriculat al sistema			Sense matricular-se al sistema		
	K-12 %	universitat %	total %	Batxillerat %	Sense Batxillerat %	Total %
Totes les races	22	5,9	27,8	56,9	15,3	72,2
Blancs	20,8	5,8	26,6	58,9	14,5	73,5
Negres	28,3	5,6	33,9	47,5	18,6	66,1
Hispanics	28,2	4,6	32,9	33,6	33,5	67,1

Matrícula de primària i secundària per regions dels EUA (1970-1995)

ANY	TOTAL	Nord-est		Mitjà Oest		Sud		Oest	
		Nombre	Perc.	Nombre	Perc.	Nombre	Perc.	Nombre	Perc.
1970	45.893	9.859	21.5	12.935	28.2	14.759	32.2	8.339	18.2
1971	46.071	9.971	21.6	12.969	28.2	14.777	32.1	8.352	18.1
1972	45.726	9.961	21.8	12.868	28.1	14.632	32.0	8.262	18.1
1973	45.444	9.848	21.7	12.666	27.9	14.677	32.3	8.252	18.2
1974	45.073	9.755	21.6	12.510	27.8	14.626	32.5	8.180	18.2
1975	44.819	9.679	21.6	12.294	27.4	14.654	32.7	8.190	18.3
1976	43.310	9.464	21.9	12.097	27.9	14.578	33.7	8.171	18.9
1977	43.577	9.156	21.0	11.763	27.0	14.560	33.4	8.096	18.6
1978	42.550	8.828	20.7	11.320	26.6	14.431	33.9*	7.970	18.7
1979	41.650	8.479	20.4	11.301	26.5	14.258	34.2	7.881	18.9
1980	40.877	8.215	20.1	10.698	26.2	14.134	34.6	7.831	19.2
1981	40.044	7.891	19.7	10.372	25.9	13.990	34.9	7.791	19.5
1982	39.566	7.674	19.4	10.139	25.6	13.945	35.2	7.807	19.7
1983	39.252	7.513	19.1	9.986	25.4	13.914	35.4	7.839	20.0
1984	39.208	7.395	18.9	9.889	25.2	13.963	35.6	7.961	20.3
1985	39.422	7.318	18.6	9.862	25.0	14.117	35.8	8.124	20.6
1986	39.753	7.294	18.3	9.871	24.8	14.312	36.0	8.276	20.8
1987	40.008	7.252	18.1	9.870	24.7	14.419	36.0	8.468	21.2
1988	40.189	7.208	17.9	9.846	24.5	14.491	36.1	8.644	21.5
1989	40.543	7.200	17.8	9.849	24.3	14.605	36.0	8.889	21.9
1990	41.217	7.282	17.7	9.944	24.1	14.807	35.9	9.184	22.3
1991	42.047	7.407	17.6	10.080	24.0	15.021	35.7	9.479	22.5
1992	42.823	7.526	17.6	10.198	23.8	15.357	35.9	9.742	22.7
1993	43.465	7.654	17.6	10.289	23.7	15.591	35.9	9.931	22.8
1994	44.109	7.761	17.6	10.385	23.5	15.849	35.9	10.114	22.9
1995	44.662	7.919	17.7	10.487	23.5	16.018	35.9	10.238	22.9

Font: Departament d'Educació dels EUA. Washington, DC: NECS, *Digest of Education Statistics*, 1996.

T3

Nens discapacitats en programes d'educació federals als EUA (1987-1995)

Tipus de discapacitat	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
(en milers)									
Totes les discapacitats	4.374	4.447	4.544	4.641	4.762	4.949	5.125	5.318	5.440
Deficiències específiques d'aprenentatge	1.914	1.928	1.987	2.050	2.130	2.234	2.354	2.424	2.508
Deterioració del llenguatge o la parla	1.136	953	967	973	985	997	996	1.005	1.022
Endarreriment mental	643	582	564	548	534	538	519	536	570
Pertorbació emocional important	383	373	376	381	390	399	401	413	428
Deterioració de l'audició	65	56	56	57	58	60	60	63	65
Deterioració ortopèdica	57	47	47	48	49	51	52	56	61
Altres deterioracions de la salut	52	45	43	52	55	58	65	82	106
Deterioració visual	26	22	23	22	23	24	23	24	25
Múltiples deficiències	97	77	85	86	96	97	102	108	89
Sordesa, ceguesa	2	1	2	2	1	1	1	1	1
Deficient preescolar	—	363	394	422	441	484	531	582	524

Font: Departament d'Educació dels EUA, Washington, DC: NCES, *Digest of Education Statistics*, 1996.

