

PERSPECTIVA ESCOLAR 119

Publicació de «Rosa Sensat»

Novembre 1987

LA DIVERSITAT

Tema general de la
XXII Escola d'Estiu



LES JOGUINES D'ABACUS FAN JUGAR



ABACUS®
servei a l'ensenyament

Administració i comandes per telèfon:

Paris, 204, pral. 08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66

Establiments: BARCELONA, Ausias March, 16-18. Tel. 302 21 06

Còrsega, 269 baixos. Tels. 217 44 54 - 217 45 66

SABADEL L. Forri, 8. Tel. 725 15 71

STA. COLOMA DE G. Mn. Jacint Verdaguer, 73. Tel. 386 31 40

BADALONA, Terraplà, 9. Tel. 384 19 19

PRIMERES ELECCIONS SINDICALS A L'ENSENYAMENT PÚBLIC

A primers de desembre els ensenyants de l'escola pública tindran l'oportunitat per primera vegada de votar els representants sindicals.

Com a mestres i treballadors de l'ensenyament ens alegrem que arribi al final la convocatòria d'eleccions, però no volem deixar de constatar que arriba tard. Des del 1977, any en què ja es podien haver convocat, no es pot invocar cap argument jurídic que hagi justificat aquest retard, lamentable perquè ha provocat que es desdibuixés de cara a l'opinió pública l'aspecte laboral i reivindicatiu del funcionari.

Un altre aspecte que com a mestres volem ressaltar —i lamentem— és que es donarà el vot a uns representants indirectes, els quals estaran allunyats del centre; en definitiva no es votarà la persona que els mestres coneixen i pensen que pot defensar millor els seus interessos, sinó que ho faran a unes sigles i a uns companys que desconeixen. En un moment en què el camí de l'organització de l'escola va cap a aconseguir cada vegada més una autonomia i una gestió participativa i descentralitzada, creiem que les eleccions indirectes són les menys adequades i conseqüents per a la realitat de l'escola.

Els delegats sindicals tindran unes fortes limitacions de negociació en aquelles qüestions que depenen dels pressupostos generals. Caldrà treballar, doncs, per modificar el sistema de representació indirecta i eixamplar el marc de competències en la negociació col·lectiva.

De qualsevol manera, hem de reconèixer que és un primer pas i, per tant, els mestres de l'ensenyament públic han de participar en aquestes eleccions i votar aquelles sigles que defensin i treballin per l'escola pública de qualitat.

Cal deixar ben clar que existeix una relació entre la situació laboral i la qualitat de l'ensenyament i, en conseqüència, no és possible la separació entre aquests dos aspectes. S'ha d'anar, doncs, cap a la dignificació de la professió i la consideració social del mestre, cosa que ha de repercutir favorablement en la tasca duta a terme amb el nen a l'escola i en la reivindicació dels recursos materials i humans que fan possible dur a terme la millora de l'escola.



INTRODUCCIÓ

per Montserrat Company, Carme Sala i Carme Tomàs

En plantejar-nos el tema general d'enguany, d'aquesta darrera Escola d'Estiu, sabíem el que volíem i alhora ens semblava que el tema proposat recollia l'interès i necessitats d'amplis sectors d'ensenyants. No va ser gens fàcil definir el títol i especialment el contingut. Es va intentar connectar inicialment amb professionals que des de diferents camps (sociologia, pedagogia, ambient, psicologia, cultura, etc.) poguessin aportar punts de vista i òptiques que ampliessin la visió purament escolar. Va ser així com es va aconseguir posar-li aquest títol i sobretot enfocar el tema des d'una perspectiva àmplia i oberta, ja que precisament vàrem constatar que a un tema com aquest, no s'hi pot fer referència únicament des de l'escola, sinó que cal un tractament generalitzat que tendeixi a la creació de consciència de lluita contra la marginació.

Cal, doncs, disposar de criteris que ens permetin respondre, no només com a professionals sinó també com a ciutadans, a la nova dinàmica social que l'evolució recent del nostre país ha possibilitat. És cert que el pas d'una societat autoritària i dictatorial a una societat tendencialment democràtica és difícil.

El canvi polític pot ser ràpid, però el fet que la societat, els homes, introdueixin en la seva pràctica quotidiana els valors d'una nova societat no és pas sempre fàcil. Una societat democràtica demana com a primer gran valor el respecte a l'individu, el dret que té cada u de ser

una persona original fruit de la seva manera de ser (equip biològic de base més l'acumulació i qualitat d'experiència viscuda, d'història en el si d'una família i dels estímuls que aquesta i l'ambient li han ofert). El respecte a les diferències individuals, l'acceptació d'aquestes diferències com a valor col·lectiu, el pas d'un sistema educatiu que tendeix a homogeneïtzar, i per tant a rebutjar, a marginar tot individu que no sigui igual, que difereixi de la norma, la lluita contra la massificació, fan necessària una nova pràctica que dia a dia tendeixi a aquesta valoració de l'individu i per tant a l'heterogeneïtat.

En el camp escolar, el tractament de la integració dels nens amb deficiències ha provocat debat. Debat que s'ha de centrar no només en l'anàlisi de la tolerància pel que fa a l'acceptació d'aquests nens a l'escola, sinó en l'exigència i consciència de qualitat de la intervenció educativa. Com deia ja fa anys Francesco Tonucci, un subjecte amb deficiències és acceptat a l'escola no simplement perquè està tolerat sinó perquè està previst. Aquest estar previst vol dir no sols una intencionalitat teòrica, sinó una voluntat de canvi de pràctica. D'aquest primer moment de discussió i de les aportacions que s'hi han fet han sorgit les grans inquietuds per part de molts mestres pel que ha de ser el tractament de la diversitat en el marc d'una classe o d'una agrupació de nens, tenint en compte que el divers no ve definit només per les deficiències que un individu pot tenir, sinó per tot



el cúmul de diferències existents entre un individu i l'altre. I no només diferències de tipus intel·lectual, sinó d'apetències, recursos individuals, processos d'aprenentatge, ritme, etc. Donar resposta a totes aquestes individualitats demana una escola oberta, que permeti desenvolupar les potencialitats de cada nen. Una pràctica en aquest sentit demana una gran flexibilitat i adaptabilitat. Demana una escola que no respongui només a les modes pedagògiques uniformitzants, sinó que analitzi realitats concretes i intenti donar resposta a necessitats individuals. Demana una escola que ofereixi diversitat de propostes i que valori totes les activitats i disciplines, no sols algunes matèries. Demana una escola on la pràctica participativa sigui l'element fonamental d'organització. Demana una escola que no miri enrera en la història, sinó que s'adapti a les necessitats del futur, d'aquests present i futur que estan en procés de canvi constant.

Els factors que comporten diversitat a les es-

coles són molts: diversitat d'origen social, de cultura, de llengua, de capacitats físiques i psicològiques, de sexe, religió, ètnia... Aquestes consideracions tan importants ens varen plantejar la necessitat de tractar el tema no sols des d'una òptica d'integració del nen amb deficiències a l'escola, sinó des d'aquesta perspectiva àmplia que, si bé ens farà difícil arribar a grans conclusions, almenys ens permetrà sortir de la nostra visió tancada i donar resposta a la complexitat del tema diversitat-igualtat. La lluita contra la marginació i en favor del respecte a la diversitat no és exclusiva del marc escolar. Ha de ser la gran conquesta d'una societat que s'anomena democràtica. La convergència dels diferents sectors socials i, per tant, la creació d'aquesta consciència és una tasca que ens pertoca a tots.

Calia, doncs, encetar el tema, o més ben dit, continuar l'argument ja iniciat en moments precedents d'Escola d'Estiu (recordem el tema general sobre el fracàs escolar, any 1982). L'organització es va dur a terme a partir d'exposicions d'experts que des de dintre o des de fora del camp escolar ajudessin a ampliar i aprofundir reflexions. Aquestes aportacions eren objecte i motiu de debat en el grup de treball. Aquest número monogràfic de «Perspectiva Escolar» aplega (sempre amb aquest criteri de tema no acabat, de tema obert i complex) les aportacions que hem estat capaços de recollir dels participants que varen sentir-se protagonistes del tema general d'enguany. La majoria d'aportacions dels diferents ponents queden recollides en els articles que es presenten.

És difícil donar forma a les discussions del grup de treball. Simplement cal dir que, malgrat la manca de rigor metodològic a causa de la complexitat del tema i de l'heterogeneïtat dels components, en fem una valoració positiva. En el grup de treball, hi varen participar professionals amb experiència de pràctica molt diferent (escoles Bressol, EGB, Professional, Educació Especial, escoles que fan immersió, escoles públiques, concertades, religioses i privades, centres psicopedagògics, col·lectius infantils, etc.). Tots teníem en comú l'interès per portar a terme una pràctica diversificadora a l'escola. Alguns temes objecte de discussió foren:

1. Fer de mestre avui. Necessitat de ser una persona oberta amb capacitat d'interpretar la cultura i l'ambient en el qual vivim. Do-

nar prioritat a una pràctica participativa entenent que els components dels equips d'escola són diversos. Necessitats de formació permanent que permeti harmonitzar la pràctica amb l'estudi.

2. Relacions pares-escola. Els models familiars avui i el concepte d'identitat del nen d'avui segons les variables familiars.
3. Orientació en lloc de selecció. Donar importància a l'avaluació formativa i autoavaluació.
4. El projecte de reforma educativa. Necessitat de participar en el debat per tal de veure i potenciar un procés positiu que faciliti la pràctica diversificadora.
5. Com prestar atenció individualitzada al nen. Criteris d'organització de classe.
6. L'avaluació individualitzada no s'ha de realitzar amb criteris de comparació, d'aproximació a «conductes terminals».
7. La diversitat cultural. Si diversitat compor-

ta enriquiment, hem de tenir voluntat d'aproximar-nos a la diversitat cultural. La cultura entesa com a element d'integració social.

8. La diversitat de mètodes a l'escola. Quins models didàctics poden ser considerats com a integradors?
9. Crear escoles integradores, no d'integració. Escoles capaces de donar resposta a cada un dels nens.
10. Com dur a terme el suport integrat a l'aula.
11. Aspectes administratius que dificulten el procés integrador.

Aquests i molts més varen ser temes objecte de discussió. No oblidem tampoc que després de cada exposició es parlava concretament dels aspectes més rellevants o que més ens preocupaven de cada un (integració dels nens amb deficiències, educació primerenca, escola rural i la seva organització, etc.).





CONTEXT SOCIAL EN QUÈ ES PRODUEIX LA INTEGRACIÓ DE LA DIVERSITAT

5

per Loris Malaguzzi

El tractament de la diversitat individual interessa avui molts estaments: escola, família, joves, polítics, etc., però presenta una gran dificultat, es presta a gran ambigüitat i s'ha d'analitzar des de molts punts de vista. El divers no fa referència tan sols a les diferències de raça, a la diversitat de cultures entre poblacions de tradicions, costums, creences molt diverses, així com tampoc la diversitat que presenten els individus amb greus deficiències físiques o psíquiques. Quedem-nos en l'àmbit de la diversitat de cada individu respecte de l'altre, que permet fer de cadascú un ser original. Per tant ampliem el marc d'aquest concepte fins ara reservat a les grans diferències.

En el marc escolar, per exemple, què pretenem? Fer una escola de nens tots iguals perquè d'aquí neixi el divers? Això és impossible. ¿O bé pretenem una atenció pedagògica que doni resposta al nen singular oferint-li l'oportunitat d'ésser divers? Sovint, volent treballar per crear nens diversos acabem treballant per a nens poc diversos, molt sovint iguals.

Tota aquesta problemàtica s'ha de plantejar a dintre i a fora de l'escola. No és exclusiva de l'escola. L'escola avui no té la centralitat educativa d'altres temps. Cal comptar amb tots els aspectes d'instrucció que el nen rep de fora de l'escola. Els joves, per exemple, troben resposta als seus perquè no pas fonamentalment dintre de l'escola, sinó en les associacions juvenils, clubs, grups religiosos, polítics, etc. Som en un

moment en què la pedagogia té el perill de no poder administrar la seva direccionalitat. Hem d'entendre que potser per aquest motiu l'escola avui està en crisi, ja que no és l'únic centre que ofereix instrucció al nen, el qual d'una banda no té els mitjans tècnics i materials per adaptar-se als temps que canvien a gran velocitat i de l'altra l'escola ni tan sols aconsegueix ser el punt de coordinació dels diversos centres o institucions paral·leles que juguen a l'entorn del nen i l'educació. No és un problema sols institucional, sinó de cultura.

L'objectiu que en el nou projecte cultural, d'educació, ens hem de marcar és el d'ajudar els nens a créixer no per esdevenir iguals, sinó per a ser diversos. Ser divers en el sentit de mantenir dintre seu una potencialitat de diversitat. Si estimem l'individu divers en el sentit enunciat, hem de pensar en els drets de la família i els del nen: Si el dret de la família pot oprimir o ofegar els drets del nen o si el nen té la capacitat de construir-se'l segons els seus propis drets. No se sap fins a on la possessivitat familiar pot en qualsevol moment influir l'evolució del destí del nen. Crec que cap pare o cap mare que estimi el seu fill no té el dret de constituir-li un destí. El destí es construeix, o s'ajuda a descobrir, discutint, parlant amb el nen, fent tot allò que l'amor i la intel·ligència demanen.

No crec que una família pertanyent a un credo religiós o polític tingui per si mateixa el dret de reclamar per al nen un camí anàleg. Existeix



avui una greu dificultat de comunicació entre adults i joves. Dèiem que el destí del nen es construeix discutint, parlant. Per tal que una operació en aquest sentit es pugui dur a terme, la família ha d'entendre, parlar, comunicar, transferir amor i intel·ligència en el contacte amb el propi nen, a fi de mantenir intacta la possibilitat de lliure elecció, això és, del creixement en el curs del qual el nen trobarà el sentit de la pròpia elecció, de la pròpia autonomia. Una operació en aquest sentit es pot fer sols si la cultura ens ajuda, si l'escola ens ajuda i si l'escola ajuda la família en aquest sentit. D'aquesta manera podrem començar a entendre en termes nous el significat d'igual i divers, on la diversitat esdevé no un signe d'obediència a un patrimoni genètic, sinó un signe de desvinculació del patrimoni genètic i la possibilitat de transformar-se i construir-se segons un criteri de llibertat. En aquest sentit, els drets del nen seran reconeguts i entre aquests drets s'haurà de considerar també el dret a ser diferent respecte al model familiar.

Tota aquesta problemàtica sobre l'igual i el divers és evident que és reforçada per teories diferents. Si declarem que nosaltres no som res més que el que la nostra dotació genètica vol

que siguem, el discurs s'acaba aquí, estem predeterminedats, no hi ha cap possibilitat de modificació: Som allò que som perquè així estem obligats a ser.

Sortosament, les teories científiques d'avui, tant en el terreny de la neurociència com en la neurologia van en direcció diferent, ja que declaren com més va més explícitament que ningú no és esclau del patrimoni genètic. Que les neurones tenen possibilitat de regenerar-se en el curs de la vida i per tant passar per diverses evolucions. Que els nostres gestos depenen d'una capacitat nostra d'intercanviar, interrelacionar-nos amb l'ambient i per tant d'una gran possibilitat del gènere humà de construir en gran part la pròpia elecció, la pròpia decisió d'ésser igual o divers. No hi ha un procediment sobre el pla institucional, pedagògic, cultural que garanteixi la capacitat a cadascú de nosaltres d'ésser divers «respecte a». Cal dir què vol dir ser divers «respecte a». Es pot ser divers dintre d'una oscil·lació de diversitat compatible amb el consens d'ordre polític, cultural, pedagògic. Per tant podem tenir una llibertat de paraula que no coincideixi amb una llibertat d'acció, de construcció pràctica, pragmàtica. Podem ser diversos respecte a la família, al lligam

d'origen, respecte al model d'intel·ligència i model escolar.

I parlant d'intel·ligència: N'hi ha una o n'hi ha moltes? Jo continuo pensant que hi ha una intel·ligència de caràcter general sense la qual no pot existir cap altre tipus d'intel·ligència. Hi ha qui diu que no existeix una intel·ligència de caràcter general, sinó que existeixen moltes intel·ligències. A Itàlia, s'ha publicat un llibre de l'americà Gardner. Gardner va anar a Reggio Emilia i vàrem discutir molt sobre aquesta qüestió. Ell manté que hi ha set o vuit intel·ligències i nosaltres diem que la intel·ligència és única i que en aquesta intel·ligència única es poden trobar intel·ligències particulars.

Vull dir que fins i tot respecte al model teòric d'intel·ligència, el problema de l'igual i el divers pot canviar de dimensió o prendre'n una altra.

Ésser divers dintre d'una teoria que reafirma la natura general de la intel·ligència i per tant del comportament d'una intel·ligència que s'alimenta fins i tot de tots els altres aspectes com són els de l'emotivitat i que conjuntament constitueixen un fonament fort sobre el qual poden també trobar-se les intel·ligències particulars, és una cosa. Un altra cosa és pensar que els diversos pertanyen al divers perquè són d'intel·ligència de tipologia diversa. La qüestió és ben diferent. Ens trobem en una sèrie de reflexions molt complexes. Darrerament la neurociència ha fet una nova opció i mentre que fa uns 30 anys es pensava que el cervell era una espècie de central telefònica i que les nostres diverses funcions depenien de centres específics del cervell, avui hi ha la tendència a pensar que el cervell és una espècie de gran magma, una massa, amb gran capacitat de relació, de correlació interna. En aquest sentit diré que a la intel·ligència, a la paraula, a altres actes, a altres manifestacions del pensament de l'espècie humana els correspon una coparticipació global de l'esfera central, superant fins i tot els hemisferis dret i esquerre, la mà dreta, la mà esquerra, la capacitat d'acció lògica, artística, com generalment eren concebudes. La intel·ligència és el fruit d'una cooperació cinèrgica de les diverses parts cerebrals en la qual tot el cervell coopera, col·labora també en la construcció de la intel·ligència. Les mateixes neurones, que són les cel·lules del cervell i que semblaven ésser inamovibles, fermes, avui es veuen com entitats que poden modificar-se,

corregir-se, que poden morir i regenerar-se i que poden modificar-se segons les estimulacions ambientals. En una dimensió d'aquest gènere és clar que la cultura de l'igual i del divers ha fet un gran canvi. Avui s'ha passat d'un concepte de cervell tancat, empresonat pels gens, a una concepció del cervell que es modificable a través de l'experiència, l'educació, la interacció amb les situacions que pertanyen a la nostra experiència de vida. Vull dir, doncs, que quan ens enfrontem al problema del divers i de l'igual no ens podem oblidar de quina és la teoria de partida d'on fem sorgir el nostre discurs. Aquesta teoria que ens allibera de l'esclavitud del patrimoni genètic comporta una concepció del nen com una gran energia constructiva. És un nen extremadament dotat i potser els adults temen la gran responsabilitat de no haver entès aquesta enorme disponibilitat i possibilitats del nen. Aquest és encara un problema no resolt del nostre temps.

El problema de l'igual i el divers en aquest punt passa també a través d'una teoria d'una concepció del nen extremadament optimista. Les possibilitats, disponibilitats, riqueses i capacitats són molt més altes que aquelles que aquí i avui nosaltres hem reconegut com a pertanyents al nen i que nosaltres hem utilitzat restant-li la nostra relació o intervenció educativa. Per molts aspectes doncs, el nen és encara un món per explorar.

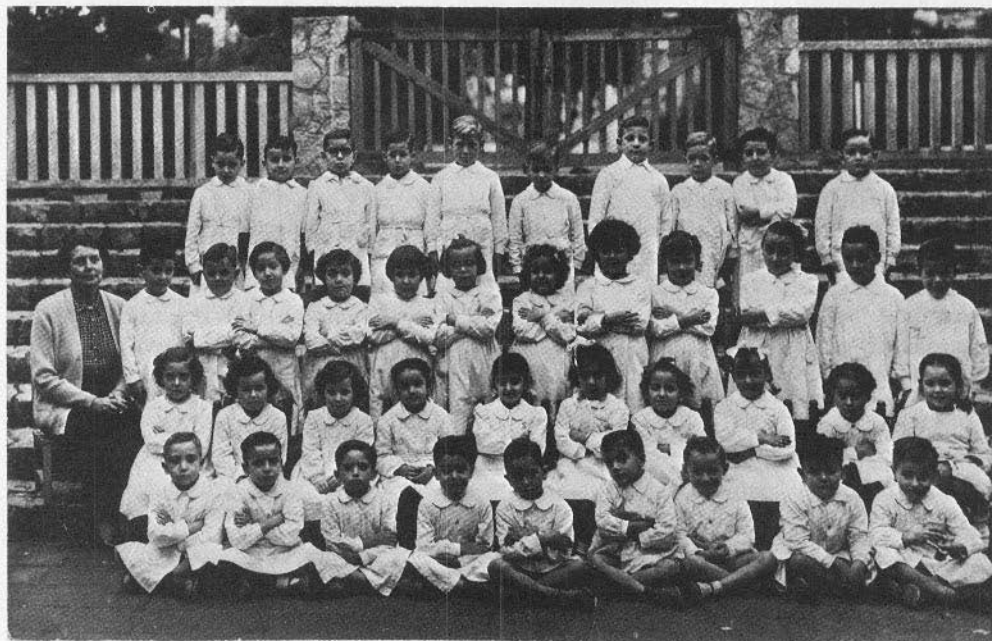
Nosaltres hem fet una sèrie d'investigacions, acabades fa pocs dies (per tant, molt discutibles) que demostren per exemple les influències que els mass-media exerceixen sobre els nens, un tema que no té encara legitimitat d'ingrés a l'escola, a la pedagogia i menys a la família. Hem comprovat que fins i tot el pare o la mare més conscienciats, més sensibles, més atents, més disponibles culturalment per als seus fills, coneixen no més del 33% del lèxic, de les paraules, de les figures de les imatges que els nens petits de quatre i cinc anys coneixen. Això vol dir que també per a la família el nen assumeix una imatge d'estereotip. És evident que no es vol pas donar la culpa als pares, és un problema molt més complex. ¿Quant de temps tenen els pares per estar amb els fills?

