



Publicació
de Rosa Sensat

Abril 2000

PERSPECTIVA

ESCOLAR 244

Els límits de la integració

El joc com a motor en l'ensenyament
de l'anglès al Raval

Sang, cor i circulació

Llenguajocs

I Jornades 3-12. Document

Abril 2000

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 2 4 4

Edició i Administració:

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

Consell de Redacció:

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

Directora:

Carme Tomàs

Directora adjunta:

Mercè Comas

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic:

Vilaseca/Altarriba

Coberta:

Jordi Lascorz

Composició i muntatge:

Núria Hortal, Inge Trowsky

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Coloren, S. L.

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

Preu soci: 6.430 ptes. Preu no soci: 7.150 ptes.
P.V.P. 795 ptes.

Coordinació monogràfic:

Carme Sala

Foto coberta:

Escola Viver Castell de Sant Foix

Editorial:

On som? 1

Monogràfic:

Els límits de la integració

Divuit anys de la Llei d'Integració
Social dels Minusvàlids (LISMI).

Manuel Fernández Pérez 2

Els reptes de la integració.

Rosa Sellarès Viola 8

L'escola especial, centre de recursos
per a la integració.

Carme Sala 15

La institució Vil-la Joana.

Equip de Vil-la Joana 22

L'altra cara de la moneda.

Noemí Creus Martí 30

i *M. del Mar Viura Oriol*

Unitats específiques d'educació especial.

CEIP Alexandre Gálí 37

Bibliografia complementària.

Biblioteca Rosa Sensat 45

Escola.

Diversitat:

El joc com a motor en l'ensenyament de
l'anglès al Raval: Una experiència útil
i engrescadora.

Núria Laporta i González 52

Didàctica:

Sang, cor i circulació. *Maria Arcà*

Llenguajoc. *CEIP Bonavista* 58

Document:

I Jornades 3-12. Document.

Comissió organitzadora de les

I Jornades 3-12 68

Novetats bibliogràfiques.

La Didàctica de la Geografia.

Montserrat Casas Vilalta 75

Avaluació de materials multimèdia 78

Altres novetats. 82

Cartellera. 85

Amb el suport de:

R O S A
S E N S
S A T



On som?

La victòria electoral per majoria absoluta del Partit Popular en les passades legislatives obre una sèrie d'importants interrogants en educació. Traspassades les competències educatives a les comunitats autònomes hom pot pensar que l'acció del Govern central ha quedat reduïda a la mínima expressió i, per tant, que a partir d'ara no es pendran grans mesures sense el vistiplau de les comunitats. És una possibilitat. Però cal recordar algunes de les accions empreses pel PP quan encara no tenia majoria al Congrés i algunes de les coses que ja s'apunten abans del discurs d'investidura d'Aznar. Per exemple, el tema de les Humanitats. O les crítiques a la LOGSE i, més en concret, a l'ESO. Òbviament, el PP no està ni ha estat mai sol en aquests temes. Ha tingut al darrere sectors de la professió i altres agents socials especialment sensibles al tema identitari espanyol i a una escola massa democràtica i sobretot comprensiva.

Què succeirà amb la LOGSE? Es mantindrà un ensenyament secundari obligatori fins als 16 anys igual per a tots els nois i noies o, contràriament, es començarà a discriminar a partir del segon cicle i s'establiran itineraris diferents per als que aniran a la Universitat i per als que aniran al món del treball? Es pendran mesures per a garantir una escola pública infantil de qualitat? S'allargaran els batxillerats un any més?

Els pactes amb Coalició Canària ja inclouen una revisió de l'ensenyament de les Humanitats, és a dir, fonamentalment de la Història d'Espanya que han d'aprendre els nens i nenes i els nois i noies. Amb quins criteris es farà la revisió? Assistirem de nou a un espectacle tan lamentable i tan poc educatiu com el que vam viure fa un parell d'anys o, contràriament, s'optarà per una revisió més participativa i democràtica en la qual el professorat, l'alumnat i els pares i mares siguin consultats? S'imposarà la concepció identitària decimonònica clàssica dels nacionalismes o s'optarà per un tractament generós de la diversitat i del pluralisme cultural existents en la nostra societat? S'optarà per una Història d'Espanya o per una Història dels pobles d'Espanya?