T4

Participació en programes d'educació especial (en percentatge) amb relació al total de la matrícula, sexe, raça i grup ètnic (1986-1992)

Tipus de discapacitat		1986	1988	1990	1992
Total	Totes les discapacitats enumerades	6.2	6.3	6.8	7.3
	Deficiències específiques d'aprenentatge	4.3	4.4	4.8	5.3
	Endarreriment mental	1.3	1.3	1.3	1.3
	Pertorbació emocional important	0.6	0.6	0.7	0.7
Masculí	Totes les discapacitats enumerades	8.2	8.6	9.2	9.7
	Deficiències específiques d'aprenentatge	5.8	6.2	6.6	7.2
	Endarreriment mental	1.4	1.6	1.6	1.5
	Pertorbació emocional important	0.9	0.9	1.0	1.1
Femení	Totes les discapacitats enumerades	4.0	4.1	4.4	4.7
	Deficiències específiques d'aprenentatge	2.6	2.7	3.0	3.3
	Endarreriment mental	1.1	1.1	1.1	1.1
	Pertorbació emocional important	0.3	0.2	0.3	0.3

(segueix)

(segueix)					
	Tipus de discapacitat	1986	1988	1990	1992
Blanca	Totes les discapacitats enumerades	5.9	6.1	6.7	7.2
	Deficiències específiques d'aprenentatge	4.3	4.5	5.0	5.3
	Endarreriment mental	1.1	1.0	1.1	1.1
	Pertorbació emocional important	0.6	0.6	0.7	0.7
Negra	Totes les discapacitats enumerades	8.2	8.3	8.7	9.3
	Deficiències específiques d'aprenentatge	4.4	4.5	5.0	5.8
	Endarreriment mental	2.7	3.0	2.8	2.5
	Pertorbació emocional important	1.0	0.8	0.9	1.0
Hispana	Totes les discapacitats enumerades	5.5	6.2	6.3	6.5
	Deficiències específiques d'aprenentatge	4.3	4.5	4.7	5.3
	Endarreriment mental	0.8	1.4	1.3	0.8
	Pertorbació emocional important	0.5	0.3	0.3	0.4

Font: Departament d'Educació dels EUA, Office for Civil Rights. *National Summaries from the Elementary and Secondary School Civil Rights Survey, 1987, 1989, 1991, 1993.*

T5

Proporció (ràtio) nombre d'estudiants discapacitats/mestres d'educació especial (1977-1994)

Tipus de discapacitat	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1990	1991	1992	1993	1994
Totes les discapacitats	21	19	19	18	18	18	18	16	16	16	16	16
Deficiències específiques d'aprenentatge	18	18	18	17	17	19	21	23	22	23	24	26
Deterioració del llenguatge o la parla	71	62	64	49	48	56	58	25	25	23	24	25
Endarreriment mental	14	12	13	13	12	12	13	13	12	12	12	13
Pertorbació emocional important	13	14	13	12	13	14	13	14	13	14	14	14
Deterioració de l'audició	10	10	9	9	10	9	9	9	9	9	9	10
Deterioració ortopèdica	16	18	12	14	13	12	13	15	15	14	15	18
Altres deterioracions de la salut	28	26	21	21	31	22	16	19	19	27	30	35
Deterioració visual	11	10	8	9	9	10	9	8	8	8	8	9
Múltiples deficiències	—	—	—	15	13	13	12	11	13	13	13	14
Sordesa-ceguesa	—	—	—	3	8	5	2	14	4	7	6	8

Font: Departament d'Educació dels EUA, *18th Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 1995.*