Quins són els estímuls que ajuden els pares a entendre, elaborar sobre el pensament, amb el pensament i els sentiments, les emocions del nen? ¿Quins són els projectes, els programes,

8 que preveuen que a l'escola entri legítimament tota aquesta cultura subterrània? A Itàlia la TV significa que un nen de sis anys, abans que entri a l'escola elemental, ja n'hagi vist 6000 hores. Significa que un nen de tres anys ha vist ja 2000 hores de TV i les altres 4000 les veurà en els següents quatre anys.

Estem ara fent una altra investigació en el mateix sentit amb nens de pocs mesos (4, 5, 6 mesos) intentant analitzar la influència i l'estimulació televisiva i el tipus de resposta, de reacció que tenen els nens. A partir d'aquests estudis ens hem adonat que nosaltres coneixem el nen a través de models estereotipats que provenen de la literatura, del sentiment, de l'amor (fins i tot d'aquell tan vertader de la mare i el pare), però que, en canvi, coneixem poc tot allò que succeeix al seu interior, el que passa a dins seu silenciosament i que procedeix d'aquestes imatges periodístiques que cada dia es van interioritzant a la seva intel·ligència, lèxic, imaginació, fantasia, emocions. Una investigació en aquest sentit fa veure que l'escola necessita obrir-se a una lectura diversa del nen perquè el discurs sobre la igualtat i diversitat val solament si la comunicació entre el nen i els adults es produeix amb un màxim de veritat i autenticitat.

La clau està no tant en allò que percebem nosaltres del nen, sinó en l'intent de posar-nos de la part del nen i entendre quines són les percepcions que té respecte de nosaltres, els nostres gests, paraules, actes. Vull dir que fins que els nens no han descobert que l'adult, ja sigui en família o a l'escola, constitueix per a ell un suport, difícilment aquest entrarà en contacte autènticament amb nosaltres. Ens utilitzarem mútuament malament, no serem capaços d'entendre les paraules del nen. En aquest cas, el nen inventarà el codi de paraules per parlar amb nosaltres, per comunicar amb nosaltres. Crec que la gran clau pedagògica per a nosaltres és fer per manera que el nen s'adoni que nosaltres, els adults, podem ser per a ells un gran suport, una gran riquesa. Tot això, però, no es reconstrueix amb lleis, amb disposicions, sinó que es construeix treballant colze per colze amb el nen, parant bé les orelles, escoltant el nen malgrat que la nostra formació no ens ha preparat per a escoltar, ja que hem rebut una formació prioritàriament verbal. La nostra relació amb el nen passa prioritàriament per la paraula. Els nens ens demanen d'ésser ajudats a descobrir-se, com a suport pels seus problemes, angoixes, interrogants, amor, desatencions, atencions i pro-



pensions. Ser divers passa probablement per un passatge d'aquest gènere. Els nens poden esdevenir diversos, si nosaltres som capaços d'organitzar un ambient de comunicació que garanteixi aquest passatge possible de la diversitat.

La primera gran qüestió és tractar que l'organització del treball allà on nosaltres vivim quotidianament amb el nen tingui unes condicions que li ofereixin la possibilitat de créixer en termes d'autenticitat, no d'enuig o d'obediència passiva, sinó en termes de negociació, de discussió, de confrontació contínua amb els companys, família i adults.

La segona gran qüestió és que una operació en aquest sentit difícilment es pot realitzar treballant només amb el nen. Cal treballar també amb la família. És molt probable que aquest tema de la diversitat i la igualtat sigui superat el dia en què fins i tot la família es posi a discutir el que vol dir, ja que la família que no discuteix, que no pensa, igual que l'escola que no discuteix, que no pensa, poden ser dispensadores d'actes nous, però no pas per al nen. Cal canviar alguna cosa. Una escola que pensa és feta per gent que pensa o aprèn a pensar.

Aprendre a pensar vol dir obrir literalment una discussió contínua, un interrogar-se contínuament, un observar, aportar material per a les discussions, on cada un de nosaltres es mesura la pròpia formació, consciència, responsabilitat, pensament ètic, pensament cultural. El que importa és que l'escola pensi i per pensar fan falta molts caps. Un cap sol pot pensar, pot arribar molt lluny, però en el terreny de l'educació cal la discussió conjunta, entrar en crisi. D'aquesta manera oferim models als nens als quals puguin referir-se. Una escola sense curiositat, que no s'interroga, forma nens sense curiositat, que no s'interroguen.

Tots aquests codis són ben interpretats pels nens que canvien de llenguatge, de manera d'expressió, de comportament, de socialitzar-se. El problema del divers està dins d'una complexitat de situacions no aïllades, sinó lligades, encadenades amb altres situacions. Potser la teoria de sistemes pot ser un ajut per entendre què significa l'educació del nen, la persona del nen, la individualitat i socialitat del nen, contramarcada per tota una sèrie de lligams, de confrontacions, d'interconnexions.

Recordo una discussió molt amable amb un investigador que considero que és un home de



gran experiència cultural, moral i pedagògica. És un home que ha viscut a la Unió Soviètica quan ningú podia entrar-hi. Allà feia el paral·lelisme amb l'educació americana. Va anar a la Xina quan semblava que ningú no podia anar-hi i està fent un treball comparatiu entre les dues societats. Ha sortit recentment un llibre d'ell a Itàlia, on planteja el desenvolupament humà com un canvi continu influït per la relació que tenim amb l'ambient, però no l'ambient considerat com la sala d'estar de l'escola, sinó com un conjunt d'ambients significatius de la civilització americana. Els grans traumes dels nens americans no neixen a l'escola, diu, sinó fora de l'escola. Un nen que sigui fill d'un pare que perd el treball sofreix immediatament, en termes absolutament inimaginables, aquesta degradació paterna. Aquesta situació serà viscuda en el record per quatre generacions successives. Aquestes se'n recordaran que el teu pare ha perdut el treball.

És una marca extraordinàriament greu per a la construcció psicològica dels nens. Les tipologies familiars s'han diversificat molt i això

comporta problemes nous. Podem avui parlar de 10-15 tipologies familiars diferents i cada una d'elles crea una relació particular amb els nens. En el transcurs dels darrers trenta anys ha canviat moltíssim la tipologia familiar i no només per criteris ideològics d'organització familiar, sinó que hi ha factors com, per exemple, el de si la dona treballa o no i com i de què treballa, que també influeixen. Al nord d'Europa, per exemple, treballen del 65 al 70% de les dones. A Amèrica del 60 al 65%. A Itàlia del 28 al 30%, i especialment en economia submergida. Estem davant de transformacions fortes, prepotents, en les quals no solament la família no sap trobar l'adaptació que pot salvaguardar la relació amb el nen. L'escola és la institució més desproveïda d'instruments, de possibilitats d'avançar, de reciclar-se, de canvi, de requalificació. És per això que l'escola està en una situació pre-agònica, a menys que aconsegueixi modificar el criteri de formació de l'individu ara. Si no, s'haurà d'esperar a recórrer a generacions que nosaltres no arribarem a conèixer d'ensenyants absolutament diferents dels que coincideixen amb la nostra formació. És per això que el problema del divers és extraordinàriament difícil per ambigu i perillós. Deia que actualment podem orientar el nostre treball per tal que el nen sigui el menys divers possible o també fer-ho per tal que sigui el més divers possible. Per exemple, s'ha discutit molt sobre la casuística dels nens bessons. Els que viuen conjuntament són els que es diversifiquen més. Els bessons que viuen l'un amb la mare i l'altre amb l'àvia, l'un aquí i l'altre allí, són els que s'igualen més. Això vol dir que no estem dins una lògica cultural, social, política, administrativa, pedagògica que ens permeti escollir lliurement o procedir intencionadament vers certes eleccions que fan que un nen sigui més lliure que un altre, entenent per lliure la capacitat perma-

nent de l'individu d'interrogar-se i donar-se resposta sobre com i quan decideix quelcom. El nostre esforç ha d'anar en la línia de formació d'un nen, d'un jove que dialogant, comunicant, fortament i intensament amb nosaltres, que pertanyem a una altra generació, trobi en aquest marc la seva elecció que pot coincidir o no amb la nostra. El més important és que nosaltres no perdem mai la capacitat de parlar i escoltar els nostres fills. Això és el que ens toca fer com a pares i que pertoca de fer també als educadors. Fins que no existeixi aquest gran privilegi de poder dialogar, comunicar, posar en comú les idees, hipòtesis, de respondre en termes no necessàriament iguals als interrogants de tipus cultural, polític, religiós, etc., haurem d'esperar encara a definir la naturalesa de l'igual i del divers. Avui per avui ens manquen encara instruments. De moment cal encetar el debat per aproximar-nos al tema. La discussió serà forta, contradictòria, de gran complexitat. La complexitat és important per a la pedagogia. Jo no sóc ara aquí per simplificar el problema. El problema consisteix a posar en crisi la raó simple sobre la qual hem construït moltes de les nostres coses. El problema està a plantejar-nos ara la complexitat de la raó, hipòtesis, factors de cada problema de l'educació que tendeix a fer iguals o diversos els nens i els joves.

Sense pretendre afegir problemes als que ja tenim, penso que la plataforma ha d'ésser lliure, ha d'ésser discutida, perquè la problemàtica d'avui entra de ple en el lèxic de la filosofia política, i avui més que ahir en les lleis de la cultura, de la informació, de les imatges, és a dir, en les grans lleis que ens suggestionen i que quan surten poden enfosquir la nostra capacitat de llibertat.*

* Transcripció i traducció de Carme Sala.



LA CULTURA DE LA DIVERSITAT

11

per Ignasi Riera

Plantejo la qüestió mitjançant una inversió terminològica: ¿és comprensible *cultura* sense diversitat, més o menys dialèctica? La *cultura*, si és alguna cosa, neix de la barreja, del contrast, de la diversitat cuinada, del còctel. Sense una baralla dels elements que s'hi troben..., i sense una real transformació d'aquests elements..., no hi ha, no hi pot haver, cultura. Potser per aquesta raó la cultura és la gran 'sedotta e abandonata' dels poders: deixa els qui la volen transformar en justificació d'un poder estable, dogmàtic, segur, generador de *conviccions* totalitàries, apocalípticament fatalistes. La cultura, un cop convertida en síntesi, enceta un nou procés com a tesi d'una situació diferent. La història de les cultures i de les civilitzacions es converteix així en història de les transformacions dialèctiques.

Els nostres poders polítics solen formular els seus credos culturals a l'entorn de dues definicions que han fet sort. Una fa: 'cultura com a eix vertebrador...' i un llarg etcètera. L'altra sona així: 'la cultura és l'argamassa o la massa de calç d'una societat...' (El pas de l'una a l'altra indica el pes creixent d'arquitectes i constructors en política catalana: on abans remenaven les cireres els sociòlegs, ara sol haver-hi un arquitecte... que no sempre pontifica sobre totes les altres ciències socials: hi ha excepcions que ho confirmen!) En la definició de cultura com a eix i en la de cultura com a argamassa expressem dues conviccions... si més no precipi-

tades: que la cultura uneix, ajuda a pacificar societats a l'entorn d'unes pautes de comportament generalitzat (cap inquisidor no havia aspirat a tant! I des de la cendra ignominiosa d'una història injusta que els ha infamat, els inquisidors xalen: 'i ara, a més, ens diran homes de Cultura...!'). I consti que ha de ser així: els poders han de fer tots els possibles per aconseguir que la cultura uneixi, faci 'societat civil', 'teixit social', santes expressions de pre-post-moderns (en nòmina). El problema rau en el fet dels models 'culturals', fruits de barreges innombrables, que es troben en unes coordenades efímeres de temps i d'espai... però que els mandarins culturals (acòlits del poder econòmic i polític), ases com són, volen convertir en eternals i en universals: allò que val *ara i aquí* no sol valer *arreu i sempre*. La missió de l'home culte és la de practicar l'hara-kiri..., la de demostrar que un menjar esplèndid tufeja, per descomposició, a les poques hores. (¿I nega, aquesta comprovació física, la qualitat d'aquella menja excel·lent?)

Cultura com a herència

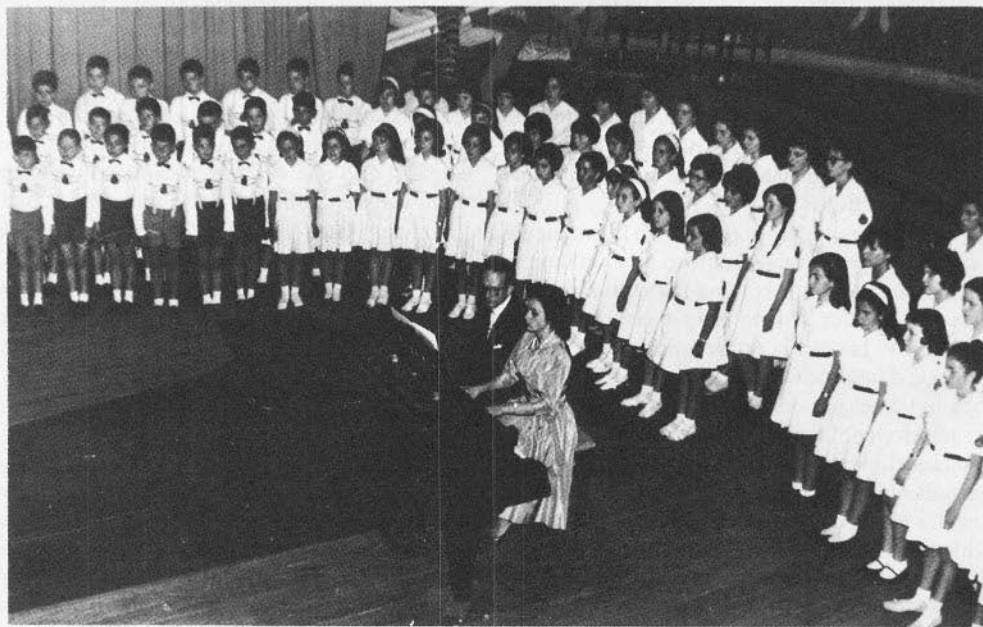
Potser perquè he observat aquestes pautes de comportament prefereixo, avui per avui, la definició de cultura com a herència... de tot allò que vulgueu. Som com som, parlem com parlem, tenim una determinada cosmovisió... per-

12 què som hereus de totes aquelles altres dades, reaccions, formes de vida, actituds anteriors a nosaltres i entre les quals hem après a respirar (d'una manera automàtica i sistemàtica). Doncs bé: una de les herències més genuïnament catalanes és l'herència de la teoria catalana de l'herència, pel sistema d'hereus únics i universals (més o menys drosos) i de segons o cabalers sense possessió de la terra, destinats o a fer de clergues o a practicar l'art sàvia del comerç. Més d'un cop he sentit a les múltiples autoritats legítimes que suporto amb resignació de màrtir: «la nostra tradició, el nostre tarannà, la nostra idiosincràsia...» Vatua, en Rafeques! O sigui que... ¿hi ha uns hàbits de comportament que són els nostres..., uns de sols? Que Déu ens sigui benigne! Em declaro apàtrida, si tanta 'nostreïtat' prospera! Alguns teòrics del nacionalisme dit català han teoritzat sobre aquests trets 'nostres'. I això ja sí que depassa totes les possibilitats de conciliació: els almogàvers i la Generalitat medieval, referències infamants..., ¿per què pretenen que siguin la meua tradició? M'hi nego... si alhora no puc reivindicar moltes altres realitats que la Història oficial bes-canta o menysté... i que són del tot meves.

Un exemple clar, que va més enllà de la història catalana: les influències aràbigomusul-

manes sobre la vida de l'Al-Andalus o les influències jueves sobre Sepharad. El poder polític pot imposar religions oficials però no pot esborrar ni trets, ni tics, ni influències, ni comportaments, ni usos lingüístics. Tot amb tot, la nostra educació 'nacional-catòlica' considerava pràcticament nuls els elements heretats d'àrabs i de jueus.

Per conèixer els comportaments culturals d'una comunitat és del tot indispensable saber-ne tant les històries com les historietes..., tant la història 'oficial' com aquells elements que n'han modificat la història exemplar. I, alhora, cal saber en quines condicions cada sector social ha passat a formar part d'una comunitat determinada. Per exemple: Catalunya tenia tres milions d'habitants quan va començar la guerra civil... i ara en té sis. La cultura catalana ha de ser radicalment diferent perquè el canvi demogràfic obeeix alhora a un canvi absolut dels orígens i de les influències, de les herències culturals. I no únicament segons la fórmula fàcil d'integració o d'assimilació. ¿Com reflecteixen les cultures oficials aquesta multiplicitat d'herències? Tinc la impressió que encara reaccionem d'acord amb aquell esquematisme de la religió infantil: «verdadera, lo que se dice religión verdadera, sólo hay una y es la nuestra». ¿No





creieu que més d'un —de cinc estrelles— aplica l'esquema a la cultura catalana?)

Pedagogia de la pluralitat

La diversitat, la pluralitat, tenen orígens socials, polítics, econòmics, urbanístics. La misèria és un factor cultural. Com també l'és l'opulència. I no en el sentit fetitxista de creure que la pobresa suggereix pensaments 'progres' i la riquesa, reaccionaris. (George Snyders ens ha ensenyat que els 'pàries de la terra' solen beure a galet en els esquemes més reaccionaris... més enllà o més ençà de la realitat social que els determina). Els 'mass-media' marquen pautes de comportament cultural. I també la publicitat, els mercats, els valors (per exemple: els de la se-

guretat, els de la cura del cos, els de l'estalvi, els del *preu/cost* de l'art, etc.).

Més encara: avui dia, en què la cultura ha passat a ser un bé industrial que genera molts milions —les indústries de la cultura, les multinacionals de la cultura, facturen molts milions de dòlars per any— el dret a la diferència i la defensa de la diversitat s'han convertit en pedra de toc de les polítiques culturals. Quan em diuen: «som europeus!», pregunto: «¿napolità o turc a Berlín o treballador negre a París o portuguès a les mines de carbó belgues o paquistanès a Manchester?» Que són, en tot cas, formes ben legítimes de ser europeu. (Com els venedors ambulants d'Istambul o els pagesos búlgars o els pastors kurds.)

¿No començaria a ser hora de dir que les loapes harmonitzadores atempten, *sempre*, contra la sensibilitat cultural?



ALTERNATIVES PEDAGÒGIQUES A LA DIVERSITAT PSICOLÒGICA A L'ESCOLA

per Carles Monereo Font

Si existeix un element que ens distingeix clarament d'altres éssers vius, segurament és la consciència i el grau d'intencionalitat de les nostres accions.

Jo, abans d'entrar en matèria, voldria explicar les meves intencions en participar en aquesta xerrada-col·loqui:

1. En primer lloc m'agradaria demostrar-los que no existeix l'alumne mitjà, «normal», «del montón», ni res que se li acosti, i que el mite de l'alumne mitjà és un dels principals responsables del fracàs del sistema educatiu, que eufemísticament denominem fracàs escolar.
2. En segon lloc voldria evidenciar que per aquells que estan en un període formal d'aprenentatge, és preferible estar entre diferents, que entre «presumptes» iguals. Tractarem de donar arguments de tipus psicopedagògic que avalin la conveniència d'integrar la diversitat.
3. Per últim desitjaria transmetre la convicció que és factible donar una resposta eficaç, des de l'escola de tots, l'ordinària, a la diversitat escolar; i per això proposarem algunes directrius generals de com ha de ser una escola oberta a la diversitat.

Per començar voldria invitar-los que m'acompanyessin a qualsevol aula d'EGB d'un cen-

tre ordinari i observéssim junts que és el que està passant en el transcurs d'una situació quotidiana de classe.

El que molt probablement trobarem és un professor que explica, quan no recita una lliçó, mentre els alumnes escolten i apunten allò que consideren més rellevant per a aprovar les successives avaluacions. Vist així, des de fora i de forma panoràmica, el comportament de mestre i alumnes no és tant diferent del que podria contemplar-se a mitjan S. XVII, quan un religiós, Joan Baptista de la Salle, creà unes escoles de caritat i, davant la impossibilitat de col·locar un preceptor particular per a cada nen, com feia la classe alta de l'època, introduïu un mètode d'ensenyament simultani per respondre a una situació massificada, que coneixem com el mètode d'exposició o de lliçó magistral.