No trigarem gaire temps a saber on som. La política educativa seguida fins ara pel PP en el Govern central i en les comunitats on governa no s'ha destacat per una aposta que prevegi els nous reptes de futur, que fomenti la diversitat, que lluiti contra el fracàs escolar amb solucions innovadores i imaginatives, que motivi el professorat per desenvolupar les seves competències professionals amb garanties d'èxit, que fomenti la participació de la societat civil, del pares i mares, en la tasca educativa conjunta amb les mestres i els mestres. No s'ha destacat per defensar l'escola pública ni per la voluntat d'incentivar el seu professorat.

Sembla que s'acosten temps durs per a l'ensenyament públic.

L'article fa un ràpid balanç del que ha significat la Llei d'Integració social dels minusvàlids a Catalunya i fa una valoració dels temes pendents encara divuit anys després amb els aspectes assolits i els temes oberts.

Divuit anys de la Llei d'Integració Social dels Minusvàlids (LISMI)

**Manuel
Fernández Pérez**

Professor de Psicologia i Pedagogia. IES Torre del Palau. Terrassa
Professor-consultor de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Un referent de les polítiques i les realitzacions

La llei d'integració social dels minusvàlids ja ha fet divuit anys. És aquest, probablement, un moment adequat per pensar una mica quina ha estat la seva transcendència en matèria d'educació i, sobretot, quines polítiques i realitzacions s'han dut a terme a Catalunya a partir del marc normatiu que la Llei va establir. Convé dir d'entrada que, en aquest breu article, no es pretén fer una anàlisi formal ni rigorosa; es tracta tan sols d'uns apunts personals que si alguna cosa reivindiquen és precisament la necessitat de fer una valoració acurada d'aquestes polítiques i realitzacions, amb la participació de tots els sectors implicats. Una valoració objectiva que generi un nou impuls i, si és possible, un nou entusiasme.

Com es sabut, la Llei, en el camp educatiu, establia algunes qüestions bàsiques, que, des de llavors, han constituït referents per al desenvolupament normatiu i per a la provisió de serveis a les persones amb discapacitats. Molt sintèticament, la LISMI, regulava:

– Una nova concepció de l'educació especial, entesa com un

conjunt de recursos i suports que es proporcionen a les persones que els necessiten en el marc de les institucions ordinàries, especialment durant l'ensenyament obligatori.

- Les finalitats de l'educació especial: adquisició de la màxima autonomia personal, promoció de totes les capacitats de la persona amb minusvàlua, incorporació a la vida social i al treball.
- La integració escolar dels infants i joves amb discapacitats, amb els suports i recursos adients.
- El paper dels centres específics, centrat en l'educació únicament de les persones amb profundes minusvàlues, i amb connexió amb centres ordinaris per tal de facilitar la transició a situacions d'integració.
- L'avaluació individual de les necessitats i el disseny de la resposta educativa, des d'una perspectiva multidisciplinària.
- La necessitat d'una formació professional de les persones amb discapacitat per facilitar la seva integració social.

L'impacte de la Llei

L'any 1982, la regulació d'aquests aspectes significà una autèntica revolució respecte al que havien estat les polítiques i les pràctiques habituals. Una revolució que es va traduir en accions decidides cap a la integració escolar, mitjançant mesures d'ordenació educativa en el camp de l'educació especial, que es van concretar en la publicació del Decret d'integració de l'educació especial en el sistema ordinari l'any 1984. Aquest decret, i el seu desplegament, va obrir un període d'innovacions conceptuals i de serveis que va permetre un considerable salt endavant. Correspon a aquells moments, per exemple, el creixement del nombre de mestres d'educació especial (en molt bona part com a resultat dels excedents de professorat derivats de la davallada de la natalitat) i la redefinició del seu paper; la implantació d'una xarxa única d'equips d'assessorament psicopedagògic (que integrava els efectius dels equips psicopedagògics municipals); la posada en marxa de serveis itinerants per a l'atenció de les persones amb discapacitats sensorials; la regulació del procés de dictàmens per a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials; la incidència del nou concepte d'educació especial i les seves conseqüències en la intervenció pedagògica en el marc curricular