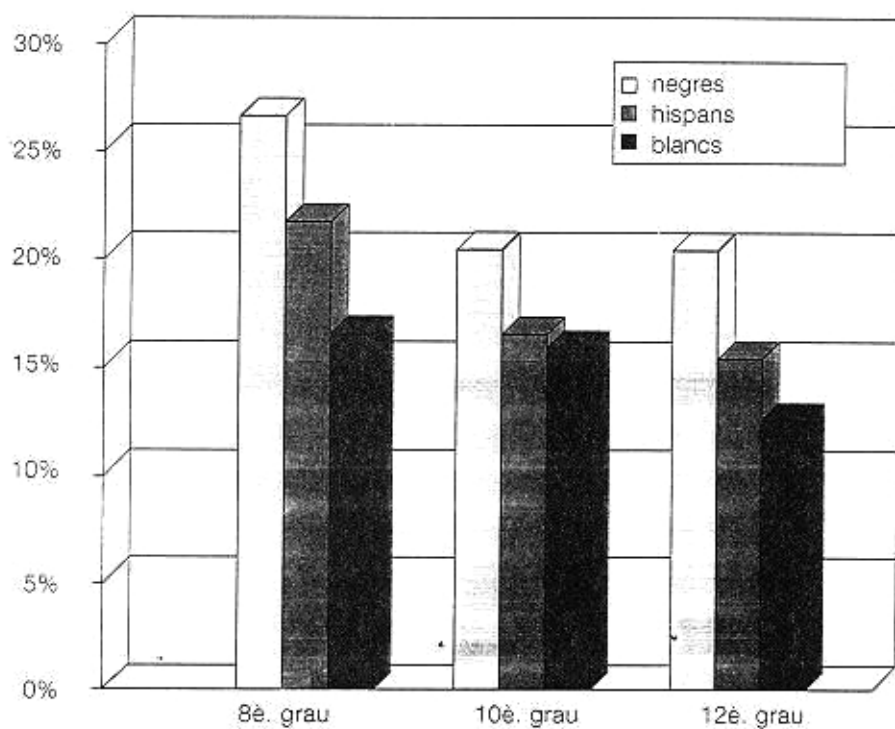
Percentatge d'estudiants del darrer any de Batxillerat que han estat trobats consumint alcohol o drogues durant l'any precedent des del 1975 fins al 1996

Tipus de droga	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984	1985
Alcohol	84.8	85.7	87.0	87.7	88.1	87.9	87.0	86.8	87.3	86.0	85.6
Haixix	40.0	44.5	47.6	50.2	50.8	48.8	46.1	44.3	42.3	40.0	40.6
Altres drogues il·lícites	26.2	25.4	26.0	27.1	28.2	30.4	34.0	30.1	28.4	28.0	27.4
Estimulants	16.2	15.8	16.3	17.1	18.3	20.8	26.0	20.3	17.9	17.7	15.8
Inhalants	—	3.0	3.7	4.1	5.4	4.6	4.1	4.5	4.3	5.1	5.7
LSD	7.2	6.4	5.5	6.3	6.6	6.5	6.5	6.1	5.4	4.7	4.4
Cocaïna	5.6	6.0	7.2	9.0	12.0	12.3	12.4	11.5	11.4	11.6	13.1
Sedants	11.7	10.7	10.8	9.9	9.9	10.3	10.5	9.1	7.9	6.6	5.8
Tranquil·litzants	10.6	10.3	10.8	9.9	9.6	8.7	8.0	7.0	6.9	6.1	6.1
Tipus de droga	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Alcohol	84.5	85.7	85.3	82.7	80.6	77.7	76.8	72.7*	73.0*	73.7*	72.5*
Haixix	38.8	36.3	33.1	29.6	27.0	23.9	21.9	26.0	30.7	34.7	35.8
Altres drogues il·lícites	25.9	24.1	21.1	20.0	17.9	16.2	14.9	17.1	18.0	19.4	19.8
Estimulants	13.4	12.2	10.9	10.8	9.1	8.2	7.1	8.4	9.4	9.3	9.5
Inhalants	6.1	6.9	6.5	5.9	6.9	6.6	6.2	7.0	7.7	8.0	7.6
LSD	4.5	5.2	4.8	4.9	5.4	5.2	5.6	6.8	6.9	8.4	8.8
Cocaïna	12.7	10.3	7.9	6.5	5.3	3.5	3.1	3.3	3.6	4.0	4.9
Sedants	5.2	4.1	3.7	3.7	3.6	3.6	2.9	3.4	4.2	4.9	—
Tranquil·litzants	5.8	5.5	4.8	3.8	3.5	3.6	2.8	3.5	3.7	4.4	4.6