Seria simplificar massa la situació, però, si ens quedéssim només amb aquesta lectura. Caldria, com diuen els tècnics en mitjans visuals, fer un «zoom» i apropar-se més a aquest docent. Ens podríem trobar fàcilment amb una persona amant i responsable de la seva feina, que prepara les classes tan bé com sap i pot, que s'esforça per ser clar i sistemàtic, i que si li preguntem sobre les seves opcions pedagògiques, possiblement estarà per l'escola activa, la renovació pedagògica i fins i tot per una escola oberta a la diversitat, això sí, sempre en unes circumstàncies molt específiques i determina-

des, i amb molts recursos. Malgrat tot, això no sembla reflectir-se en el seu comportament docent.

Si continuéssim amb la nostra anàlisi distanciada i l'enfoquéssim a l'altre costat de la tarima, ens trobaríem amb l'alumne angoixat perquè no entén res, i amb el que s'avorreix perquè ja sap el contingut que s'explica; tindriem estudiants que necessiten i demanen un ensenyament més estructurat i guiat i d'altres que necessiten treballar de forma més independent i autocontrolada; probablement alguns aprendrien millor realitzant activitats individualment, mentre que altres ho farien fent exercicis amb un company avantatjat o en un grup petit.

Així podríem continuar alumne per alumne, cercant, amb la nostra «càmera de Diògenes», quin és l'alumne mitjà per al qui *sembla que parla el professor*. No hi és pas. Ens serà molt més fàcil trobar l'educador, el psicòleg, el pedagog, l'escola «mitjana».



La falta d'acceptació de l'ensenyament al nivell del nen continua essent la principal causa del fracàs escolar (ANDERSON, 1981; COCKBURN, 1983).

El més greu, però, és que alguns autors atorguen al tema de la «normalització» una definició falsa, confonent-la amb «normativització». Des d'aquest vessant, integrar la diversitat voldria dir eliminar-la progressivament; res més llunyà de l'òptica dels creadors del concepte (Bank-Mikkelsen, Wolsfenberger o Nirje); el que és té de normalitzar és l'entorn que envolta els discents bo i equiparant les seves oportunitats d'aprenentatge, no els subjectes. Integrar la diversitat a l'escola vol dir, doncs, procurar que tots els alumnes tinguin les mateixes possibilitats de progressar, conforme als seus interessos, necessitats i aptituds.

Penso que Bronston clarifica molt la qüestió quan afirma: «La normalització està profundament ancorada en la individualització. Totes i cada una de les persones han de ser tractades i servides com a especials».

Arribats a aquest punt, m'agradaria anar més al concret i tractar d'aïllar els principals factors psicològics de diversificació entre els alumnes. És correcte pensar que identificant les variables d'individualització psicològica podem planificar i elaborar situacions de E/A que s'apropin als perfils de necessitats educatives més freqüents.

En el *quadre 1* podem observar quins són, des del nostre punt de vista, aquests factors.

Una vegada identificats aquests factors rellevants de diversificació psicològica, el següent interrogant que hem de plantejar-nos és: Pot l'escola ordinària donar una resposta adequada a aquests factors?

Amb les dades de la recerca i de les experiències fetes fins ara en aquest sentit, encara no es pot donar una resposta general i taxativa a aquesta qüestió, però sí que podem fer algunes afirmacions respecte a algunes de les variables:

1. En relació a la resposta emocional de tipus actitudinal són nombroses les experiències que assenyalen que les situacions d'integració escolar modifiquen, substancialment i positivament, les expectatives i els prejudicis que en relació al nen excepcional tenen els altres agents escolars (JOHNSON i JOHNSON, 84, JONES, 84).

Altres estudis sobre conductes inadaptades, estereotipades, disruptives, etc., assenyalen que el nen integrat les redueix en relació al segregat.

2. Respecte a l'autoestima i el «Locus of Control», autors com MADDEN i SLAVIN (1983) demostren que les situacions d'integració escolar milloren el propi autoconcepte i faciliten la interiorització del control, fent que l'alumne se senti el veritable responsable i protagonista del seu destí.
3. Si ara passem als factors de diversitat en l'aprenentatge de tipus extern o observable, són innombrables les experiències de països com USA., Canadà, Itàlia, Gran Bretanya, Dinamarca, Suècia i Noruega, que demostren la viabilitat que dins una mateixa aula, i en un mateix grup-classe es poden arbitrar mesures que permetin als alumnes avançar a partir del seu nivell d'execució i segons el seu ritme d'aprenentatge individual. Quant al tema de la millora en el rendiment escolar, la immensa majoria d'estudis apunten a dues conclusions:

A. L'Escola EE no es mostra més eficaç en la implantació d'aprenentatges acadèmics que l'escola ordinària (JOHNSON, 60 ICE, 81). En qualsevol cas, com diuen LEINHARDI i PALLY (1982), el progrés instruccional depèn del programa, no d'on es localitza.

B. L'Escola ordinària es mostra superior a l'escola EE amb la implantació d'aprenentatges socials, essent un element decisiu la possibilitat d'imitar models competents i adaptatius (GURALNICK, 1978).

4. Finalment sobre el tema de la diversitat cognitiva en contextos escolars integrats, autors com DUNN i DUNN (1980) demostren com, mitjançant recursos, activitats, materials i agrupaments diversificats es poden donar respostes adients als diversos estils i preferències d'aprenentatge.

Quant a les estratègies d'aprenentatge, si bé s'han tractat amb certa profusió les microestratègies, així com els mètodes i tècniques d'estudi, les macroestratègies, és a dir allò que els ex-



perts denominen habilitats metacognitives, estan encara en un període de desenvolupament molt inicial, però a la vegada molt esperançador.

Sembla bastant clar que les dificultats que tenen els nostres alumnes d'aprendre poden traduir-se en dificultats de captar, elaborar, processar i/o respondre a la informació que els arriba de l'exterior.

Aquest dèficit en la cadena del processament, tant si és determinat per un handicap físic, sensorial, emocional, com socio-ambiental, està íntimament vinculat al coneixement que té el subjecte de les seves pròpies capacitats cognitives, i el que és més important, al coneixement que té de les seves formes de reflexionar i respondre als problemes.

És per això que l'escola, sense oblidar alguns continguts de veritable significació social, fonamentalment ha d'ensenyar a pensar, que és el mateix que dir que ha d'ensenyar a aprendre.

Sembla, doncs, que és possible, des d'una escola ideal, donar respostes a la diversitat de l'alumnat. Però amb l'escola que tenim, amb els educadors i psicopedagògs que tenim, amb els nostres recursos ¿és possible? Col·locant-me conscientment en una situació relliscosa i arriscada, jo crec que és possible. I ho és, no sols perquè existeixen a casa nostra projectes puntuals en escoles molt concretes que ho porten a terme, sinó perquè crec que existeix un moment evolutiu en el procés d'escolarització que s'aproxima força al que ha de ser una escola integrada. Estic parlant del pre-escolar.

Comparem, en el *quadre 2*, alguns elements psicopedagògics representatius d'una situació de pre-escolar i d'una d'EGB.

¿Vol dir això que s'hauria de pre-escolaritzar l'ensenyament obligatori? Si per pre-escolaritzar entenem introduir decididament aquests elements que hem destacat, sens dubte que sí.

Seguint el nostre itinerari del general al concret, arribem al moment de plantejar-nos quins han de ser els elements claus perquè l'escola pugui donar una resposta instruccional eficaç a la diversitat escolar.

Si hagués de resumir amb una sola paraula

el perfil de l'escola integrada, em quedaria sens dubte amb la paraula flexibilitat.

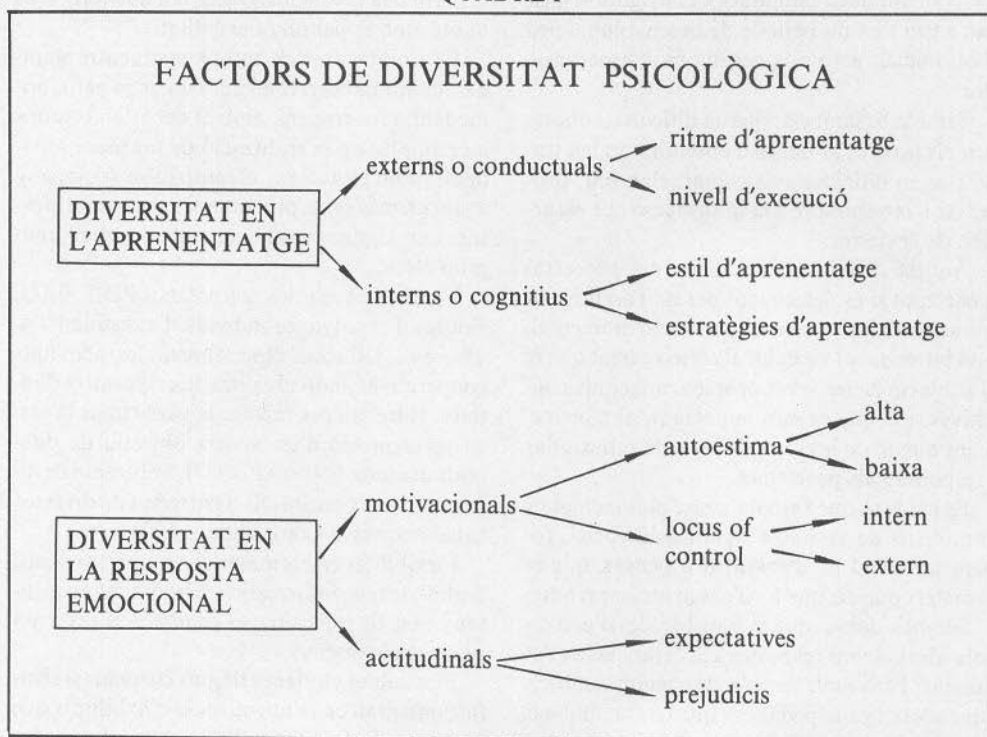
Flexibilitat amb els agrupaments entre alumnes: combinar el treball amb un grup petit, homogeni o heterogeni, amb el debat amb grups més amplis, en la realització de tasques individuals, amb situacions alumne-tutor (company avançat, més gran, pràctiques) i alumne-professor, i en algunes ocasions, amb el treball amb grup-classe.

Flexibilitat en les activitats: PDI, PAG, Equips d'ensenyança individual assistida (SLAVIN, 84). Utilitzar especialment les activitats cooperatives, individualitzades, els centres d'interès, el treball per racons, la variació de la tasca (presentació d'un mateix objectiu de diferents maneres (DUNLAP, 1987); utilització de diferents canals sensorials d'entrada i de diversos canals expressius de sortida.

Flexibilitat en els materials: multisensorials, àudio-visuales, informàtics. Flexibilitat en el disseny i en els espais (en el *quadre 3* es presenta un possible disseny).

Flexibilitat en els continguts curriculars i èmfasi més gran en la introducció d'habilitats que ensenyin el nen a aprendre i a pensar: mètodes i tècniques de treball intel·lectual, metàfora-analogia, imaginació-fantasia, representació gràfica de la informació, simulació i experimentació, resolució de problemes, planificació-seguiment-autoavaluació, anàlisi de errors de pensament, demostració de models de reflexió, autoconeixement d'actualitat cognitiva que permet monitoritzar conductes i, fins i tot, anticipar resultats.

En definitiva, i ja per acabar, nosaltres pensem que integrar la diversitat a l'escola ordinària és modificar de dalt a baix totes les estructures que la conformen, des del rol del mestre i dels alumnes, fins la metodologia instruccional, des dels elements arquitectònics fins als sistemes de graduació escolar, des del currículum fins les interaccions amb la família i la comunitat; es tracta, com diu Diamond, d'una «revolució silenciosa». Desitgem que no se'ns escapi aquesta oportunitat històrica de millorar l'escola i, per extensió, de millorar l'home.

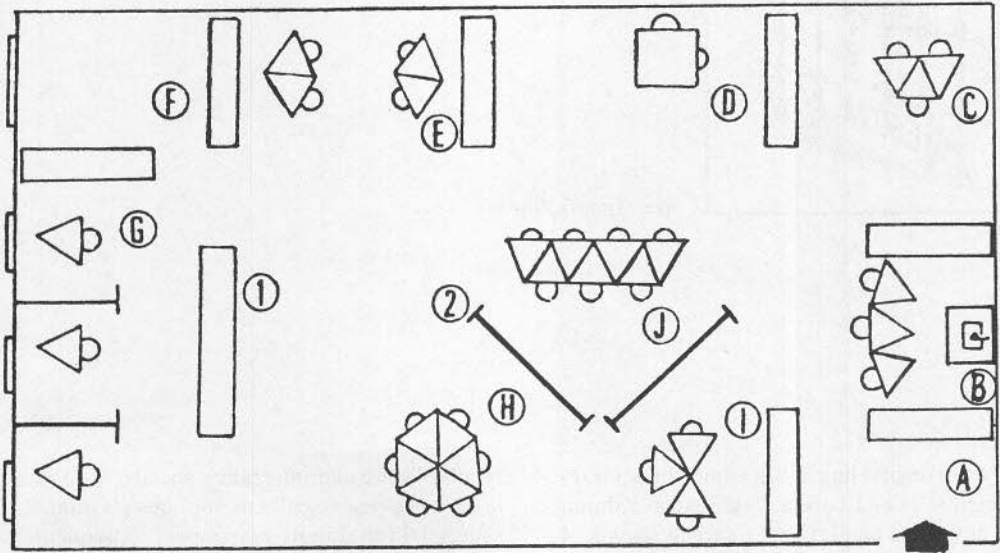


QUADRE II

**CARACTERÍSTIQUES PSICOPEDAGÒGIQUES
EN ELS NIVELLS DE PRE-ESCOLAR I EGB**

PRE-ESCOLAR	EGB
■ Acceptació de diferències interindividuals	■ No acceptació de diferències interindividuals
■ Èmfasi en els processos cognitius i en les habilitats bàsiques	■ Èmfasi en els productes conductuals i en els continguts acadèmics
■ Flexibilitat metodològica	■ Rigidesa metodològica
■ Aprenentatge multisensorial	■ Aprenentatge unisensorial (bisensorial)
■ Estil d'ensenyament cooperador-protector	■ Estil d'ensenyament directivo-autoritari
■ Activisme	■ Passivisme
■ Interacció centrada en l'alumne	■ Interacció centrada en el professor

DISSENY D'UNA AULA INTEGRADA



- (A) Entrada a l'aula.
- (B) Àrea de treball amb dispositius ÀUDIO-VISUALS.
- (C) Treball en un GRUP PETIT HOMOGENI.
- (D) Instrucció MESTRE-ALUMNE.
- (E) Instrucció TUTOR-COMPANY.
- (F) Àrea de RELAX.
- (G) Cabines per a la instrucció INDIVIDUAL o ESTUDI INDEPENDENT.
- (H) Treball en GRUP PETIT COMPENSAT.
- (I) Treball en GRUP PETIT HETEROGENI.
- (J) Treball en GRUP GRAN.
- (1) Prestatgeria MÒBIL.
- (2) Panell MÒBIL.

FONTS: MONEREO, 1985.



LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA

per Ignasi Vila

La diversitat lingüística admet diferents tractaments. D'una banda, l'existència d'alumnes en el sistema escolar amb diferents llengües familiars. De l'altra, la presència de diferents registres en la mateixa llengua determinats per factors socials. Des d'aquesta diversitat, el sistema escolar ha d'assegurar que els infants tinguin garantit un complet desenvolupament cognitiu i personal. Per tot això, en la mesura que el domini de l'instrument lingüístic és condició necessària en la resolució de les tasques escolars, el reconeixement d'aquesta diversitat presuposa l'adopció de models, estratègies i tècniques que, bo i respectant-la, possibilitin la consecució dels objectius proposats al conjunt dels escolars.

La diversitat lingüística provinent de l'existència d'escolars amb diferents llengües ha de resoldre's en el marc de l'educació bilingüe. És a dir, donat que el sistema propugna el coneixement de dues llengües (a Catalunya, català i castellà) al final de l'escolaritat obligatòria ha de possibilitar els mitjans, independentment de la llengua familiar dels infants, per aconseguir aquest objectiu.

L'educació bilingüe parteix de tres premisses generals. En primer lloc, considera que l'escola ha de primar la llengua més desafavorida en el medi social. Les raons són òbvies. Si el llenguatge és un producte social i cultural, la seva adquisició es recolzarà en gran mesura en el seu reconeixement com a instrument privilegiat per a

regular i controlar intercanvis socials. Això solament és possible en la mesura que els infants s'insereixin en aquests intercanvis i conseqüentment mantinguin estrets contactes amb el llenguatge. Si en el medi social això no és possible, sembla clar que l'escola ha de reforçar aquest aspecte. En segon lloc, l'educació bilingüe presuposa que l'alumne, al final de l'escolaritat, és capaç de dominar dues o més llengües, considerant que el desenvolupament d'ambdues és interdependent. És a dir, el desenvolupament de la competència lingüística en una d'elles comporta la seva transferència a l'altra sempre i quan l'escolar hi estigui adequadament expo-





sat. Per últim, l'educació bilingüe es dissenya des de les actituds que uns o altres parlants tenen davant de les diferents llengües. Aquest aspecte té molta importància, atès que difícilment es pot adquirir una llengua des d'actituds negatives cap a ella.

De manera general, aquestes consideracions es tradueixen en dos models diferenciats: programes de manteniment de la llengua materna i programes d'immersió. La diferència entre ambdós resideix en el fet que en els primers els infants adquireixen la lecto-escritura en la seva pròpia llengua i, posteriorment, incorporen la lecto-escritura en la segona llengua, mentre que en els segons la lecto-escritura s'ensenya en la segona llengua i, un cop dominada, s'introdueix la lecto-escritura en la llengua familiar. Els primers es dirigeixen generalment a infants de llengua minoritària (aquella que té més probabilitats de ser abandonada en el medi social) i els segons a infants de llengua majoritària. Les raons d'aquesta distinció remeten a les consideracions generals ja exposades.

La consideració de llengua majoritària i llengua minoritària respon més que a criteris de nombre de parlants a la relació social en què es troben. Així, per exemple, a Galícia, és més gran el nombre de persones que com a llengua familiar tenen el gallec que aquelles que tenen com a llengua familiar el castellà. Això no obstant, tots els gallegoparlants són bilingües (és a dir, coneixen el castellà), mentre que molts castellanoparlants romanen monolingües. És evident que per a viure a Galícia es necessita el castellà i que es pot viure sense conèixer el gallec. Aquesta consideració es pot estendre a la situació en què es troben la major part de parlants de llengües minoritàries. Per tot això, en aquest cas és molt important que el sistema escolar incorpori aquesta llengua i promoció competència lingüística en aquesta. D'altra manera, es redueix la llengua familiar a la llar, excloent-la de les activitats acadèmiques, a més de potenciar actituds ambigües, tant cap a la pròpia llengua com a la segona, que poden comportar baixos nivells de competència lingüística en to-

tes. Contràriament, les famílies de llengua majoritària que voluntàriament decideixen portar els seus infants a un programa d'immersió ho fan amb la garantia que adquiriran la segona llengua i que això no perjudicarà el desenvolupament de la seva pròpia llengua en no tenir motius per a pensar-ho donada la relació social de les llengües concurrents.

L'avaluació dels programes d'immersió ha confirmat les expectatives, de manera que s'han convertit en el millor model per a possibilitar l'adquisició d'una segona llengua, quan és difícil que l'escolar la pugui adquirir des de les seves relacions socials amb el medi, sempre i quan procedeixin de la voluntarietat en l'assistència i de les actituds positives dels claudres de professors i professores que els imparteixen.

Però la immersió lingüística, més enllà de ser un model d'educació bilingüe, ha revelat aspectes importants referits a la didàctica de la llengua. La immersió s'efectua en contextos escolars en els quals els infants desconeixen la llengua que posteriorment serà vehicular de continguts. Per tant, totes les activitats inicials estan dirigides cap a la comprensió i adquisició d'aquesta llengua. Aquestes activitats, donades les edats dels escolars, estan realitzades des de situacions contextualitzades en les quals el llenguatge emprat pels mestres acostuma d'acompanyar-se de senyals paralingüístics, gestos, imatges, etc., que el fan més comprensible, a més de situar-se en contextos compartits pels nens i les nenes que permeten la negociació del significat. Aquesta pràctica és molt important perquè permet a l'escolar desenvolupar les habilitats lingüístiques que posteriorment haurà

d'emprar per emprendre activitats sense suport contextual i, concretament, les activitats implicades en l'adquisició de la lectura i l'escriptura.

Aquest petit apunt es relaciona amb l'altra font de la diversitat lingüística. Malgrat que la forma superficial que empen els infants que parlen una mateixa llengua sigui semblant, no significa que ho sigui la seva competència lingüística. Per exemple, en relació a la semàntica, malgrat que tots ells utilitzin la mateixa paraula, no implica que signifiqui el mateix. Contràriament, el significat de les paraules evoluciona des de ser simples índexs fins al significat arbitrari i convencional que posseeixen en la parla de l'adult. Per tant, no és estrany que, donades unes determinades condicions socials, alguns escolars no hagin tingut l'oportunitat de participar en contextos interactius, tant en quantitat com en qualitat, que els hagin permès un ús descontextualitzat del llenguatge, essent capaços d'emprar-lo en situacions en les quals poden negociar el significat, però essent-los estrany el seu ús quan s'efectua des de situacions en les quals la negociació és impossible. En aquesta situació, aquella en la qual s'assumeix que el nen entén perquè parla, no solament no es promou la competència lingüística, sinó que progressivament es margina l'escolar de les tasques acadèmiques.