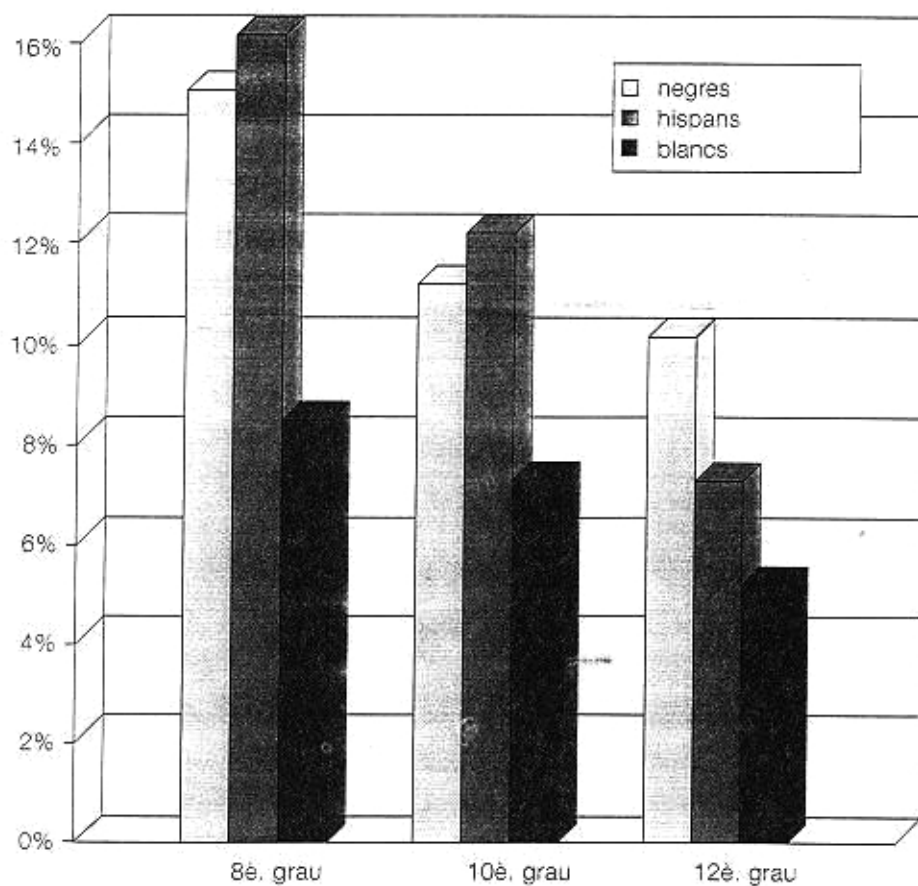
* Les dades del període 1993-1996 quant al consum d'alcohol no són comparables amb les dels anys precedents.

Font: University of Michigan. *Monitoring the Future Study*. East Lansing, Michigan: Institute for Social Research, 1997.

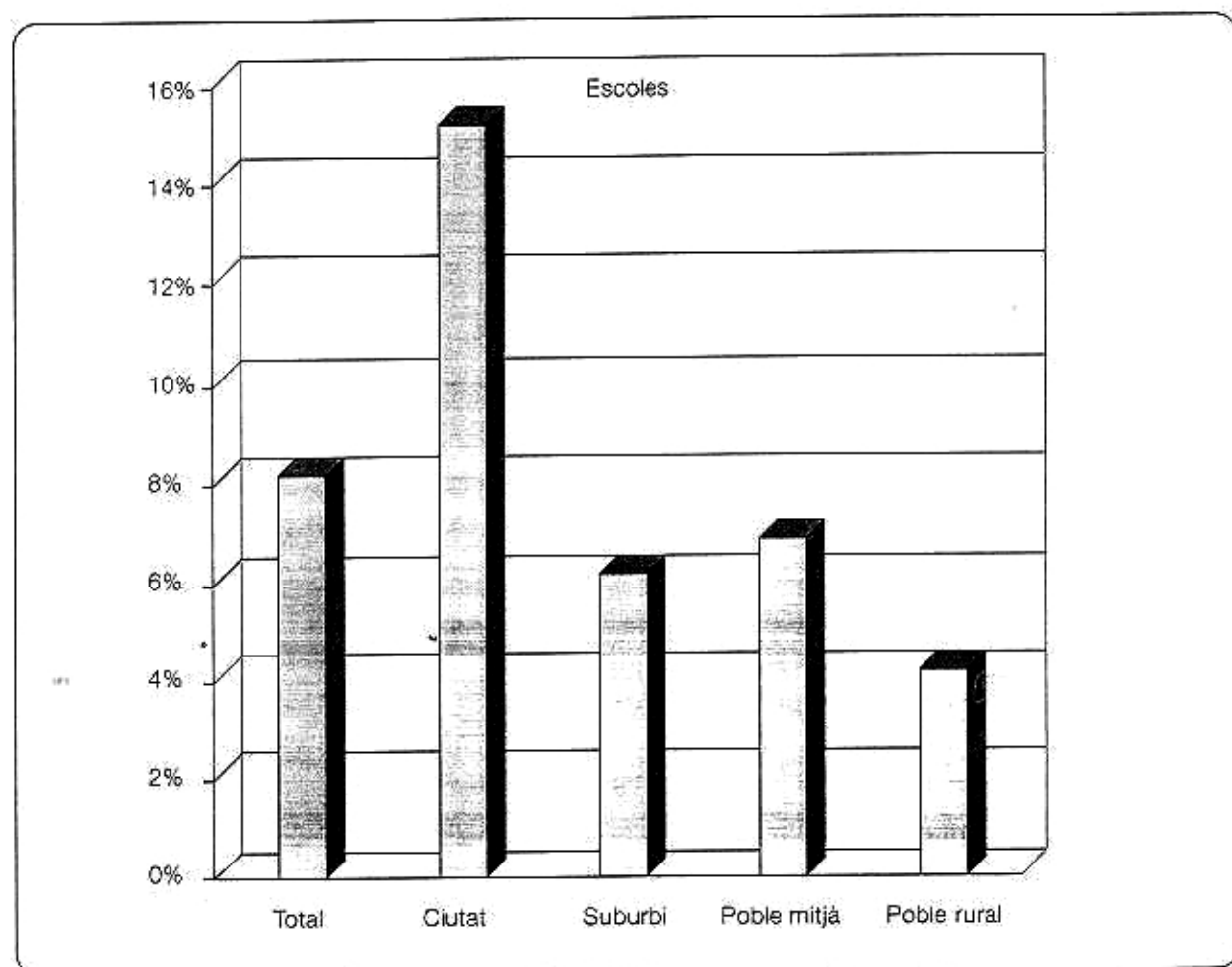
Estudiants amenaçats amb armes als EUA



Estudiants ferits amb armes als EUA



Professors amenaçats amb armes durant el període d'un any als EUA



Armes a les escoles dels EUA

Font de les armes	
Mitjançant un amic	38%
Mitjançant un membre de la família	23%
Al carrer	14%
En una botiga de venda d'armes	11%
Mitjançant un drogoaddicte	6%
Mitjançant un venedor de drogues	2%
Mitjançant un robatori (cases o cotxes)	2%
D'altres	2%
Raons per adquirir-les	
Les necessito per protegir-me	53%
Els enemics tenen armes	21%
Vull venjar-me d'algú	10%
Vull impressionar algú	8%
Els meus amics en tenen	5%
En vull vendre	3%

(segueix)

<i>(segueix)</i>	
Raons per utilitzar-les	
Drogues/bandes	18%
Disputes que vénen de lluny	15%
Per jugar o netejar-les	13%
Problemes amorosos	12%
Baralles per la possessió d'alguna cosa	10%
Depressió	9%
Vengança (contra la societat)	6%
Problemes racials	5%
Insults rebuts	4%
Vengança (contra empleats escolars)	4%
Motius indeterminats	4%

Font: Dades del Centre Nacional de Seguretat Escolar (1993).

T11

Activitats i llocs en què s'utilitzaren armes

Llocs	
Passadissos	25%
Aules	19%
Rodalia de l'escola	15%
Propietats adjacents	9%
Instal·lacions esportives	8%
Autobusos escolars	7%
Zona d'aparcament escolar	5%
Cafeteria	4%
Lavabos	2%
Auditori	1%
Indeterminats	5%
Activitats	
Entre classe i classe	32%
Durant les hores de classe	22%
En sortir de l'escola	16%
A l'hora de dinar	8%
Durant les activitats esportives	8%
Als transports escolars	7%
Abans d'entrar a l'escola	5%

Dades del Centre Nacional de Seguretat Escolar (1993).