Per tot això, donada la diversitat lingüística, la didàctica de la llengua s'ha d'efectuar des del seu reconeixement, assegurant a tots els escolars el progrés lingüístic necessari per a enfrontar-se amb èxit a les tasques escolars, independentment de la llengua que sigui vehicular de continguts.



L'ACOLLIMENT DE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS A L'ESCOLA

23

per Josep M. Masjuan i Codina

Objectius de la recerca

La recerca que presento en aquest article té com a objectiu conèixer les opinions dels participants a l'Escola d'Estiu de 1987 sobre alguns aspectes relacionats amb el Tema General que va versar sobre 'El tractament integrador de la diversitat'.

Hom pretenia que les opinions dels assistents a l'escola d'estiu servissin de material de debat als mestres que participaven activament al tema general. Potser aquest objectiu no es va assolir plenament, però sí que els resultats es van publicar al Diari de l'Escola d'Estiu i van ser discutits el darrer dia pels membres del grup de treball del tema general.

Metodologia

El qüestionari va ser elaborat a partir dels suggeriments d'una comissió de mestres encarregats del tema general.

Vam redactar un conjunt d'ítems, seguint la tècnica de les escales d'actitud, que havien d'abraçar quatre aspectes: la Programació, l'Organització escolar, l'Avaluació i l'Orientació.

Pressuposàvem que unes respostes determinades en els quatre temes significaven una posició favorable al tractament integrador de la diversitat, mentre que les respostes contràries representaven una posició desfavorable.

El qüestionari tenia una segona part en la qual els assistents a l'Escola d'Estiu havien de donar la seva opinió sobre la pauta més freqüent de l'escola on treballaven sobre la temàtica expressada i en relació als quatre aspectes ressenyats més amunt.

Per bé que va ser passat a tots els assistents, vam poder recollir només 425 qüestionaris vàlids, car en vam haver d'eliminar bastants per un problema tècnic de separació entre els dos fulls de què estava compost.

Hipòtesis concretes

1. Quin nivell de consens hi ha entre els mestres assistents sobre els diferents temes?
2. Quines diferències d'opinió hi ha i quines són més marcades entre el col·lectiu de mestres i el grup que va treballar el tema general durant tota l'Escola d'Estiu?
3. És cert que tots els ítems redactats tenen un factor comú important en la direcció del valor donat a la diversitat?
4. Quina influència tenen els anys d'experiència en la temàtica que ens ocupa?
5. Quina imatge tenen els mestres del propi centre on treballen i quina imatge diferen-

cial apareix segons es tracti de centres públics, de l'Església o particulars?

Resultats i discussió

1. Grau de consens entre els enquestats

Transcrivim a continuació la totalitat dels

ítems de la primera part del qüestionari ordenats segons el percentatge de respostes a favor o en contra de la resposta pressuposadament més favorable a l'acceptació positiva de la diversitat a l'escola d'acord amb l'opinió dels responsables. Adjuntem a la dreta el percentatge donat pels 18 participants en el grup de discussió del tema general.

	<i>assistents</i>		<i>participants</i>	
	f	c	f	c
1. Quan es plantegen activitats col·lectives en una classe cal garantir que tots els nens hi participin encara que sigui de diferent manera.	100	0	100	0
2. L'avaluació ha de tenir en compte moltes facetes, coneixements, habilitats, etc., i ha de considerar el progrés de cada nen/nena.	100	0	100	0
3. Una escola ben organitzada considera la possibilitat d'utilitzar flexiblement l'espai i el temps.	99	1	100	0
4. La dinàmica d'una classe sempre introdueix variacions en les propostes de programació del mestre encara que la tingui molt ben estructurada.	99	1	100	0
5. Un llibre de text és un element més, però nò el més important de cara a fixar la programació d'un curs, ja que hi ha moltes més coses a tenir en compte. Quedar-se en el llibre de text és un empobriments.	99	1	100	0
6. Una de les tasques del mestre de cicle superior és l'orientació escolar dels seus alumnes, per la qual cosa els ha d'oferir des de molt aviat un ventall ampli de possibilitats.	94	6	95	5
7. Sobretot algunes matèries com la llengua i les matemàtiques requereixen un bon llibre de text i que el mestre el segueixi rigorosament per tal que els nens i les nenes assoleixin els objectius.	7	93	0	100
8. L'única manera d'arribar a assolir una maduresa personal en acabar l'EGB és haver pogut trobar al llarg de l'escolaritat moltes oportunitats diferents de construir el propi currículum.	85	15	100	0
9. Cal que els nens i les nenes d'EGB assumeixin responsabilitats sobre el seu propi currículum escolar i que l'escola faci el possible per potenciar-ho.	85	15	100	0
10. Amb els recursos disponibles actualment pretendre donar flexibilitat a l'horari i a l'espai només contribueix a crear desordre i no ajuda al progrés de la majoria dels alumnes.	19	81	17	83

	<i>assistents</i>		<i>participants</i>	
	f	c	f	c
11. Amb els recursos disponibles, voler tenir en compte les diferències dels alumnes no fa altra cosa que impossibilitar l'objectiu fonamental de l'escola, que és donar uns mínims a tothom.	20	80	0	100
12. Les deficiències escolars d'alguns nens són tan grans a vegades que no hi ha més remei que el mestre organitzi la classe de cara que almenys una minoria tiri endavant de debò.	32	68	11	89
13. La millor manera d'organitzar una classe és amb tot el grup, ja que tots els alumnes han d'assolir els mateixos objectius.	36	64	6	94
14. Tal com està organitzat el sistema escolar d'aquest país, no és possible tenir massa en compte les diferències dels alumnes, perquè això portaria a augmentar el fracàs escolar dels més febles.	40	60	22	78
15. Perquè una escola funcioni bé és millor que els alumnes procedeixin d'un ambient cultural semblant.	42	58	0	100
16. Una escola d'EGB es podria donar per satisfeta si la gran majoria dels seus alumnes estiguessin en condicions de seguir el BUP amb normalitat i aprofitament.	48	52	11	89
17. Les propostes de treball d'una classe han de ser pensades pel mestre d'acord amb els objectius fixats en les orientacions oficials.	50	50	22	78
18. La riquesa d'una escola augmenta si els nens i les nenes que hi assisteixen són ben diferents pel que fa al nivell cultural i els costums de les famílies d'on procedeixen.	47	53	94	6
19. L'objectiu principal de l'escola bàsica és que tots els alumnes arribin a vuitè amb els objectius de la programació assolits.	58	42	11	89
20. Quan es plantegen activitats per a tota una classe, ja se sap que hi haurà alumnes que no seguiran perquè el seu nivell escolar es massa baix.	58	42	22	78
21. Per treballar bé pedagògicament cal subdividir els nens i les nenes d'una classe en diferents subgrups segons el nivell, les aficions, etc.	40	60	78	22
22. La manera més correcta d'avaluar és partir dels mínims que tots els alumnes han d'assolir i graduar a partir d'ells.	74	26	22	78
	n 425		n 18	



Una lectura atenta d'aquests resultats ens mostra:

- a) Un conjunt de temes, els set primers ítems, sobre els quals hi ha una total coincidència d'opinions. No sabem el que deu passar a la pràctica, però almenys en l'aspecte verbal hi ha una cultura pedagògica compartida.
- b) El grau de consens en la resta dels ítems és ben variable. Alguns obtenen un consens de més de les tres quartes parts i altres en canvi divideixen la població pràcticament per la meitat.

Això pot ser degut, o bé a una diferent interpretació de les frases proposades o bé a una valoració pedagògica diferent, ja sigui en l'aspecte teòric ja sigui en el pràctic i segons les condicions concretes en què es realitza el treball escolar. Només una recerca més aprofundida o un treball de debat entre ensenyants poden aclarir aquestes qüestions.

2. Diferències entre el col·lectiu de mestres i els membres del grup de treball

Els 18 membres del grup de treball presenten unes respostes molt més homogènies i quan es distingeixen del col·lectiu dels mestres estan més a favor de la posició que representa, teòricament almenys, una valoració més positiva de la diversitat a l'escola. Val la pena, només a títol d'exemple, citar un cas destacat on les diferències són realment importants. Mentre que les tres quartes parts del col·lectiu dels mestres creu que la manera més correcta d'avaluar és a partir dels mínims que tots els alumnes han d'assolir, les tres quartes parts del grup de treball opinen exactament el contrari.

Constatar aquestes diferències i analitzar a què poden respondre és un altre motiu de reflexió pedagògica.

3. L'existència o no d'un factor comú

La hipòtesi que tots els ítems (llevat del 12, que va ser posat com a control) tenien un fac-

tor comú en la direcció de la valoració de les diferències a l'escola ha quedat totalment contradita per les dades. No hi ha correlació, per posar un exemple, entre les preguntes relatives a la programació i les que fan referència a l'origen cultural dels nens i nenes.

No hi ha, per tant, un conjunt de mestres que tingui una posició determinada sobre els temes del qüestionari i contesti en tots ells de la mateixa manera i un altre conjunt que tingui la posició contrària i contesti coherentment en totes les preguntes. Dit d'una altra manera, el qüestionari no mesura una sola cosa sinó diverses i, a més, aquestes no estan ni correlacionades. Hem arribat a aquesta conclusió a partir d'una anàlisi factorial realitzada primerament amb els quinze ítems que discriminen mínimament i després agafant només dos ítems de cada factor dels que sortien significatius en la primera anàlisi per tal de veure més clarament els resultats. Fugint de tecnicismes, pot ser interessant per als lectors que indiquem els quatre factors més significatius. Aquests quatre factors resumeixen i simplifiquen una bona part de la informació que donen la totalitat dels ítems considerats.

Factor 1. Relació entre tractament de les diferències i fracàs.

(P11. 67, P14. 66, P10. 57, P12. 57).¹

Factor 2. Importància de les orientacions oficials i dels mínims.

(P19. 78, P17. 63, P22. 62, P16. 58).

Factor 3. Importància de la construcció del propi currículum.

(P9. 70, P8. 74).

Factor 4. Procedència cultural semblant o diferent.

(P18. 84, P15. 69).

Davant d'aquests temes i de les diferències d'opinió que susciten ens podem preguntar:

Quina és la manera més correcta de treballar per assolir els objectius de l'escola bàsica.

Quina relació tenen aquests temes amb el tractament integrador de la diversitat.

Com influeixen les condicions concretes en què es realitza la pràctica escolar.

Qui ha de definir els objectius de l'escola bàsica i quin marge de maniobra tenen els implicats per modificar-los.

4. Diferències segons els anys d'experiència

L'anàlisi de les preguntes del qüestionari en relació als anys d'experiència en el treball escolar ha donat uns resultats força diferents dels esperats:

- En la majoria de preguntes no hi ha cap diferència entre els mestres amb menys de deu anys d'experiència i els que en tenen més.
- Són els mestres amb menys experiència, en tot cas, els que presenten una actitud més favorable als pressupostos pedagògics del Tema General.

Les diferències, quan hi són, només arriben a un 10 per cent; són per tant molt baixes.

En concret, els mestres amb més experiència consideren que:

La millor manera d'avaluar és a partir dels mínims.

La flexibilitat en l'horari i l'espai afavoreix el desordre i no ajuda a la majoria dels alumnes.

La riquesa d'una classe no augmenta quan els alumnes procedeixen d'ambients culturals diferents.

Una senzilla reflexió sobre aquests resultats fa venir al cap almenys dues interpretacions que podrien ser certes i en tot cas objecte de discussió:

- ¿És que els mestres amb més experiència no estan al corrent de les noves tendències pedagògiques?
- ¿És que el contacte amb la realitat els fa adonar que segons quines opinions són irrealitzables a partir d'un cert realisme?

5. La pauta dominant en els centres escolars

La taula següent ens dona de manera resumida el percentatge de respostes que en cada un dels quatre temes preguntats els mestres consideren que en la seva escola es segueix la pauta més flexible, és a dir que l'escola té en compte els nivells, però amb molta cura dels alumnes concrets; té molta flexibilitat en el tractament

1. La P seguida d'un número indica la pregunta del qüestionari. Els coeficients (el número precedit pel punt) indiquen el «pes de l'ítem en el factor», que aproximadament vol dir el coeficient de correlació d'aquella pregunta concreta amb el factor.

Públics	62	38	38	56
Església	59	27	46	64
Particular	74	57	69	68

de l'espai, el temps i l'organització de la classe; considera que l'objectiu principal de l'avaluació és el progrés de cada nen i considera que és una tasca del segon cicle realitzar una orientació escolar amb moltes sortides.

Els resultats ens mostren que, segons els mestres, l'escola particular segueix més freqüentment la pauta flexible que l'escola pública i la religiosa.

Les diferències són més grans en l'organització escolar i en l'avaluació i, en canvi, més petites en la programació i en l'orientació escolar.

Conclusions

1. *Les opinions dels assistents a l'escola d'estiu estan fortament dividides pel que fa a temes rellevants que afecten els objectius de l'escola bàsica i les formes metodològiques per a enfrontar-s'hi.*
2. *No hi ha un factor relacionat amb la posició que es prengui davant del tractament de la diversitat a l'escola que unifiqui les diferents temàtiques tractades en el qüestionari.*
3. *Els anys de dedicació a l'ensenyament no són, en general, una variable que diferenciï les opinions dels enquestats.*
4. *En la majoria de temes hi ha diferències molt importants entre el col·lectiu de mestres i el grup que va treballar el tema general.*
5. *L'escola privada segueix una pauta més flexible que la religiosa i la pública, sobretot pel que fa a l'organització escolar i a l'avaluació.*



UNA EXPERIÈNCIA D'INTEGRACIÓ DINS DEL MARC DE LA DIVERSITAT: L'ESCOLA PÚBLICA DE CABRA DEL CAMP

per Rita Montcusí Rovira*

L'escola unitària, dins del marc de l'escola pública en general, ocupa un ampli espai d'escoles que, pel que fa a l'aspecte quantitatiu d'alumnes, passa en certa manera despercebuda, però que per la quantitat d'escoles que abasta i per les seves característiques especials que li donen una personalitat pròpia, penso que mereix una atenció i un tractament pedagògic específic.

Personalment, fa anys que hi estic treballant i, tot i movent-me en un camp d'iniciatives personals experimentals, he intentat de buscar solucions organitzatives i dissenys curriculars viables a fi d'aconseguir una escola de qualitat on es faci real la integració dins del marc de la diversitat.

La realitat concreta que fa que parlem de diversitat a la nostra escola la trobem en:

1. La reunió de diverses edats, i per tant diversos nivells maduratsius des del punt de vista psicològic.
2. Diversos estadis d'aprenentatge.
3. Una gran varietat de programes amb una gamma extensa d'objectius a assolir, continguts...
4. Les dificultats concretes que presenten determinats alumnes i que requereixen d'una atenció i reeducació específica.

Els pressupostos bàsics que fan possible el treball a la nostra escola i les realitzacions didàctiques de classe van des d'un bon plantejament organitzatiu, fins a veure molt clara tota una sèrie d'objectius a aconseguir al final del procés d'aprenentatge:

Plantejament organitzatiu

Engloba tot el grup-classe i passa per un disseny clar i ben delimitat dels aspectes d'ordre general com són càrrecs, hàbits de treball, normes de comportament i lleis, horaris, distribució d'espais i material, i dels aspectes més personals com són la distribució de biblioteca, registres, arxius, etc. L'actuació conjunta del grup-classe en aquest àmbit comporta el fet que es produeixi un nivell de convivència entre els més grans i els més petits que es trasllueix en un esperit d'ajuda mútua, un nivell alt de responsabilitat dels més grans, al mateix temps que una adequació ràpida a la dinàmica de la classe per part dels més petits. A tall d'exemple ens podem fixar en el fet concret de disciplina en la presentació de treballs (requadrar els fulls, lletra entenedora, netedat, retolació adequada,...) que els petits així que dominen mínimament l'espai volen imitar, i que adquireixen les destreses relacionades amb aquest aspecte amb una gran rapidesa.

30 Plantejament pedagògic

Es parteix de la idea que la nostra situació és la d'un procés d'aprenentatge que comença així que el nen entra a 1r fins que surt a 5è. És important, doncs, partir de la situació d'aprenentatge en què es troba el nen de final de pàrvuls i tenir molt clars els objectius a assolir al final del Cicle Mitjà.

Mentre dura aquest procés, el nen s'integra en determinats grups segons el projecte de treball a realitzar. Aquests grups estan compostos de subgrups que coincideixen normalment amb els nivells corresponents d'escolaritat, però que la seva composició varia segons la dinàmica de cada curs escolar.

Els continguts bàsics es van treballant progressivament durant els anys que el nen passa a l'escola, i s'estableixen una sèrie de nivells de dificultat en determinats treballs que fan que el nen passi d'un nivell a l'altre, segons les seves aptituds, el grau de maduresa, i el progrés d'aprenentatge que va fent.

El fet que a cada curs sigui diferent l'agrupació de nivells i la composició dels grups fa que tingui molta importància el treball de programació i preparació del mestre, a causa de l'adequació constant de continguts, activitats i material a la dinàmica de cada situació en concret.

Mentre dura aquest procés, es dona preeminència a l'assoliment d'unes tècniques i uns hàbits de treball que permetin al nen trobar sortida a qualsevol situació d'aprenentatge que se li presenti. Podríem esmentar aquí alguns dels objectius bàsics i constants, independentment del tema, llibre, lliçó, o contingut treballat. Són:

1. Que el nen s'expressi davant dels altres sense vergonya, vocalitzi adequadament, man-

tingui una conversa amb ordre, sàpiga expressar un pensament, una experiència apresada, un text llegit,...

2. Que adquireixi una sèrie d'hàbits de treball i tècniques de consulta, documentació i estudi.
3. Que mantingui un nivell de disciplina i ordre en la realització i presentació de qualsevol realització gràfica i de treball d'escola en general.
4. Que agafi seguretat en ell mateix tot cercant la seva expressió personal i creativa en el seu treball.
5. Que trobi en el gust pel treball ben fet i acabat la compensació del seu esforç diari.
6. Que aprengui a valorar el seu treball i acceptar les valoracions del mestre i dels pares, reciclant tot allò que s'hagi pogut valorar negativament.

Penso que avui dia no podem caure només en explicacions de realitzacions didàctiques esporàdiques i constantment experimentals, tot i que resultin molt positives. Hem de pensar que l'escola unitària fa temps que és una «experiència d'integració», i tot i que avui parlar d'integració és «moda» i se'n creen noves formes i experiències, potser valdria la pena pensar que ja fa anys que tenim una integració rovellada per l'oblit a l'escola unitària, i que és urgent tant per part de l'Administració com per part dels mestres que hi treballem de cercar una sortida organitzativa i didàctica amb els mitjans personals i materials adequats a fi que aquesta diversitat, que resulta enriquidora, no minvi en detriment de la qualitat pedagògica, i que la nostra escola no sigui un bolet aïllat, sinó un element més, coordinat i treballant conjuntament amb la resta del sistema.

* Mestra de l'escola de Cabra del Camp.

COMENTARI SOBRE LES PRIMERES EXPERIÈNCIES D'INTEGRACIÓ ESCOLAR



per Cristina Sánchez

Fa uns cinc anys, Taiga, Escola d'Educació Especial del nostre barri, es va posar en contacte amb el nostre Centre Verge de la Pau (subvencionat al 100%), per temptejar la possibilitat que acollíssim Odile, una nena de 10 anys amb síndrome de Down, que consideraven que podria beneficiar-se d'estar en un grup normalitzat, a causa del seu bon nivell de relació i aprenentatge.

En principi es va considerar com un cas puntual i, com a escola, encara no ens plantejàvem el tema de la integració.

Odile va cursar el 3r. d'EGB i a partir d'aquell moment van començar a «ploure'ns» peticions d'altres nens afectats de síndrome de Down, tant de l'escola especial esmentada, com de la Fundació Catalana de la S. de Down (nens procedents d'estimulació precoç).

A partir d'aquesta experiència, considerada com a positiva, el claustre de l'escola va prendre una consciència més gran i vam decidir prosseguir en la línia d'integrar a la nostra escola altres nens, encara que vam constatar la necessitat de comptar amb el suport d'un psicòleg o pedagog.

Després de dur a terme moltes gestions burocràtiques, sol·licituds, despatxos... vam aconseguir una subvenció concedida per la Generalitat per a disposar d'una aula, anomenada més tard «de suport», dirigida per una psicòloga amb l'especialitat de pedagogia terapèutica.

El curs escolar següent van matricular-se a

la nostra escola una nena amb paràlisi cerebral i un nen amb diagnòstic de deficiència mental lleu. Així, amb el transcurs dels anys, hem anat integrant des de pàrvuls nens, generalment amb síndrome de Down i, últimament, un alumne amb microcefàlia i problemes greus de visió. Actualment hi ha sis nens integrats. Tots aquests nens tenen entre un o dos anys més de l'edat corresponent al seu curs i, fins ara, van promocionant amb el seu grup-classe any rera any, fora dels casos d'aquells infants que, estant en un cicle determinat, comparteixen alguna aula, en la qual duen a terme activitats concretes, com pot ser una expressió lectora, escrita o numèrica de nivells inferiors per adaptar-les amb una facilitat més gran al sistema de treball, atenent així dificultats escolars possiblement recuperables.