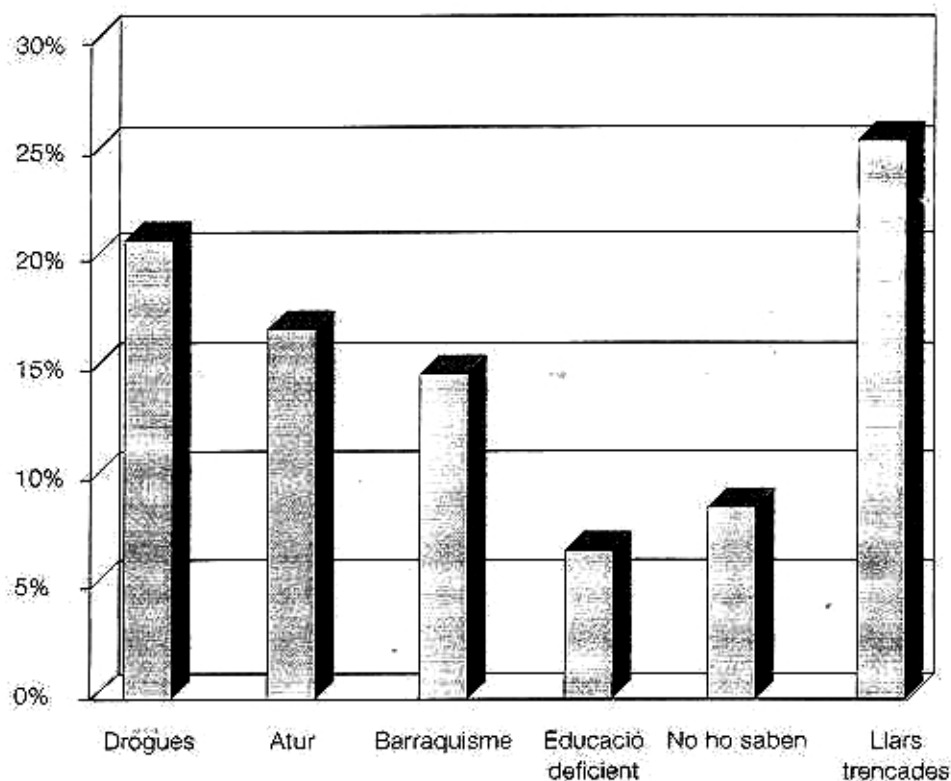
Formes de càstig per utilitzar armes a l'escola

Càstigs	
Suspensió	65%
Expulsió	16%
Reprimenda	19%
Control de l'entorn (no se'n disposa de percentatges)	
Detectors de metalls	
Eliminar els armaris on es desen els estris	
Enregistrar els cotxes i els armaris dels alumnes	
Obligar a compartir els armaris amb un professor	
Col·locar els armaris davant de la direcció de l'escola	
Enregistrar les motxilles dels estudiants	
Disposar d'una línia telefònica d'emergència amb la policia	

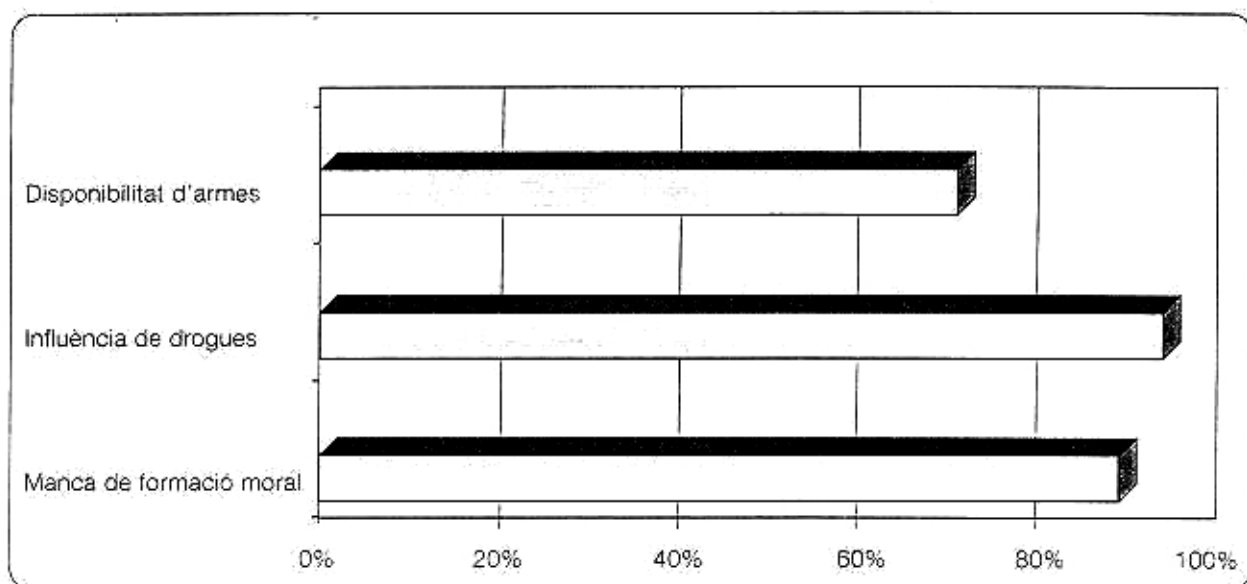
Dades del Centre Nacional de Seguretat Escolar (1993).