Aquest curs, Odile, la primera alumna d'aquestes característiques que vam tenir, farà el vuitè d'EGB. Igual que si es tractés d'un altre alumne qualsevol, podríem parlar de la seva situació psicològic-personal. Però valdria la pena, ja que parlem des de la perspectiva escolar, que es donés un cop d'ull al seu expedient acadèmic, digne de ser examinat a causa dels bons resultats obtinguts, resultats que són fruit en bona mesura de l'esforç d'adaptació que ha fet i, sens dubte, de l'ajuda de la família.

Cal aclarir que hem de seguir criteris de selecció basant-nos principalment en els següents punts: nivell de comunicació per part del nen,

suport i col·laboració familiar, anàlisi del grup-classe, possibilitats de progrés d'aprenentatge i capacitat, per part nostra, d'atenció individual.

A l'escola, arran de viure situacions més diversificades que no les «normals», sovint hi ha hagut divergències d'opinió. La mateixa por de no saber com tractar nens amb una problemàtica específica desconeguda per a nosaltres, el fet de no veure'ns preparats per ajudar a superar dificultats escolars tan determinades i el cas de suposar que els pares no acceptarien que els seus fills considerats «sense problemes» compartissin la classe amb deficientes.

D'altra banda, els alumnes, en general, han considerat aquestes experiències com a positives i enriquidores. I és remarcable l'esperit de col·laboració, afecte i solidaritat que han mostrat envers aquests companys, així com la bona disposició amb què els han acollit. Els hem pogut fer comprendre més bé que cada alumne de l'escola és diferent, que les nostres característiques personals depenen de l'educació familiar, escolar i social que rebem, i que el desenvolupament intel·lectual és determinat per les nostres possibilitats, que estaran millor o pitjor orientades segons la sort que tinguem en el medi socio-cultural a què pertanyem. Partim de la base que la integració serà positiva, sempre que tinguin companys que els puguin aportar elements intel·lectuals i humans enriquidors.

Aquesta nova experiència ha fet que ens plantegéssim que potser donem massa importància a l'èxit o el fracàs escolars, quan l'objectiu principal que hem d'aconseguir és el d'educar per a la convivència i la tolerància entre les persones.

Som conscients que aquest objectiu és molt ambiciós i que resulta especialment difícil d'avaluar el que s'està aconseguint.

De moment ha estat positiu aconseguir de posar-lo en pràctica, i analitzar-lo, revisar-lo i estudiar-lo tantes vegades com ha calgut.

L'experiència i la nostra pròpia integració a l'escola ens han ensenyat que tan difícil és donar resposta a un nen «normal» que no aprèn a llegir adequadament —i no en sabem les causes—, com a un altre amb el qual no arribem a comunicar-nos i la seva personalitat ens resulta inaccessible. Perquè, i tendim a oblidar-ho, la diversitat existeix en tots els alumnes.

Pel que fa a l'opinió que ens hem pogut formar del col·lectiu de pares, cal dir que al tercer any de tenir infants integrats es va elaborar una enquesta molt àmplia. De les respostes donades pels pares es dedueix que, si més no sobre el paper, troben molt positiva aquesta experiència, opinen que ha de continuar-se i la consideren altament enriquidora per als seus fills (diguem també que s'han fet algunes xerrades i col·loquis amb els pares sobre aquests assumptes).

El punt més difícil —i alhora més interessant— ha estat prendre consciència que cal cercar continuament recursos metodològics que ens permetin d'adequar nivells a cada un dels grups diferenciats de la pauta general, amb objectius a llarg termini. Ha calgut comptar amb l'aula de suport per a tractar dificultats molt específiques, amb un seguiment i continuïtat que vèiem difícil d'aconseguir des de la classe i col·lectivament. Però ja que aquesta aula no està en condicions d'atendre totes les dificultats que se'ns presenten, el repte està a aconseguir o bé unes metodologies que ens permetin d'assolir uns objectius determinats marcats pels programes (objectius que, d'altra banda, també són qüestionables), o bé una escola oberta a totes les possibilitats integradores, amb la finalitat d'educar els nostres alumnes per a la convivència i la tolerància, bo i obviant en certa manera la constant preocupació pels continguts.

Després d'aquests cinc anys no pensem que l'experiència de la nostra escola sigui la més idònia, sinó que possiblement hi ha altres alternatives en l'educació com podria ser aproximar l'Escola Especial a l'escola ordinària i aconseguir una escola única, de qualitat, que donés resposta a les necessitats de *tots* els nens, tant si tenen diferències de qualsevol classe, com si no en tenen.

Finalment, respecte a la formació del professorat, pensem que des de la Normal caldria preparar el futur mestre per a aquesta escola de la diversitat i, per als qui ja estem treballant, buscar nous camins de formació, els quals podrien venir de la interacció entre els professionals de l'escola ordinària i els d'educació especial.

editorial **cruïlla**

Gran Angular

**Una col·lecció juvenil
per ampliar la visió
del món i dels homes.**

**Un estímul
per esdevenir lector.**

1. **Els escarabats volen al capvespre**/Maria Gripe
2. **El passat ha quedat enrera**/Anke de Vries
3. **L'abric verd**/Maria Gripe
4. **Els nois de Dublín**/Jean-Claude Alain
5. **El món de Ben Lighthart**/Jaap ter Haar
6. **Quin curs, el meu tercer!**/Oriol Vergés
7. **El país de més enllà**/Maria Gripe
8. **Frederic, Frederic, Frederic**/Emili Teixidor
9. **El misteri dels Farrioles**/Maria Lluïsa Amorós
10. **El poble del Gat Vampir**/Lensey Namioka
11. **Canya plàstica**/Dolors Garcia i Cornellà
12. **Hivern durant la guerra**/Jan Terlouw

Distribuidor exclusiu: CESMA, S.A.
T. 383 10 11/08912 Badalona

EDICIONS
DE
1984

Una selecció de bons llibres
per al treball i la formació a l'escola

NARRATIVA



**BERLIN
ALEXANDERPLATZ**
d'Alfred Döblin

l'obra més important
de la narrativa alemanya
contemporània.



**EL DESPERTAR
DE LA PRIMAVERA**
de Frank Wedekind

2^a Edició



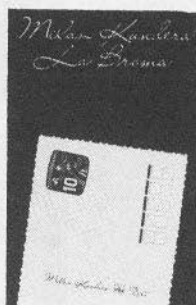
**EL TALÓ
DE FERRO**
de Jack London



**ASCENSIÓ I
CAIGUDA DE LA
CIUTAT DE
MAHAGONNY**
de Bertolt Brecht



FONTAMARA
d'Ignazio Silone



LA BROMA
de Milan Kundera

3^a Edició

REPORTATGE HISTÒRIC I PERIODÍSTIC



CAP DE TURC
Günter Walraff
5^a Edició



**DEU DIES QUE
TRASBALSAREN
EL MÓN**
de John Reed



**LA MEVA GUERRA
D'ESPANYA**
de Mika Etchebéhère



RETORN DE L'URSS
d'André Gide

Distribució: **DISTRILIBER.** c/. Varsòvia, 40 - 08026 BARCELONA - Tel. (93) 256 67 02

ELS MERCATS AMBULANTS

Quan treballem un tema a l'escola, sovint ens oblidem de les possibilitats que ens ofereix el medi més proper.

És per aquest motiu que en l'estudi de la funció comercial en el poble o ciutat on viuen els alumnes es pot aprofitar un exemple concret del comerç: el mercat ambulant.



Aquest treball el porto a terme a la classe de sisè d'EGB de l'escola EL PUIG d'Esparreguera des de fa uns anys. Amb el temps el treball ha anat obrint el seu ventall de possibilitats. El que ara podreu llegir és aquest ventall que encara podreu ampliar més, si voleu o volen els vostres alumnes.

Però, quins objectius es persegueixen amb aquest treball?

1. OBJECTIUS

Conèixer una forma de comerç que encara es manté, malgrat que no sigui l'habitual.

Interessar els alumnes per una realitat propera i que acostuma a tenir darrera seu una llarga història.

Conèixer el passat del mercat ambulant del poble o ciutat, i la seva evolució en el temps.

Coneixement de les característiques dels compradors.

Coneixement de les característiques dels venedors ambulants.

Adonar-se que a més dels compradors i dels venedors, en el mercat ambulant intervenen altres persones que porten a terme feines prou importants.

Observació de les parades pel que fa al gènere que s'hi exposa i per la manera com està muntada la parada.

Elaborar, passar i buidar les enquestes. Valoració dels resultats.

Desenvolupament de la creativitat a partir del treball realitzat sobre el mercat ambulant.

Adonar-se de les semblances i diferències entre el mercat ambulant i la botiga, el mercat (edifici), el supermercat i l'hipermercat.

2. CONTINGUTS I ORGANITZACIÓ

2.1. El mercat ambulant d'Esparreguera, abans

A partir de les informacions que es poden trobar als llibres d'història local i de les informacions proporcionades per persones d'edat avançada, els alumnes esbrinaran com era el mercat ambulant abans.

La recerca es concretarà en tres aspectes: la història, la localització i la superfície que ocupava.

Pel que fa a la història cal investigar sobre els dies que es celebrava, si hi ha hagut períodes de temps sense mercat, com eren les parades, com es desplaçaven, quins productes s'hi venien, etc.

Respecte a la localització, cal esbrinar si sempre s'ha celebrat al mateix lloc i en quines èpoques. Una vegada se sàpiga el lloc o llocs on s'ha celebrat el mercat, se'n calcularà la superfície. Se'n pot encarregar un grup de la classe. En un mapa de la població es pintarà la zona on s'instal·lava el mercat i s'escriurà al costat la superfície que ocupava. També és interessant aconseguir alguna foto antiga del mercat; pot aportar nous elements d'informació (com vestien, com eren les parades, com es desplaçaven...).

Amb tota la informació obtinguda s'elaborarà un text que expliqui com era el mercat abans.

2.2. El mercat d'Esparreguera, ara

Una vegada els alumnes coneixen les característiques del mercat ambulat d'abans, s'inicia l'estudi del mercat ambulat actual. Els aspectes a observar són:

- Localització actual i superfície.
- Els compradors.
- Els venedors.
- Les parades.
- Altres persones que intervenen en el mercat.
- Història «cronometrada» del mercat.

a) Localització actual i superfície

S'observaran els carrers i places que ocupa el mercat i s'assenyalaran en un plànol. Un grup de la classe s'encarregarà de mesurar, amb l'ajut del mestre, els carrers i places on s'instal·la el mercat per a calcular la superfície que ocupa.

b) Els compradors

Entre tota la classe (es pot fer per grups i després la posada en comú) s'elaborarà un model d'enquesta, la qual haurà de permetre un bon coneixement de les característiques dels compradors. Si algun aspecte no surt, i és important, serà feina del mestre aportar-lo al model que s'esculli d'enquesta.

Model utilitzat en el curs 1985-1986

- Sexe: masculí femení
 - Quantes vegades al mes va al mercat del dijous a comprar?
 - vegada
 - vegades
 - vegades
 - Cada setmana
 - A quin poble viu? _____
- Si viu a Esparreguera, a quin barri? _____
- Quants anys fa que ve a comprar al mercat del dijous d'Esparreguera? _____
 - Per què ve a comprar al mercat del dijous?
 - A més de venir a comprar al mercat del dijous d'Esparreguera, va a comprar sovint a algun altre mercat ambulat? _____

SÍ NO

En cas afirmatiu, a quins altres mercats?

c) Els venedors

Se seguirà el mateix procediment que a l'apartat anterior en l'elaboració de l'enquesta. És important avisar els alumnes que no facin preguntes als venedors mentre venen; cal que respectin el seu treball.

(Model d'enquesta al full següent)

d) Les parades

Respecte a les parades, l'observació pot girar al voltant dels següents aspectes: si la

parada és gran o petita, què venen, el tipus de parada (muntada a terra, damunt de cavallets, si té sostre, si és una parada-furgó, si està muntada damunt d'unes caixes...). Una vegada es tenen els resultats totals, es poden representar amb gràfics, dibuixos, etc. I acompanyats d'un petit comentari.

Model d'enquesta «venedors»:

1. Tipus de parada: _____
2. Nombre de venedors:
 Sexe masculí Total
 Sexe femení
3. Viuen a: _____
4. Van néixer a: _____
5. Edat _____
6. Quants anys fa que vénen a vendre al mercat d'Esparreguera? _____
7. A quins altres mercats van a vendre? _____
8. Fa cap altra feina a més a més de vendre al mercat? Sí No
 Quina? _____
9. Quant de temps triguen a muntar la parada? _____
10. I a desmuntar-la? _____
11. A quina hora arriben al mercat? _____
12. I a quina hora se'n van? _____
13. Com transporten els productes de venda?
 Cotxe-furgoneta cotxe furgoneta
 camió carretó
14. Quant han de pagar per poder vendre?

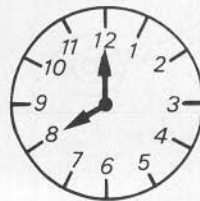


e) Altres persones que intervenen en el mercat

A més dels compradors i venedors, existeixen algunes persones que compleixen funcions importants en el desenvolupament del mercat setmanal. A través del diàleg a la classe i de l'observació en el mercat s'adonaran que també intervenen en el mercat persones com: la policia municipal, els escombriaires, els drapaires, el zelador municipal, etc. Si es creu convenient, també se'ls poden fer preguntes sobre la feina que fan al mercat.

f) Història «cronometrada» del mercat

A partir de l'observació i de les enquestes realitzades s'elabora una història «cronometrada» del mercat. Consisteix a col·locar cada moment o activitat important del mercat a l'hora corresponent. Aquest treball es pot fer amb rellotges dibuixats. Es dibuixarà el rellotge amb l'hora que correspon a determinada activitat:



A les 8 del matí els venedors muntan les parades.

Tots els apartats d'«El mercat d'Esparreguera, ara» és convenient que els facin per grups; després que cada grup faci el buidatge i en la posada en comú s'intercanviïn la informació.

2.3. Mercats ambulants de la comarca

A partir de les informacions orals dels alumnes i de la consulta (Calendari dels Pagesos, Fires i Mercats a Catalunya, d'Eds. 62, de Lluís Casassas) es marcarà, amb un codi segons els dies, quin dia de la setmana se celebra mercat a cada població de la comarca (cal tenir un mapa de les poblacions de la comarca).

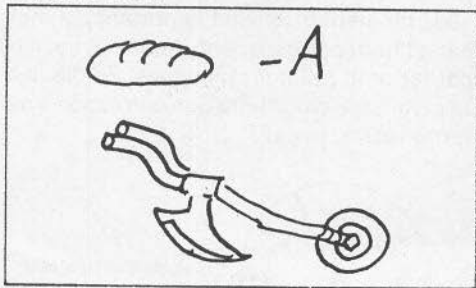
Si es disposa de temps, és interessant la visita a un mercat que no sigui el de la pròpia població. Llavors es poden comparar, veure les semblances i les diferències.

2.4. Jugant amb el mercat

Es tracta que l'alumne que ha observat el mercat realitzi algun treball de pròpia elecció sobre el tema.

El ventall de possibilitats és bastant ampli: poemes, endevinalles, inventar-se dites, sopes de lletres, jeroglífics, altres jocs de paraules o fins i tot un joc de taula. Si es vol fer alguna cosa en grup, cal donar-hi suport positivament, ja que pot resultar enriquidor.

JEROGLÍFIC



Lloc típic del mercat
(parada)

2.5. Semblances i diferències

Una vegada coneixen el mercat ambulant de la seva població, és important veure les semblances i diferències amb altres tipus de comerç: botiga, mercat (fix), supermercat i hipermercat. Aquest treball pot fer-se oralment a classe o bé, si es vol aprofundir més, escollir alguns aspectes concrets i comparar-los (preus, espai que ocupa, nombre de compradors...). És important que els nois i noies prenguin nota i ho escriguin en el seu dossier personal del treball del mercat.

ALGUNES CONSIDERACIONS

En general els alumnes són ben rebuts, però cal que estiguin preparats per si es troben amb algun venedor rondinaire.

És important que en el treball (aquest tipus de treball ho possibilita força) hi entri l'element plàstic —gràfics i dibuixos—, ja que encara ajuda a comprendre millor tot allò que s'està treballant. Segons el temps disponible pot ser interessant elaborar alguns murals relatius al tema que omplin les parets de la classe o d'algun espai de l'escola.

No cal oblidar també que en els diferents apartats del treball, a més de les dades i dels gràfics i/o dibuixos no es poden deixar de fer els comentaris personals de cada apartat, la seva reflexió sobre aquell apartat.

BIBLIOGRAFIA ÚTIL

- CASASSAS i SIMÓ, Lluís, *Fires i mercats a Catalunya*, Edicions 62, Barcelona 1978.
 ALBERCH, Ramon; FREIXAS, Pere; MIRÓ, Joan, *Fires i mercats a Girona*, Ajuntament de Girona, 1985.
Fires i mercats del Vallès Oriental, Cercle Cultural de la Caixa de Pensions de Granollers, Ed. L'Obra Cultural de la Caixa de Pensions, 1982.

Miquel Monturiol

COM I PER QUÈ FER SERVIR PINTURA A DIT ◆ ROSAL

La pintura a dit ROSAL juga un paper vital en l'educació del nen: A més a més de desenvolupar la seva habilitat manual i la seva sensibilitat visual i estètica, estimula la seva imaginació convertint-se així en un poderós mitjà d'expressió.

Ompli el cupó adjunt i trameti'l a COLORES FINOS ROSAL, S.A. c/ Sant Gervasi de Cassoles, 75 08022 Barcelona.

Rebrà per correu el fullet «Características y Técnicas de aplicación Pintura a dedo ROSAL».



FULET PINTURA A DIT ROSAL

Nom. _____ Cognoms. _____

Adreça. _____ Telèfon. _____

D.P. i Localitat _____ Comarca _____

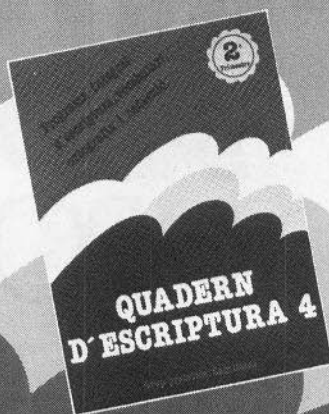
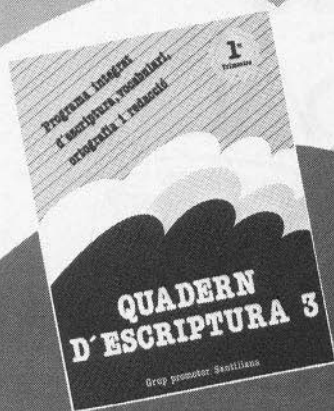


COLORES FINOS

ROSAL S/A

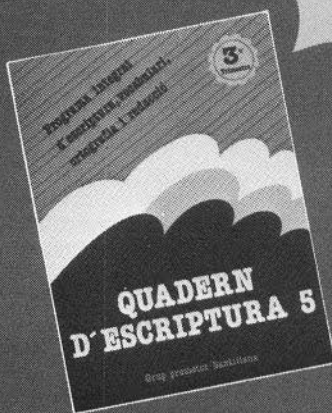
Fabricant i distribuïdor de: CERES DACS, PLASTIDACS,
PINTURA A DIT ROSAL, TÈMPERA DECANIN I PINTURA CREATIVA GATS.

Per escriure bé



Tres quaderns per a cada curs del cicle mitjà d'EGB

*Programa integrat
d'escriptura, vocabulari,
ortografia i redacció*



Grup Promotor/Santillana

CONEGUEM ELS ANIMALS AL PARC ZOOLOGIC

Una de les activitats que ofereix a les escoles el Departament d'Educació del Parc Zoològic de Barcelona és el programa «Coneguem els animals al Parc Zoològic», realitzat conjuntament amb l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Aquest programa pretén oferir als mestres dels cicles Inicial, Mitjà i Superior, unes propostes de treball sobre temes de Zoologia que permetin als alumnes treure més profit de les seves visites al Zoo.

Després d'haver estat experimentats amb diferents grups d'alumnes d'escoles públiques de Barcelona, s'elaboraren uns quaderns de treball per facilitar el coneixement dels animals que es poden veure al Zoo, així com amb el propòsit que les visites quedin incloses dins el programa escolar.

Aquests quaderns de treball són de dos tipus:

1. Per al mestre: on s'expliquen els objectius i el pla de treball de l'activitat i s'ofereixen suggeriments de treball per fer a classe, informació sobre alguns animals i bibliografia.
2. Per a l'alumne: consisteixen en una sèrie de fitxes per treballar durant el recorregut pel Zoo i a classe. Fins ara s'han realitzat cinc quaderns de treball:
 - Fitxes de treball per a nens de Cicle Inicial.
 - Fitxes de treball per a nens de Cicle Mitjà, de les quals hi ha quatre temes diferents:
 1. Els Mamífers I.
 2. Les Aus.

3. Característiques generals dels Vertebrats.

4. Els Mamífers II.

Cada un d'aquests quatre temes pot tractar-se al nivell que el mestre cregui més oportú, però s'ha de tenir en compte que la complexitat de les fitxes va augmentant del primer al quart tema, de manera que el tema «Els Mamífers I» és més recomanable per al 3r. nivell, el de «Les Aus» ho és per al 4t., i els altres dos ho serien per el 5è.

Properament apareixerà un altre quadern, corresponent al Cicle Superior, que tracta del tema de les adaptacions.

Cicle inicial

En el Cicle Inicial s'ha donat una importància fonamental a l'observació directa de l'animal per part dels nens: reconeixement de formes, colors, grandària, identificació de les parts de l'animal, tipus de cobertes, nocions de locomoció, introducció a l'hàbitat...

Objectius generals

1. Coneixement d'alguns animals del Zoo que siguin representatius dels cinc grans grups de Vertebrats del món animal.
2. Inici del desenvolupament d'una actitud científica i d'uns hàbits de treball a través de l'observació, la descripció i el dibuix dels animals que s'estudien, així com també conèixer un vocabulari adequat, i saber comunicar als altres els coneixements adquirits.

Aquest
té el cos cobert de
..... com totes
les aus.

ala
bec
cua
pota
ull



Objectius específics

1. Reconeixement d'aspectes perceptius de l'animal: grandària, forma, color, etc.
2. Identificació de les parts de l'animal: cap, cos i extremitats, amb algunes de les seves singularitats.
3. Diferenciació dels diversos tipus de proteccions de la pell: plomes, pèl i escates.
4. Identificació de la forma de desplaçament d'alguns animals: vol, natació, salt, cursa, etc.
5. Introducció a diferents tipus d'alimentació. Conèixer alguns animals que siguin carnívors, herbívors i omnívors.

Cicle Mitjà

Objectius generals

Al llarg d'aquest cicle es pretén que els nois/es aprofundeixin en el treball d'observació i que, posteriorment, aprenguin a relacionar, comparar, classificar, etc. Els objectius són, doncs:

1. Característiques generals dels Vertebrats.
2. Estudi de les diverses formes de desplaçament.
3. Alimentació dels Vertebrats i adaptacions corresponents (becs, mandíbules, dentat...).

4. L'hàbitat dels animals. Adaptació i acció dels animals sobre l'hàbitat.
5. Cobertura i protecció de la pell.
6. Els òrgans dels sentits, principalment l'olfacte, la vista i l'oïda.
7. Classificacions segons les característiques observades (vertebrats-invertebrats, herbívors-carnívors...).
8. La reproducció en els Vertebrats (ovípars, vivípars i ovovivípars).

Els objectius específics es concreten a cada tema.

Les aus

El tema de les aus ha estat pensat per ser realitzat amb nois/es de 4t. nivell, però tal com hem dit, la seva utilització en d'altres nivells queda a criteri del mestre, en funció del centre d'interès i del treball a classe, ja que és possible d'ampliar o reduir la seva complexitat.

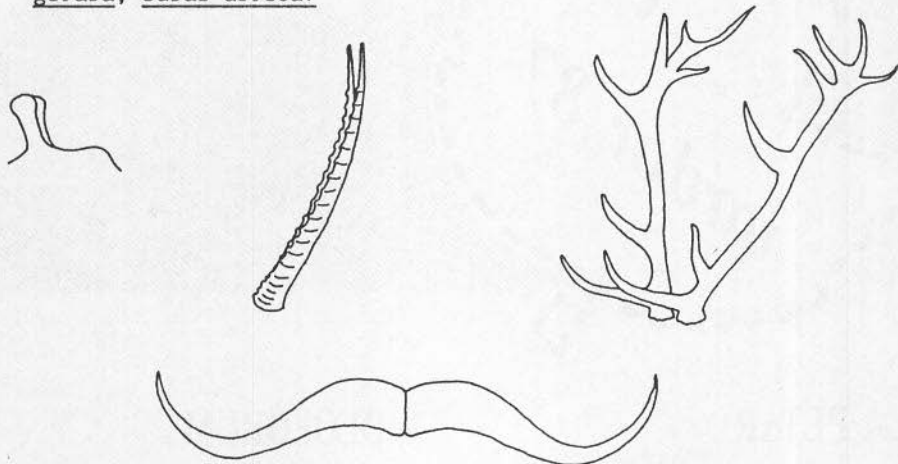
Objectius específics de l'estudi de les aus

1. Característiques generals de les aus.
2. Estudi de les formes de desplaçament de les aus (natació, vol, correguda, etc.). Adaptacions de les extremitats.
3. Tipus d'alimentació. Adaptacions de les aus segons l'alimentació (becs, urpes, etc.).
4. L'hàbitat de les aus. Adaptacions singulars. Comportament, migracions.
5. Cobertura i protecció de la pell. Estudi de la ploma.
6. Òrgans dels sentits. Sentit de la vista (colors). Sentit de l'oïda.
7. Classificació. Agrupacions per semblances i diferències.
8. Reproducció de les aus (oviparisme, dimorfisme sexual, nidificació, etc.).

Els mamífers I i II

La col·lecció de mamífers del Zoo barceloní comprèn les espècies més representa-

A quins animals pertanyen aquestes banyes? antílop aquàtic, cèrvol, girafa, búfal africà?



tives dels cinc continents. El seu estudi ens permet la comprensió de l'adaptació dels mamífers als més diversos biotops, alimentacions i formes de vida. Atesa la complexitat del tema i de les possibilitats de treball, s'ha cregut convenient repartir-lo en dos nivells diferents: Mamífers I (3r) i Mamífers II (5è).

Objectius específics de l'estudi dels mamífers

1. Característiques generals dels mamífers.
2. Estudi de les formes de desplaçament dels mamífers. Diferents tipus d'extremitats segons el medi on es mouen. Adaptacions a altres medis que no siguin exclusivament el terrestre.
3. Alimentació dels mamífers. Diferents tipus de denticions i de cranis segons la seva alimentació.
4. L'hàbitat dels mamífers. Adaptacions al medi aquàtic.
5. Cobertura i protecció de la pell. El pèl. El camuflatge.
6. Òrgans dels sentits. L'olfacte.
7. La classificació dels mamífers segons les seves extremitats.

8. La reproducció en els mamífers. El viviparisme.

Els vertebrats

La col·lecció d'animals del Parc Zoològic comprèn una àmplia representació de tots els grups dels vertebrats. A causa de l'extensió d'aquest tema d'estudi s'ha cregut convenient recomanar-lo per als alumnes de 5è.

Objectius específics de l'estudi dels vertebrats

Aquest tema pretén ser un resum dels diferents aspectes que s'han anat estudiant al llarg del programa «Coneguem els animals al Parc Zoològic». Per tant, els objectius de treball són els mateixos que hem donat com a objectius generals d'aquest programa.

Per a qualsevol consulta us heu de posar en contacte amb el Departament d'Educació del Parc Zoològic de Barcelona. Passeig de Circumval·lació, 3 bis. 08003 Barcelona. Tel·lèfon: 319 81 56.

Rafael Cebrián



FEM-LA PETAR

Novembre: dimecres 11 a les 7 «*Principals problemes estructurals de l'etapa 12-18 (12-15?, 12-16?, Ensenyament Tècnic Professional)* a càrrec de Pere Solà, Subdirector General d'Ordenació i Avaluació del Dep. d'En. de la Generalitat de Cat.

Novembre: dimarts 24 a les 6 «*Característiques i objectius del Parvulari. Un cicle 0-6?, 3-8?. Anàlisi de la situació actual*» a càrrec de Rosa Tarradelles Prof. Escola de Mestres de Girona.

Desembre: dijous 10 a 2/4 7 «*Casinet matemàtic*» a càrrec del Grup Almosta. Coneguem qui són i què fan i comentem-ho després tot berenant.



VIDEOFÒRUM

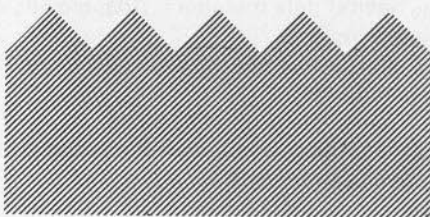
Visionat i comentari de les darreres novetats en video didàctic.

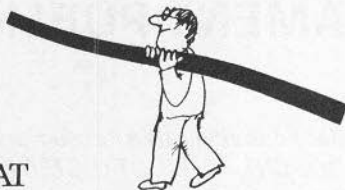
Novembre: dimecres 18 a 2/4 7 «*Les mates al camp del Barça*». Guió: Grup Almosta, de l'A.M. «Rosa Sensat»

Desembre: dimecres 16 a 2/4 7. «*El joc i la joguina a Parvulari i Cicle inicial*» Guió: Grup del Joc i la joguina de l'A.M. «Rosa Sensat»

Informació:

Associació de Mestres «Rosa Sensat»
C/. Còrsega, 271, Pral. 3r. 2a.
Barcelona
Tels. 237 07 01 i 218 78 87.





DEBAT SOBRE LA REFORMA

Aquest curs s'ha engegat el debat sobre la Reforma.

Dins de l'Associació aquest debat s'ha organitzat a partir de les etapes, perquè els punts que configuren la Reforma responen de ple als objectius pels quals es van crear.

Dins cada etapa es discutirà el marc general de la reforma i els aspectes que afecten cada etapa en concret.

Paral·lelament a aquest treball es programaran una sèrie de «Fem-la petar», que giraran entorn dels punts més conflictius que té la proposta de la reforma. Aquestes xerrades ens forniran informació i criteris que ens ajudaran a redefinir les nostres opinions.

Els coordinadors de les etapes recolliran les opinions de cada grup i seran els responsables de redactar el document base de treball que haurà de ser discutit, esmenat i aprovat en una —o més— assemblea.

No cal dir que tots els socis esteu convidats a participar en qualsevol dels dos nivells, o en tots dos, en què hem plantejat el nostre debat intern. Pensem que aquesta participació és molt important perquè hem de fer sentir la nostra veu ja que ens hi juguem el model d'escola per a molts anys.

Cada Moviment de Renovació Pedagògica organitzarà el debat al seu moviment i la Federació canalitzarà aquests debats per poder arribar a tenir una posició comuna.

El tema de la reforma estarà present —serà un dels punts principals— en la trobada de Moviments de Renovació Pedagògica de tot l'Estat que tindrà lloc a Granada, el mes de desembre.

COMPOSICIÓ DE LA JUNTA RECTORA DE L'ASSOCIACIÓ

Us fem saber la composició de la nova Junta Rectora de l'Associació:

Executiu: Jaume Cela, Mercè Fluvià i Roser Reverter.

Caps de servei: Irene Balaguer, Concepció Martínez, Sebastià Sorribas, Jordi Tomàs i Lluís Vila

Membres votats per l'assemblea: Marta Mata, Jordi Quintana, Carme Sala, Teresa Serra, Carme Tolosana, Mariona Trabal i Jordi Vivancos.

En Santi Esteban és membre de la rectora, amb veu però sense vot, com a representant d'Abacus.

PRIMERES ELECCIONS SINDICALS A L'ENSENYAMENT PÚBLIC

Davant la proximitat de les primeres eleccions sindicals a l'ensenyament públic, hem demanat a les centrals sindicals de CC.OO., CNT, FETE-UGT i USTEC les respectives línies programàtiques de la seva campanya.

Publiquem, a continuació, les respostes rebudes.

CONFEDERACIÓ NACIONAL DEL TREBALL (CNT)

ELECCIONS SINDICALS A L'ENSENYAMENT PÚBLIC PER UNA ALTERNATIVA PEDAGÒGICA I SINDICAL

En el primer trimestre d'aquest curs se celebraran les primeres eleccions sindicals a l'ensenyament públic no universitari. Darrere quedem 10 anys de «transició» i un nombre significatiu de projectes.

a ésser molt més desproporcionada en la mesura que afecta «províncies» amb més nombre d'ensenyants.

Valoració de la Ley de Representación Sindical de los Funcionarios

Tres són i han estat les raons fonamentals de la nostra crítica a la dita llei del Parlament de Madrid:

1. *No reconeix el dret a la negociació col·lectiva*, atès que serà aquest mateix Parlament qui decidirà temes com les plantilles, els salaris o els pressupostos.
2. *No contempla la figura de les delegades i delegats de centre*, reivindicació molt sentida pel moviment i que permetria una veritable activitat sindical des de la base.
3. *No estableix una correcta proporcionalitat entre electors/es i elegibles*, i tendeix

Per què ens presentem?

És evident que en els últims cursos un tema, *L'Estatut del Professorat*, ha portat a un clar posicionament dels diferents sindicats, moviments de renovació pedagògica i professorat no afiliat.

La Federació d'Ensenyament de la CNT, com la majoria del professorat català, s'ha situat contundentment en contra de la jerarquització i la carrera docent.

Però la reconversió d'una reivindicació històrica en reforma retributiva i base d'una jerarquització més gran no és sinó una part (el segon lliurament, el primer va estar l'aplicació de la LODE) d'allò que ens cau al damunt: LOSE, Reforma Educativa, més Carrera Docent... és per això que la CNT creu que en aquestes eleccions ens juguem al-

guna cosa més que un simple problema de representativitat; som davant un moment clau per a la definició del model d'ensenyament públic i del marc de les relacions laborals, pedagògiques,... I, en una situació així, la CNT ha de ser-hi.

El nostre programa

El nostre programa és massa extens com per reproduir-lo en la seva totalitat en un article d'opinió. És massa extens perquè no ha estat elaborat a corre-cuita ni per a unes eleccions determinades i, per tant, respon a un canvi global de tot el sistema educatiu. Això no obstant, es pot resumir en els següents punts:

a) *Qualitat a l'ensenyament públic*

- Augment, adequació i racionalització de les dotacions econòmiques i materials.
- Creixement de les plantilles: especialistes a EGB (integració, gimnàstica, música, plàstica,...), contractació de personal administratiu, personal de pràctiques a EEMM, creació d'Equips Multiprofessionals comarcals...
- Formació permanent obligatòria, en horari lectiu i descentralitzada.
- Subvenció en la seva totalitat de les iniciatives de renovació pedagògica, en el ben entès de la necessària autonomia dels moviments de renovació pedagògica respecte de l'Administració.
- Identificació de l'ensenyament públic amb el país i consegüent catalanització del procés, sense cap tipus de marginació.

b) *Gestió democràtica*

- Gestió col·lectiva, elecció democràtica i tendència a la rotativitat dels «càrrecs» pedagògics.
- Reducció d'horari lectiu per a les funcions de gestió i pedagògiques.
- Reconeixement per part de l'Administra-

ció de l'autonomia organitzativa dels centres (òrgans de gestió, horaris, calendari,...)

c) *Condicions laborals*

- Jornada continuada del professorat.
- Retribucions idèntiques (excepte trien-nis) per a totes les treballadores i treballadors de l'ensenyament públic.
- Homologació, en massa salarial, de les nostres retribucions a la de la resta de funcionaris.
- Consideració de retribució bàsica a tota la massa salarial, desaparició del concepte «complement».
- Revisió salarial semestral.
- Jubilació obligatòria als 60 anys i voluntària als 55.
- Còmput recíproc de les cotitzacions de la Seguretat Social i de la MUFACE.
- Retribucions del 100% per a interins i substituïts i estabilitat al lloc de treball fins a l'accés a la funció pública.

d) *Formació inicial, accés i mobilitat*

- Formació universitària amb etapes comunes i d'altres d'especialització.
- No al sistema d'oposicions. Valoració de la formació inicial, la pràctica, la investigació...
- Cos únic Docent.
- Mobilitat interna: canvis de cicle dintre una mateixa etapa escolar (0 a 6, 6 a 12, 12 a 16 i 16 a 18 anys), canvi d'especialització mitjançant els treballs necessaris.
- Mobilitat externa: canvi d'etapa escolar; accés a la Universitat, als Camps Multiprofessionals i Orientadors i a la Coordinació Tècnico-Pedagògica (que ha de substituir l'actual inspecció).

e) *Drets sindicals plens*

- Dret real a la negociació col·lectiva.
- Reconeixement legal de les delegades i delegats de centre.
- Reconeixement dels representants sindicals i reducció del seu mandat a 2 anys.

Amb aquest programa, la Federació d'Ensenyament de la CNT reivindica la seva tradició històrica (escoles racionalistes, d'ateneus i sindicats, CENU,...) i dóna mostres evidents d'un sindicalisme diferent on es donen la mà l'activitat pedagògica alternativa i la defensa dels nostres interessos com a treballadors i treballadores.

Per què no un bloc progressista?

Estem segurs/es que l'anterior programa només esbossat pot ser subscrit (amb les conseqüents matisacions) per moltes i molts no afiliats, bon nombre de moviments de renovació pedagògica i certs sindicats. La Federació d'Ensenyament de la CNT ha treba-

llat i continuarà fent-ho per aconseguir una coalició (Bloc Progressista) que aglutini totes i tots aquells qui defensem el Cos únic d'Ensenyants, la qualitat de l'Ensenyament Públic i els Drets pedagògics, laborals i econòmics dels treballadors i treballadores del sector.

Malauradament, fins ara aquesta unitat no s'ha aconseguit. Cas que la sensatesa no s'imposi i sigui impossible una confluència d'organitzacions i no afiliats, la nostra plataforma i les nostres llistes resten obertes a tots aquells i aquelles que us hi sentiu identificats i identificades.

Emilio Cortavirtate

Secretari de la Federació
d'Ensenyament de Catalunya de la CNT

FEDERACIÓ D'ENSENYAMENT DE CATALUNYA C.C.O.O.

DEFENSEM L'ENSENYAMENT PÚBLIC. MILLOREM LES NOSTRES CONDICIONS DE TREBALL

El passat 24 de juliol el Ministerio para las Administraciones Públicas, en compliment de la Llei de Representació Sindical dels Funcionaris (LRSF), va convocar les primeres eleccions sindicals per a funcionaris. La Generalitat va fer el mateix a Catalunya el darrer 26 d'agost. El període de còmput per a fer les eleccions s'ha establert des del 20 de novembre al 31 de desembre i, per tant, podem ja dir que les eleccions sindicals a l'ensenyament es faran en torn als primers dies de desembre.

Han hagut de passar deu anys des de la fi del franquisme fins que es reconeix als

funcionaris un dret tan elemental com el sindical i és evident que de la LRSF es derivarà l'establiment d'un marc clar de relació laboral, el reconeixement de la representació i la negociació i la clarificació de l'espectre sindical —que ja sabem que està terriblement fragmentat a l'ensenyament, on perduren gran quantitat de petites organitzacions corporatives. També la LRSF determina un nou concepte —àrea pública— ja que la negociació de les condicions de treball, la negociació col·lectiva, serà en dos àmbits: retribucions, plantilles, pensions (els grans temes generals) es negociaran en una Mesa

General de tota la funció pública, i els temes específics en Meses Sectorials —hi haurà una Mesa sectorial d'ensenyament no universitari estatal i una altra autonòmica. Hem de veure, doncs, aquestes eleccions en el marc general de tots els funcionaris.

És, però, també una evidència que, malgrat els deus anys de retard, la LRSF no respon als nostres interessos. CC.OO. hem criticat durament el contingut de la Llei, fonamentalment perquè:

- no reconeix el dret ple a la negociació col·lectiva en aquells temes que depenen dels Pressupostos Generals (recordem que són temes bàsics: salari, plantilles, pensions...).
- no reconeix delegats de centre: les eleccions es plantegen en base a llistes tancades a cada «província». CC.OO. entenem que si bé és convenient optar per un programa sindical, no ho és menys dotar-se d'un representant a cada centre, que tingui els mateixos drets que la legislació preveu per a la resta de treballadors.
- no respecta la proporcionalitat entre electors i elegibles: posem exemples nostres: a Barcelona, amb 25.000 membres aprox. de plantilla, li correspon una «junta de personal» de 71 membres, a Lleida amb una plantilla aprox. de 2.700 li correspon una junta de 21 membres.

Malgrat això CC.OO. ens presentem a aquestes eleccions. Per què?

- Perquè el resultat d'aquestes eleccions determinarà els propers quatre anys la correlació de forces en les meses de negociació —perquè, en aquest moment, a l'ensenyament tenim temes fonamentals damunt la taula, pendent de les eleccions:
 - L'Estatut del Professorat que, malgrat l'acord que havien signat amb l'Administració FETE-UGT, ANPE, FESPE i CSIF, està aturat gràcies a les mobilitzacions successives d'una gran part del professorat.

- La LOSE, que modificarà el nostre sistema educatiu amb les implicacions professionals i laborals que es deriven.
- Perquè tenim temes comuns a tots els funcionaris que tampoc no poden esperar:
 - la pèrdua contínua del nostre poder adquisitiu
 - la injustícia i el retall en les nostres pensions
 - la manca d'una Llei de Seguretat Social dels funcionaris
 - la necessitat d'ampliar les plantilles.

No podem, doncs, «passar» de les eleccions. Tots estarem involucrats directament en els seus resultats.

La Federació d'Ensenyament de CC.OO. creiem que aquestes eleccions són molt més que una votació, que és necessari el debat, la discussió, la participació abans, en i després de la votació.

Per això hem presentat la nostra proposta de programa electoral oberta al debat en els centres i les zones.

Per això hem obert les nostres candidatures a tots aquells companys i companyes no afiliats que tenen un paper reivindicatiu tant en els conflictes laborals com en la problemàtica quotidiana i en la renovació pedagògica i que comparteixen les línies bàsiques del nostre programa.

Per això reiterem el nostre compromís d'impulsar eleccions de delegats de centre que malauradament no hem aconseguit introduir en la Llei, però que defensarem que siguin reconeguts per les futures Juntes de Personal.