T13

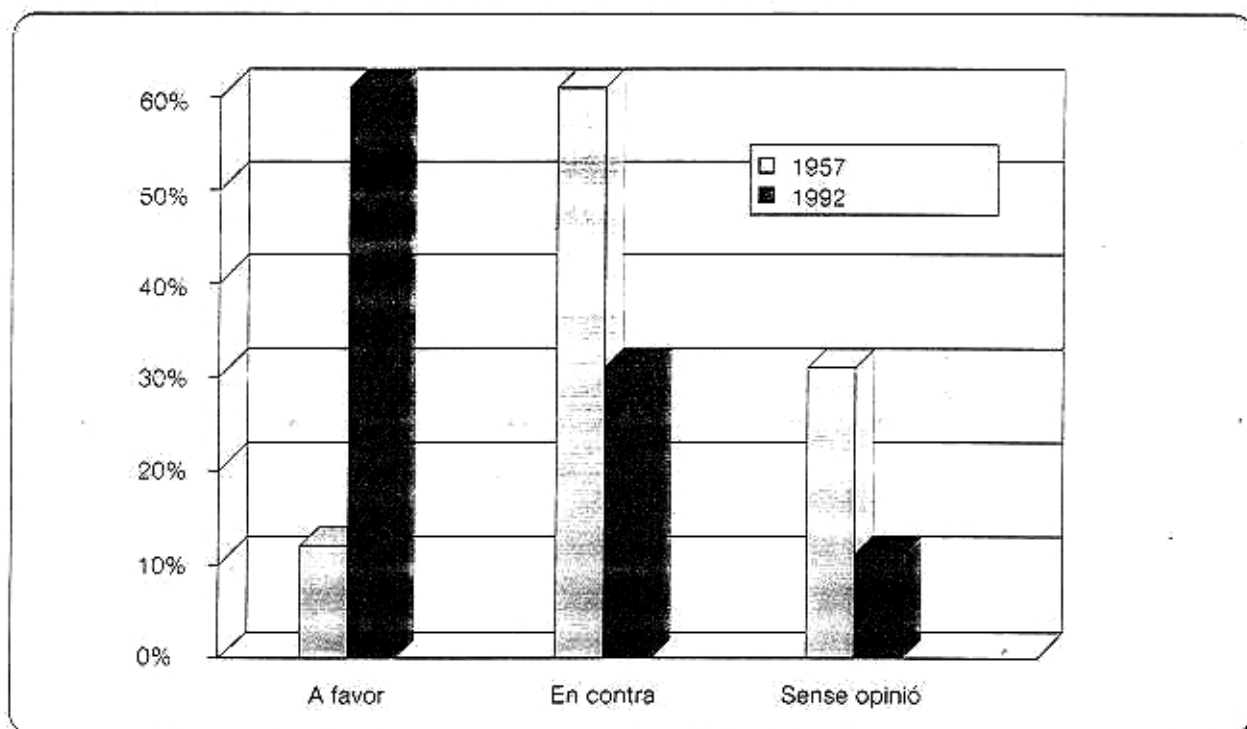
Principals factors desencadenants de delinqüència segons els jutges als EUA



Principals factors desencadenants de delinqüència segons l'opinió pública nord-americana



Canvi de l'opinió pública sobre l'aplicació de la pena de mort als EUA



Població de reclusos comparada entre els EUA i alguns països desenvolupats