Defensem l'ensenyament públic. Millorem les nostres condicions de treball. Aquest és l'eix del nostre programa, del qual us presentem un breu extracte:

1. Per a millorar les condicions de treball:
 - Estatut del Professorat: Cap al cos únic. No a la jerarquització.
 - Homologació de la masa salarial amb

la de la resta de funcionaris a percebre en un únic nivell. Aplicació immediata —i transitòria— dels nivells generalitzats 20 per a EGB i 24-26 per a ensenyaments mitjans. Pagues extraordinàries completes. Retribucions al 100% per a interins i contractats. Equiparació salarial dels mestres de taller de FP. Càlcul de triennis al 5% del salari. Revisió salarial semestral.

- Jornada setmanal de 30 hores a EGB —20 lectives— i 24 a ensenyaments mitjans —18 lectives.

Jornada continuada per al professorat. Manteniment dels serveis de menjadors i programació de les activitats de la tarda a càrrec de l'Administració.

Reducció de l'horari lectiu per a tasques de gestió i coordinació. Reducció de jornada sense pèrdua salarial per raons d'edat, malalties, etc.

- Augment de plantilles que permetin els especialistes —tenint també en compte la integració escolar— i el personal d'administració i serveis.
- Estabilitat al lloc de treball de PNN, interins i contractats.
- Responsabilitat civil: adequació del codi civil. L'Administració és la responsable primera de les accions dels professors.
- Drets sindicals plens.

2. Per l'ensenyament públic de qualitat:

- Ampliació de la xarxa pública en tots els nivells educatius.
- Duplicar la partida d'ensenyament als Pressupostos Generals fins arribar al 6% en 4 anys.
- Disminució progressiva del nombre d'alumnes per aula. En un termini curt, 20 a Pre-escolar i 25 a EGB i ensenyaments mitjans.
- Formació permanent: pla institucional descentralitzat de formació permanent obligada en horari laboral. Any sabàtic.

- Potenciar els moviments de renovació pedagògica.
- Per una escola igualitària: dotar de mitjans la integració de tots aquells amb hàndicaps físics, psíquics i socials.
- Mitjans suficients per al procés de catalanització, que ha de tenir en compte la realitat social de la qual parteix.
- Descentralització de competències en matèria educativa.
- Gestió democràtica en el centre: potenciar els mecanismes de gestió col·lectiva. Exigència que no augmenti el ventall salarial actual per l'aplicació dels complements específics personals. Reconeixement oficial de les experiències de gestió col·lectives i, per tant, repercussió dels complements previstos en el centre (en concepte salarial) i no en persones concretes.
- Sistema educatiu: Tronc comú de caràcter general i polivalent de 0 a 18 anys. De manera immediata:
 - de 0 a 3 anys gratuït
 - de 4 a 16 gratuït i obligatori
 - de 16 a 18 gratuït
 Cos únic de professors amb titulació universitària i especialització. Mecanismes d'adequació que permetin el pas d'un cicle a d'altre.

PER MILLORAR LES NOSTRES CONDICIONS DE TREBALL
 PER DEFENSAR L'ENSENYAMENT PÚBLIC
 PERQUÈ SÓN MOLTS ELS TEMES PENDENTS I NECESSITEM ESTAR PRESENTS EN TOTS ELS ÀMBITS ON ES DECIDEIXEN COSES QUE ENS AFECTEN

A ENSENYAMENT, TAMBÉ CC.OO.



**Concurso
Experiencias
Escolares**
1987/1988

Tema:
**Leer
un libro**

Programas y actividades,
centradas en la lectura de un libro,
para desarrollar la capacidad
de comprensión, apreciación crítica
y disfrute de las obras literarias.

El plazo de admisión de originales
se cerrará el 15 de abril de 1988.

santillana

Si desea más información, puede dirigirse a: Editorial Santillana,
Elfo, 32. 28027 Madrid (Tel.: 403 40 00) o a cualquiera de sus Delegaciones.

NOVETATS

Joventut

COL·LECCIÓ: JUVENIL NOVEL·LES

LITERATURA BRASILEIRA EN CATALÀ

EDY LIMA



LA VACA VOLADORA
LA VACA A LA SELVA

LYGIA
BOJUNGA
NUNES

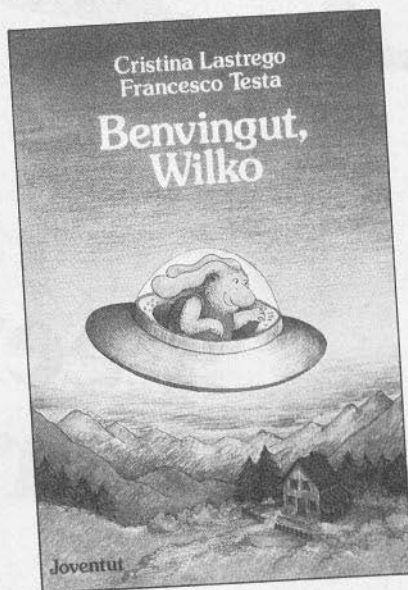


LA BOSSA GROGA
CORDA FLUIXA
LA CASA DE LA PADRINA
ELS COMPANYS

BENVINGUT, WILKO

CRISTINA LASTREGO I
FRANCESCO TESTA

*Premi d'il·lustració de la Biennial
de Bratislava.
Premi a la Fantasia «Gianni
Rodari»*



Aquesta història, a partir del personatge,
suggereix als nens idees originals per a
desenrotllar la seva imaginació.

Editorial  Joventut

FEDERACIÓ DE TREBALLADORS DE L'ENSENYAMENT DE CATALUNYA (FETE-UGT)

GUANYEM EL FUTUR

Per primera vegada es dóna compliment als desigs del professorat de celebrar eleccions sindicals, en resposta a la reivindicació per la qual sempre hem lluitat els sindicats del sector, i molt especialment la Federació de Treballadors de l'Ensenyament (FETE-UGT).

FETE-UGT es presenta a aquestes eleccions conscient que mitjançant la pressió i la negociació ha exercit un paper fonamental de cara a l'assoliment de millores importants per al professorat. Només cal recordar el nivell 17 per als mestres, la jubilació als 65 anys, la dura batalla per la dignificació dels mestres de taller o l'accés dels agregats d'Institut a caps de seminari.

Hem lluitat per la democratització plena del sistema educatiu, estímulant la filosofia democràtica de la LODE. Hem impulsat la millora de la qualitat de l'Ensenyament, incidint en temes com la formació del professorat, l'autonomia dels centres i tants d'altres que han tingut un alt exponent en la campanya «Defensem l'Ensenyament Públic i la seva qualitat», a la qual la FETE s'ha lliurat amb entusiasme. També ha estat una preocupació nostra la sindicació del sector, practicant la unitat sindical sense demagògies: diverses organitzacions i part d'altres estan avui integrades al nostre sindicat.

Tot això des d'un principi bàsic per a FETE-UGT: els problemes cal resoldre'ls, no crear-los. Dinàmica que ens és comuna amb la UGT, que ens acreix a més la força per defensar tots els treballadors de l'ensenyament i per lluitar per un servei públic d'en-

senyament de qualitat a l'abast dels fills de tots els treballadors.

Un programa amb iniciativa

Les eleccions sindicals ens permetran de presentar el nostre programa a tots els docents. Pretenem tenir la iniciativa sindical en primer lloc en els aspectes retributius i fiscals. L'exigència de negociació col·lectiva, avui dubtosa per la Llei preparada pel Govern de l'Estat. No cal glossar més allò que Nicolás Redondo, secretari general de la UGT, està repetint dia rera dia: volem negociar les nostres retribucions. Volem l'homologació amb tots els col·lectius de funcionaris (nivell 23 per als mestres; 25 per als agregats, professors de F.P. i mestres de taller; 27 per als catedràtics). Tampoc no és acceptable que any rera any els nostres augmentos salarials resultin disminuïts pel salt a la taula de retencions. Per això demanem la desafecció de l'increment de l'IPC a la base imponible.

Un altre tema clau per al programa de FETE rau en la negociació d'un Estatut del Professorat que ens assegurï la dignificació del nostre treball. La qual cosa no serà plenament possible sense una nova Llei de la Funció Pública que ens permeti la consecució del cos únic, tot reconeixent el dret real a la promoció professional per a tot el professorat. Dignificació, a més, que passi per l'increment de dotacions per als anys sabàtics. Que millori les nostres prestacions socials.

I també d'altres aspectes: responsabilitat civil a càrrec de l'Administració, increment de la ratio de professors per centres, implantació paulatina de la jornada contínua, etc.

Una elecció responsable

Les eleccions sindicals comporten un salt qualitatiu cara a l'assoliment de totes aquestes reivindicacions. Volem, però, comentar una primera decisió de la nostra administració catalana que valorem perjudicial per a la bona marxa de l'acció sindical. Així, a la primera reunió de la Junta Electoral de Catalunya, a u d'octubre 1987, la Generalitat, prevalent-se de la seva majoria qualitativa, ens ha imposat la circumscripció provincial. La FETE-UGT s'ha oposat

aferrissadament a aquesta decisió, perquè entenem que el nostre interlocutor amb efectiu poder decisorí és en primera instància el Servei Territorial. Decisió que només amaga la por de la Conselleria a una estructura sindical elegida operativa i vol impedir l'enfortiment dels sindicats.

En definitiva, però, demanem als docents que votin responsablement, per assolir entre tots representacions fortes, organitzades i estables del professorat per a la millor defensa dels nostres interessos econòmics i professionals. Aquesta és la nostra lluita i dins d'aquesta lluita oferim la Federació de Treballadors de l'Ensenyament (FETE-UGT), UN SINDICAT FORT AL TEU SERVEI.

**Comissió Executiva Nacional
de Catalunya**

UNIÓ DE SINDICATS DE TREBALLADORS DE L'ENSENYAMENT DE CATALUNYA (USTEC)

LES ELECCIONS SINDICALS A L'ENSENYAMENT PÚBLIC

Per primera vegada, els treballadors i treballadores de l'ensenyament públic podem participar en unes Eleccions Sindicals. Reivindicades durant molts anys, no seran aquestes la mena d'eleccions que la USTEC voldria, ja que no es contempla la figura del delegat o delegada de centre, així com tampoc no es garanteix el dret a la negociació col·lectiva (expressament exclosa).

Malgrat tot, pensem que cal presentar-nos a aquestes eleccions. Justament perquè volem potenciar tot allò que de positiu ha tingut el moviment d'ensenyants assem-

bleari per a l'ensenyament de Catalunya. Perquè tot el que hem aconseguit fins ara ha estat fruit del debat, l'organització i l'acció unitària dels centres. Nosaltres, amb els nostres delegats i delegades escollits en aquesta primera convocatòria, volem evitar que la vida sindical es burocratitzi i que es perdi aquesta participació activa tan arrelada a les nostres comarques. Perquè tot això no quedi només en paraules o bones intencions, la USTEC es proposa promoure l'elecció de delegats i delegades de centre, paral·lelament a les eleccions oficials, i reco-

nèixer el seu paper en la presa de decisions mitjançant comissions mixtes davant possibles negociacions.

No pensem que aquesta sigui una campanya de grans programes electorals, amb promeses difícils de complir, perquè manca allò tan elemental com és el dret a la negociació col·lectiva. Dir altre cosa és, si més no, enganyar-se un mateix. La USTEC es presentarà a aquestes eleccions com la continuació del treball que hem estat fent fins ara.

En conseqüència, la USTEC continuarà defensant la catalanització de l'ensenyament, lluitant per exigir de l'Administració educativa de Catalunya un augment substancial de les dotacions de material i professorat, un nou sistema de reciclatge dins l'horari de treball per tal de garantir i ampliar l'abast dels actuals programes d'immersió i la seva continuïtat a BUP i FP. No podem restar passius davant el fet que els programes d'immersió lingüística encetats a molts centres corrin el risc de bloqueig i paralització, com a conseqüència de la política educativa aplicada pel Departament d'Ensenyament i de les múltiples limitacions legals existents, situació aquesta que es va palesar a les II Jornades de Política Lingüística a l'Ensenyament, organitzades per la USTEC el curs passat.

També, volem continuar treballant en una alternativa que acabi amb la reproducció dels rols socials discriminatoris per a la dona, amb un ensenyament que potencii

una veritable coeducació, que faci una veritable revisió de continguts, llenguatge, actituds i valors escolars des d'una perspectiva de no discriminació per a les alumnes i que inclogui en els programes l'educació afectivo-sexual, sota l'òptica d'una sexualitat sense tabús en tots els nivells de l'ensenyament.

La USTEC continuarà apostant, també, pel Cos Únic d'Ensenyants, una reivindicació estretament vinculada a l'Alternativa d'Escola Pública. És a dir, continuem dient no a la Carrera Docent que es deriva de la Llei de la Funció Pública. Carrera Docent que vol acabar amb les millors experiències educatives (treball en equip, gestió compartida, renovació pedagògica vinculada al treball diari a l'aula,...) i que fomenta l'individualisme i la competitivitat (acumulació de mèrits), dividint els i les ensenyants en múltiples categories.

Per concloure, la USTEC pensa que millorar l'ensenyament públic és quelcom que té molt a veure amb la millora de les condicions laborals i professionals dels i de les ensenyants. Per tant, la USTEC exigirà i lluitarà per millorar els salaris i la jornada laboral, per un augment de les plantilles, per una jubilació justa, per un perfeccionament professional i reciclatge dins de l'horari laboral i per allò que és fonamental aconseguir: el dret a la negociació col·lectiva.

USTEC

NOVETATS

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. *Les enfants de migrants a l'école*. Paris: OCDE, 1987.

Extracte de l'índex:

La scolarisation des enfants étrangers: l'analyse; La scolarisation des enfants étrangers dans sept pays: République Fédérale d'Allemagne, Belgique, France, Luxembourg, Pays-Bas, Suède, Suisse; Autres continents, autres problèmes; Les facteurs d'inegalité: une analyse causale; Les structures scolaires pour les enfants de migrants i Annexes.

DARDER, Pere. *El funcionament de l'escola privada a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1987 (Rosa Sensat, 31. Estudis)

Extracte de l'índex:

Introducció; Dades de la mostra referides als centres d'EGB de Catalunya; l'escola privada a Catalunya; Formació i situació dels professors d'EGB; Dades de la mostra a partir dels individus que responen; Resultats del QUAFE-80, referits al total de l'escola de Catalunya, i a l'escola privada; Tractament dels resultats del QUAFE-80, a partir de l'aplicació del programa SPAD; Conclusions; Bibliografia.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Antonio. *Educación infantil (0 a 6 años): teoría y práctica*. Granada, Escuela Popular, 1987.

Aspectos generales: Aspectos pedagógicos de las escuelas infantiles, Los límites; Experiencias y observaciones: La educación por el espejo, Jugar con el espacio, Jugar en el espacio, Agresividad, Situación de tensión, Sexualidad, etc.

FERRER, Angeleta. *Angeleta Ferrer, Maria Martínez*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Laia, 1987 (Diàlegs a Barcelona, 18)

Extracte de l'índex:

Una nissaga de pedagogs; L'educació integral; El fracàs escolar; L'escola pública i privada; La renovació pedagògica, abans i ara.

MATA, Marta. *Marta Mata, Pilar Benejam*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Laia, 1987 (Diàlegs a Barcelona, 19)

Extracte de l'índex:

L'herència pedagògica de la Mancomunitat, de la Generalitat republicana i del franquisme; El naixement de les «escolletes», de Rosa Sensat i de l'escola de mestres de Sant Cugat; La formació de mestres a debat; La marginació del moviment de reforma pedagògica per part de la Generalitat de Catalunya; La LODE i l'actuació del govern socialista; Barcelona: la «ciutat educadora» i la política escolar de l'Ajuntament; Els mestres i mestratge dels Jocs Olímpics.

NEAVE, Guy. *La Comunidad Europea y la educación*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, 1987 (Forum Universidad-empresa)

Extracte de l'índex:

Antecedentes; La educación de los emigrantes y sus familiares; El paso de la escuela al trabajo; Educación y formación; Cooperación en el ámbito de la enseñanza superior; Igualdad de oportunidades en materia de enseñanza; La dimensión europea en la educación; Educación y formación para niños y jóvenes discapacitados; La revolución microelectrónica; Política de información y desarrollo sobre educación en la Comunidad Europea; Programa EURYDICE; Relaciones internacionales; Conclusión; Epílogo: en torno a los programas COMETT y ERASMUS.

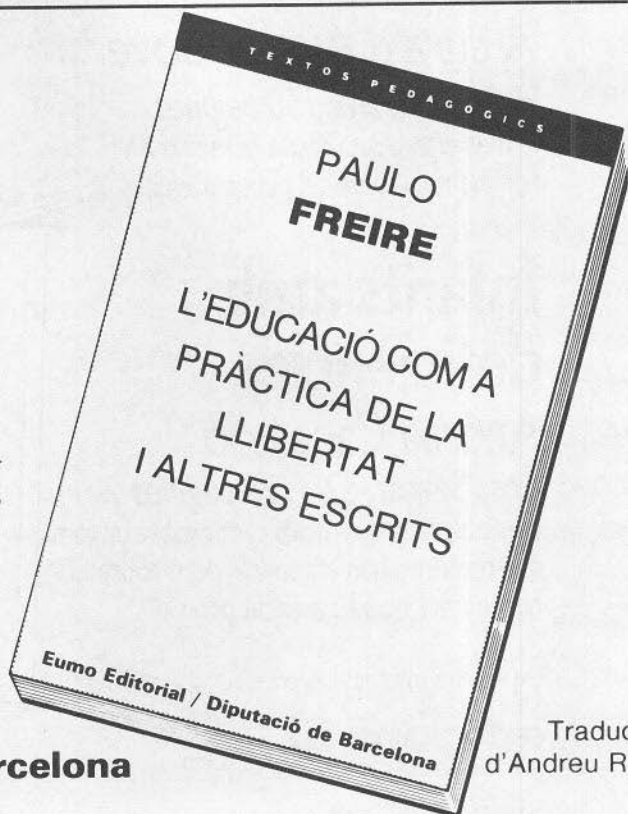
Biblioteca Rosa Sensat
(juliol de 1987)

TEXTOS PEDAGÒGICS

L'obra de Paulo Freire és l'expressió de la seva experiència realitzada en la complexa trama de la realitat sud-americana: la veritable educació es praxi, reflexió i acció de l'home sobre el món per tal de transformar-lo.

Titols publicats:

- 1 LA DESCOBERTA DE L'INFANT.
Maria Montessori.
- 2 MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR.
Alexandre Gali.
- 3 DEMOCRÀCIA I ESCOLA.
John Dewey.
- 4 ESCRITS PER A EDUCADORS.
Jean Piaget.
- 5 EMILIO DE L'EDUCACIÓ
Jean Jacques Rousseau.
- 6 SUMMERHILL. A. S. Neill.
- 7 PEDAGOGIA I VIDA.
Joaquim Xirau.
- 8 COM GERTRUDIS EDUCA
ELS FILLS. Johann Pestalozzi.
- 9 PEDAGOGIA DE L'ESSENCIA
I PEDAGOGIA DE L'EXISTÈNCIA.
Bogdan Suchodolski.
- 10 LA FUNCIÓ DE GLOBALITZACIÓ
I ALTRES ESCRITS.
Ovide Decroly.
- 11 ESBÓS PER A UN CURS
DE PEDAGOGIA.
Johann F. Herbart.



**Eumo Editorial
Diputació de Barcelona**

Traducció
d'Andreu Roca

Qüestions controvertides de sintaxi catalana

Joan Solà

Libres a l'abast, 229. 256 pàgines

Una obra clarificadora sobre alguns dels punts més conflictius de la gramàtica catalana, amb propostes concretes per resoldre'ls.



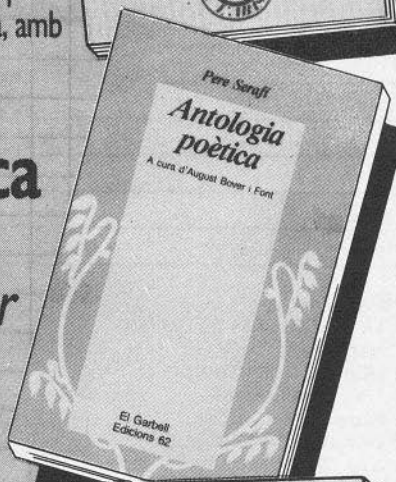
Antologia poètica

Pere Serafí

A cura d'August Bover

El Garbell, 24. 160 pàgines

El més gran poeta català del segle XVI, finalment a l'abast del públic d'avui.

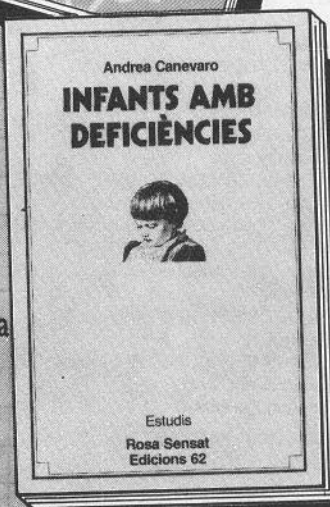


Infants amb deficiències

Andrea Canevaro

Rosa Sensat, 32. 128 pàgines

Un assaig coratjós i clarificador sobre un tema que molts creuen entendre, però sobre el qual encara no s'ha avançat prou.



De venda a totes les llibreries

edicions 62

25 ANIVERSARI
D'EDICIONS 62
1962-1987

LA PROGRAMACIÓ INFANTIL TELEVISIVA EN LLENGUA CATALANA

Els educadors han d'estar sensibilitzats per totes aquelles coses que poden afectar el món infantil i juvenil. La programació de televisió n'és una i pot ser, en aquests moments, la que tingui un interès més gran davant altres fórmules d'esbarjo. El seu coneixement és suficientment útil quan es pretén educar d'una manera més activa, centrant-se en les expectatives dels alumnes.

En aquest sentit, els productes convencionals de la petita pantalla dirigits a l'audiència infantil i juvenil podrien servir d'estímul. Naturalment, el mestre a part d'identificar els personatges de les telesèries i saber quins són els mòbils de l'acció, hauria de pensar en l'estratègia pedagògica més adequada per a contrarestar els efectes del seu visionat.

Aspectes com la llengua, la música, el traç del dibuix, la trama de l'argument, el muntatge, etc., haurien de revisar-se per tal d'observar si proporcionen algun benefici educatiu als infants. Aquest punt és prioritari quan la tendència general dels ens televisius és la incorporació de producció aliena, per definició allunyada de la realitat circumdant de l'infant, en les bandes programàtiques.

Així, acostar-se a la programació televisiva infantil —i per què no, també a la juvenil— en català està en la línia de trobar lligams entre els productes televisius i la seva audiència potencial. Sens dubte, la llengua

podria ser un primer pas per reconèixer i reflectir l'entorn.

El naixement del tercer canal a Catalunya (TV-3) va significar un revifament en la programació televisiva en llengua catalana. Fins aquell moment, el Circuit Català de TVE era l'única opció televisiva que parlava als telespectadors en l'idioma que els és propi. De tota manera, la incidència d'aquesta programació, malgrat la seva importància, era mínima. Els horaris d'emissió i les dificultats per a assolir diferents tipus d'espais amb l'escàs pressupost que rebien de Madrid repercutien en l'interès de l'audiència per aquesta programació.

La destinada al públic més jove també patia aquesta anèmia financera. En aquest sentit, els beneficis que l'audiència infantil i juvenil podia extreure dels productes dirigits a ells eren mínims. La primera cadena de TVE passava a constituir-se en el canal que quantitativament oferia una banda programàtica infantil més àmplia. Així, l'infant català trobava pocs lligams amb la seva realitat circumdant.

Cal insistir en l'esforç que el Circuit Català feia per aconseguir una programació coherent i atractiva, però les dificultats eren molt grans. Tot i això, es poden recordar programes carregats d'imaginació i d'una qualitat fora de dubtes: «Terra d'escudella» i «Planeta Imaginari» en són un bon exemple.

L'aparició de TV-3 (1983) ha beneficiat el Circuit Català, que es veu forçat a competir

amb una emissora d'arrels catalanes. Així, la programació en català ha augmentat, però aquest increment no s'ha reflectit en la banda programàtica infantil. Aquesta dada no ha de ser preocupant, si la modificació es concentra en la qualitat del producte.

L'oferta del circuit català

La programació de la Unitat de Producció i Realització de TVE a Catalunya s'adreça fonamentalment al públic infantil, deixant de banda els adolescents. El programa estel·lar, quasi bé l'únic, és «PICAPUÇA», que té una freqüència d'emissió diària, de dilluns a dissabte (aquest dia amb un horari diferent), i competeix amb la primera cadena de TVE.

«PICAPUÇA» és una mena de *show* televisiu menat per tres pallassos, l'Òscar, el Pep i el Lluís, que durant trenta minuts presenten jocs, historietes i altres tipus d'espais televisius. Aquest programa, encara que pot considerar-se de producció pròpia, inclou també produccions alienes, sobretot en la branca de dibuixos animats. Els tres animadors actuen com a enllaç de cadascuna de les parts que configuren el programa.

Aquesta fórmula de presentació és una tècnica adequada per a mantenir l'atenció del públic a causa de la varietat de continguts que s'hi ofereix. Així, els elements nous sempre són presents a través dels diferents blocs que configuren l'estructura del programa.

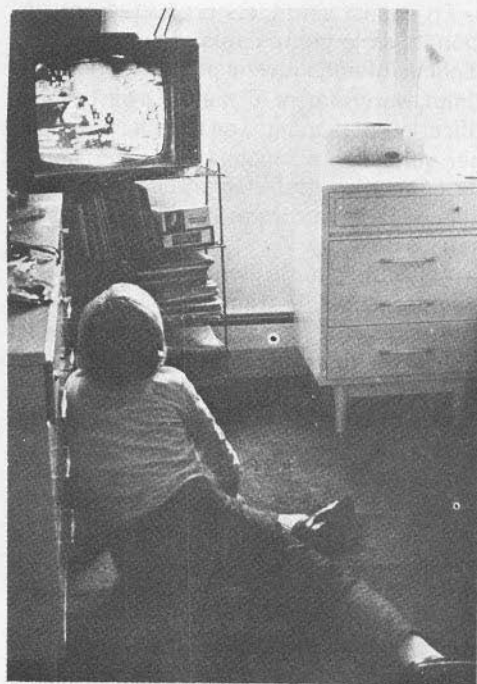
En certa manera, «PICAPUÇA», resulta un símil d'un altre programa televisiu de gran acceptació entre el públic infantil, encara que no hi està adreçat. Si bé hi ha hagut un intent d'adaptació, el tipus de concursos i les proves a realitzar recorden el programa originari. Mentre es desenvolupa aquesta part del «PICAPUÇA», els presentadors van donant pas a altres espais, generalment de producció aliena.

«La petita Polon», «Memole» i «Llegendes d'arreu del món» són tres de les sèries de di-

buxos animats incloses en el programa infantil del Circuit Català. De les dues primeres se'n poden dir poques coses, ja que la seva procedència japonesa, en certa manera, les defineix. La tercera mereix un capítol a part, no tan sols pel seu contingut sinó també pel tipus de realització. «Llegendes d'arreu del món» acosta els telespectadors a les històries tradicionals d'altres cultures, alhora que mostra diferents maneres d'entendre l'animació visual i la composició d'imatges. Aquesta producció europea presenta en cada emissió una llegenda diferent però també un nou sentit del que pot ser la televisió infantil.

Les ofertes de TV-3

El tercer canal té un bon mostrari de programes dedicats tant als infants com als adolescents. L'interès per a abastar aques-



tes etapes psicològiques de la persona es trasllueix en l'estructura de la banda programàtica. Així, els primers espais es destinen als més petits, augmentant gradualment l'edat del destinatari dels missatges.

El programa estel·lar és «Fes Flash», que té una durada aproximada de mitja hora i s'emet de dilluns a divendres. La resta de la programació va variant en funció del dia de la setmana o de la temporada d'emissió. En aquests moments, per exemple, el telefilm juvenil que segueix «Fes Flash» té una continuïtat diària, mentre que en altres èpoques variava segons el dia de la setmana.

«Fes Flash» és un calaix de sastre on apareixen diferents espais, alguns de producció aliena i altres de pròpia. De tota manera, el percentatge més alt correspon a aquesta darrera i a la qual pertanyen espais com «El bosc de Gari-Gori» i «L'oficina del temps». El primer és protagonitzat per uns titelles i l'argument té una continuïtat diària, en canvi el segon presenta en cada capítol una nova història.

La línia de programació infantil i juvenil de TV-3 té unes connotacions molt lligades a l'entreteniment. Per aquesta raó totes les produccions desenvolupen situacions misterioses, fantàstiques, etc. De fet, són tele-sèries. A banda dels programes esmentats de producció pròpia, cal afegir-hi un altre: «Olivera Molls». Aquest personatge ha trobat un lloc en la televisió autonòmica després d'haver-hi estat present ja una altra temporada.

Mencionar tots els espais en els quals TV-3 participa de la producció no té cap sentit, donat que al llarg de la temporada televisiva en passen molts per la petita pantalla. Però sí cal destacar alguns aspectes que són comuns a tots ells. El més important és l'intent de jugar visualment, és a dir, que la imatge tingui un veritable sentit dins el producte. Aconseguir-ho no és una tasca senzilla perquè significa un zel especial alhora de codificar una història en imatges. Així, els colors, la composició dels plans passen a un lloc prioritari.

L'entusiasme per la imatge té un bon exponent en un programa juvenil, «Botó Fluix». Aquest espai mostra maneres diferents d'utilitzar el llenguatge televisiu, amb més o menys encert, però demostrant que queden moltes coses a fer amb els productes destinats a aquest fragment de públic.

El conjunt de produccions alienes que programa el tercer canal s'emmarca en una política programàtica molt oberta. Tant els dibuixos animats, o qualsevol altre tipus d'animació visual, com els telefilms tenen orígens ben diferents. La manca d'experiència personal de l'infant comporta al mateix temps una manca de crítica cap allò que veu i escolta. Per aquesta raó és fonamental oferir-li diferents perspectives d'entendre la realitat, fet que suposa també que vegi un ventall divers de composició d'imatges. La coherència d'aquesta estratègia pedagògica és un punt més a tenir present en la revisió de la programació de TV-3. Naturalment, altra cosa són els continguts, alguns més adequats que altres —sobretot en els telefilms juvenils— però l'intent de mostrar productes d'arreu del món continua essent un fet plausible. Només cal observar la monopolització nord-americana i japonesa en altres emissores.

Lògicament aquest apartat no pot acabar sense dedicar una menció molt especial a la programació de divendres, en la qual les escoles poden participar. «Fes Video-Flash» és un programa que intenta apropar el món de l'àudio-visual als infants i els adolescents, però amb la particularitat que són ells els que creen la producció. És a dir, els infants d'EGB, BUP i COU realitzen els seus propis vídeos ajudats pel personal de TV-3. El marc d'aquest treball és un concurs en el qual participen totes aquelles filmacions que s'hagin emès per la petita pantalla. La primera fase de «Fes Video-Flash» finalitza el juny, però n'hi ha prevista una segona que permetrà l'entrada a totes aquelles escoles i instituts que no ho hagin fet. Ben segur, és una bona experiència per als telespectadors d'aquesta banda programàtica.

La manca de participació del jove i de l'infant

Malgrat aquest projecte del tercer canal, la programació infantil i juvenil en llengua catalana no ofereix als seus telespectadors la participació que caldria. L'àmbit de difusió permet crear espais en els quals l'audiència deixi la seva passivitat i comenci a sentir-se part d'allò que veu.

D'aquesta manera, els programes cobriren l'aspecte pedagògic necessari quan hom es dirigeix a un públic que s'està desenvolupant psicològicament. També esti-

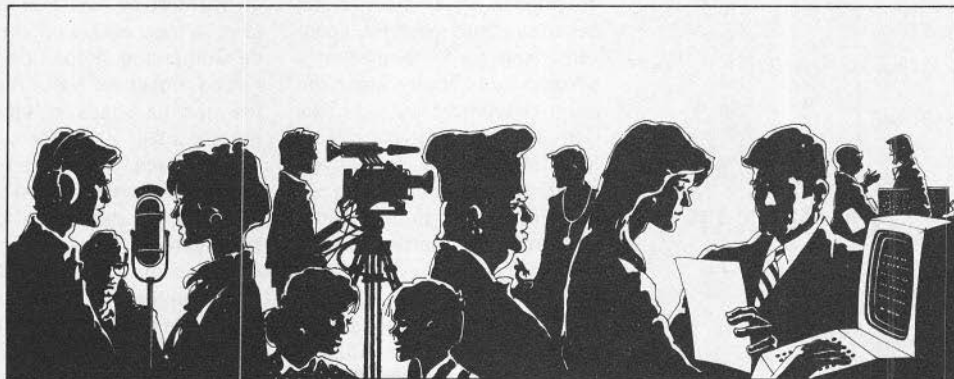
mularia la participació dels mestres, que haurien de dirigir aquesta tasca comunicativa, però sens dubte educativa.

Cadascuna de les cadenes esmentades presenten programes diferents encara que l'objectiu és el mateix: divertir l'audiència. El que no és tan clar és si s'aconsegueix reflectir la realitat més pròxima, tot i que la llengua emprada sigui el català. En l'observació d'aquests objectius estan implicats tots els col·lectius interessats en l'educació dels nostres joves i infants.

Maria Gutiérrez



GENERALITAT DE CATALUNYA



EN CATALÀ

**PER RESPECTE A UN MATEIX
I ALS ALTRES**

Ara, el deure de cortesia és parlar català amb tots els qui volen saber-lo per compartir el futur de Catalunya.

Perquè no som ni un ni dos. I tots tenim dret a conèixer i utilitzar la llengua pròpia del país on vivim.

PER ACONSEGUIR UNA CONVIVÈNCIA PLENA
SOM 6 MILIONS



EN BERNAT I EL NÚVOL

Salvador Comelles
Il·lustracions Marta Balaguer

EL PETIT ESPARVER

COMELLES, Salvador, *En Bernat i el núvol*, il. Marta Balaguer, La Magrana, Barcelona 1987 (Col. El Petit Esparver).

Un nuvolet s'esgarria per la ciutat i es fa amic d'en Bernat, que l'instal·la a casa seva. La família ho troba ben natural, i vet aquí que tothom juga amb el petit núvol, que s'estira, s'allargassa, s'arronsa o fa ploure, si cal, sobre els testos. Una rondalla que farà la delícia dels joves lectors a partir de 8 anys. El text és escrit amb lletres gruixudes, les il·lustracions abundants, tan realistes com humorístiques.

COMPANY, Mercè; CAPDEVILA, Roser, *Les tres bessones, la princesa i el pèsol*, il. Roser Capdevila, Arín, Barcelona 1987 (Col. Les Tres Bessones).

Per venjar-se la bruixa envia les bessones al bell mig del conte de la princesa i el pèsol. Anna es fa passar per una princesa, però s'adorm sobre la pila de

matalassos per culpa d'una pocció que la bruixa li fa beure. Les seves germanes, amb l'ajuda del príncep hereu que més que casar-se somia navegar, aconsegueixen treure-la d'aquesta situació i tots quatre fugen damunt l'escombra de la bruixa. Com sempre, la gràcia rau en les il·lustracions acolorides i divertides de Roser Capdevila. Els nens podran llegir les quatre ratlles del text a partir de 8 anys o abans, si coneixen el conte original.

Assenyalem de passada que el text no és exempt de barbarisme (pòcima per pocció).

FARRÉ, Marie-Raymond, *Ah, si jo fos un monstre!*, il. Daniel Maja, Aliorna, Barcelona 1987 (Col. Aliorna Jove).

A en Farlan li agraden molt les pel·lícules de por: desitjaria ser Kink Kong, juga amb la seva mare a ser la «immunda bèstia peluda» i ella s'estima molt el seu «petit monstre». Però ell voldria ser un monstre de debò i tant ho desitja que un bon dia aconsegueix de convertir-s'hi. S'aprofita de la situació per conquerir l'amistat d'una noieta que no li feia cas i revenjar-se dels grans de l'escola: esdevé l'heroi de la classe. Pel que fa als adults, n'hi ha de dos tipus, els que s'espanten i els que l'accepten tal com és.

Una història que té un bon ritme, on dominen l'humor i la tendresa, com en les il·lustracions del dibuixant. Un bon llibre per als nois i noies a partir de 10 anys.

LIMA, Edy, *La vaca a la selva*, il. Montse Ginesta, Joventut, Barcelona 1987.

Segon volum de la sèrie «La vaca». Amb molt d'humor s'encadenen les peripècies del viatge de retorn de l'indi Poiranga a la seva tribu nativa en el cotxe de Gumersind, atapeït de llunes de conserves. Naturalment, les ties bessones cuitaran a prestar auxili als viatgers, gràcies a la vaca voladora i a l'elixir de joventut inventat per la tia alquimista. Cal destacar el saborós capítol on aquesta tia bescanvia idees, sobre les civilitzacions, amb el bruixot de la tribu. Cadascú treu profit del bo i del dolent de les diferents maneres de viure.

Tot comptat i debatut és una aventura de ritme trepidant, que farà la delícia dels joves lectors a partir de 10 anys.

WILSON, Forrest, *Superiaia, tot va bé!*, il. David Mc Kee, Aliorna, Barcelona 1987 (Col. Aliorna Jove).

Segon volum de la sèrie, originàriament televisada, de les aventures de la iaia. La iaia proveïda de superpoders: força extraordinària, hipervisió (gràcies a una màquina) fa la prova amb el seu nét i un amic d'aquest, d'un «lliscador» que pot volar i navegar a més de rodar. Haurà de lluitar contra els gàngsters que volen robar-lo. L'aventura es desenrotlla a un ritme trepidant. El llenguatge, com era d'esperar, és tot diàleg, però força ben traduït; hi trobem jocs de paraules ben adaptats al català. A l'humor del text, cal afegir-hi el del conegut dibuixant David Mc Kee. Èxit assegurat per als nois i noies a partir de 10 anys.

Françoise Samuel-Lajeunesse

ÍNDEX

<i>Primeres eleccions sindicals a l'ensenyament públic</i>	1
--	---

LA DIVERSITAT. Tema general XXII Escola d'Estiu

1. <i>Introducció</i> , per Montserrat Company, Carme Sala i Carme Tomàs	2
2. <i>Context social en què es produeix la integració de la diversitat</i> , per Loris Malaguzzi	5
3. <i>La cultura de la diversitat</i> , per Ignasi Riera	11
4. <i>Alternatives pedagògiques a la diversitat psicològica a l'escola</i> , per Carles Monereo Font	14
5. <i>La diversitat lingüística</i> , per Ignasi Vila	20
6. <i>L'acolliment de les diferències individuals a l'escola</i> , per Josep M. Masjuan i Codina	23
7. <i>Una experiència d'integració dins el marc de la diversitat: L'escola pública de Cabra del Camp</i> , per Rita Montcusí Rovira	29
8. <i>Comentari sobre les primeres experiències d'integració escolar</i> , per Cristina Sánchez	31

ESCOLA

Didàctica

<i>Els mercats ambulants</i> , per Miquel Monturiol	35
---	----

Sortides

<i>Coneguem els animals al Parc zoològic</i> , per Rafael Cebrián	41
---	----

NOTÍCIES DE L'ASSOCIACIÓ

<i>Debat sobre la Reforma</i>	45
<i>Composició de la Junta Rectora de l'Associació</i>	45

ACTUALITAT

Informacions i comentaris

<i>Primeres eleccions sindicals a l'ensenyament públic</i>	46
--	----

Bibliografia

<i>Novetats</i> , Biblioteca Rosa Sensat	56
--	----

Per als nois i noies

<i>La programació infantil televisiva en llengua catalana</i> , per Maria Gutiérrez	59
---	----

Bibliografia infantil

	64
--	----

Dibuix coberta: Francesc Rovira



Perspectiva Escolar

Edició i Administració: a a p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271

Tel. 237 07 01 - 08008 Barcelona

Consell de Redacció: Anna Agenjo, Rosa Carrió, Mercè Comas,

Biel Dalmau, Mercè Fluvià, Montserrat Galicia, Marta Mata, Pia Vilarrubias

Director: Jordi Tomàs

Secretària de Redacció: Lidia Sánchez

Maqueta i Coberta: Núria Hortal

Fotògraf: Josep Gri

Fotocomposició: Presart, S. A.

Impressió: Sirven Gràfic

Distribució a llibreries: Arc de Berà - Llull, 10-14, 08005 Barcelona

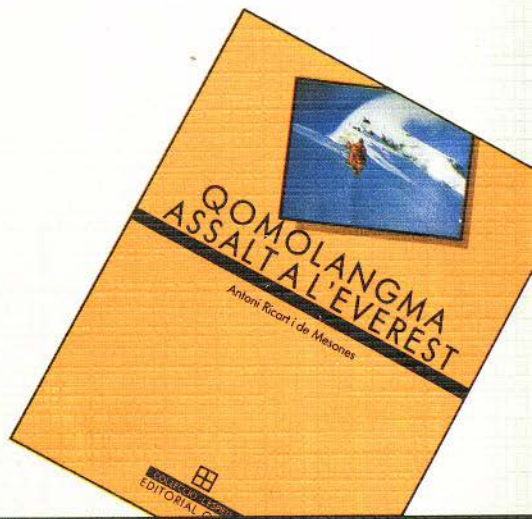
Subscripcions: a a p.s.a. «Rosa Sensat»

Dipòsit legal: B. 2.090-1975 — ISSN: 0210-2331

Subscripció anual: 3.340 ptes. — P.V.P. 375 ptes.





COL·LECCIÓ «L'ESPIELL»
EDITORIAL ONDA




A través de «L'Espiell» els nens podran descobrir el món
Col·lecció dirigida per «Rosa Sensat»


Primers lectors
DOS GOSSOS LLUSTROSOS

A partir de 7 anys - Sèrie 
HARUXAN
SAMIR

A partir de 9 anys - Sèrie 
QOMOLANGMA - ASSALT A L'EVEREST
Premi Crítica «Serra d'Or» 1987
PARÍS-DAKAR

A partir de 9 anys - Sèrie 
ELS DOFINS

A partir de 12 anys - Sèrie 
MIRANT EL CEL
VIATGE A L'ÀFRICA

A partir de 12 anys - Sèrie 
COM ES PREPARA UN TELENOTÍCIES

Que no falti a la teva biblioteca escolar o biblioteca d'aula
Editorial Onda

Passeig de Gràcia, 120 - Tel. 218 21 26 - 08008 Barcelona