4 Els límits de la integració

per a l'ensenyament obligatori, punt de partida dels actuals dissenys curriculars; la supressió de barreres arquitectòniques en els equipaments escolars...; corresponen a aquell període, en suma, innovacions tan importants com les descrites. Però, a més, els anys posteriors a la promulgació de la LISMI constitueixen també un període en el qual l'entusiasme dels professionals i una certa convicció que es podien fer transformacions substancials en el sistema suplien moltes de les mancances objectivament existents. El projecte de reforma del sistema educatiu i la publicació de la LOGSE van contribuir decisivament a mantenir i fins i tot augmentar aquelles expectatives perquè des del punt de vista de l'educació especial venien a confirmar les línies de treball que s'havien endegat.

Divuit anys després: avenços desiguals

Divuit anys després, el primer que s'ha de dir és que hi ha hagut grans avenços en l'atenció dels infants i joves amb discapacitats. La situació actual no és comparable a la de l'any 1982 gairebé en cap aspecte. Quantitativament això és indiscutible: les xifres d'alumnes escolaritzats en centres d'educació especial a Catalunya (un dels indicadors que s'utilitzen habitualment) són de les més baixes d'Europa. Qualitativament, és possible que l'avenç més important sigui haver aconseguit una comprensió més gran de les raons per les quals els alumnes tenen dificultats per aprendre, amb totes les conseqüències que això té en el disseny de les actuacions pedagògiques que necessiten. Immediatament, però, es pot afirmar també que els avenços han estat molt desiguals i que, a hores d'ara, les perspectives, per raons que més endavant es comenten, no conviden a l'optimisme.

Per il·lustrar aquesta desigualtat, vegem alguna de les coses que passen a les etapes de l'ensenyament obligatori. En l'educació infantil i primària, es pot afirmar que, amb algunes excepcions, l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials és un fet generalitzat i acceptat majoritàriament. Sembla evident també el canvi produït en l'actuació dels mestres d'educació especial, cada cop més articulat amb la tasca general, de tal manera que s'han superat, en la majoria de centres, les visions més restrictives



de les seves funcions; en aquesta transformació, els EAP hi han tingut un paper molt important. La progressiva implicació d'altres mestres en l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials és una realitat esperançadora; això no obstant, queda molt per fer en aquest sentit. En tot cas, la direcció sembla l'adequada.

La situació, però, es percep de manera diferent quan els alumnes accedeixen (si ho fan) a secundària. És un fet que la integració planteja dificultats per a les quals molts professors no se senten prou preparats i que això no es pot improvisar perquè, cal dir-ho clarament, no és fàcil. En aquesta etapa, resulta molt difícil mantenir en les mateixes aules —com es fa generalment a l'educació infantil i a la primària— una clara vinculació entre el que han d'aprendre aquests alumnes (per continuar progressant d'acord amb el seu nivell de desenvolupament) i el que han d'aprendre els seus companys. Sovint, però, aquestes dificultats —que hem de considerar completament objectives— van acompanyades d'opinions discutibles, com ara que l'atenció als alumnes amb necessitats

6 Els límits de la integració

especials, necessàriament, contribueix a abaixar els nivells de la classe, amb el consegüent perjudici de la resta de companys; o que, senzillament, no es pot fer res amb aquests alumnes. Hi ha, a més, un cert menyspreu entre el professorat respecte als arguments psicopedagògics, motivat probablement per pràctiques més basades en el discurs que en la intervenció aplicada. Aquest menyspreu fa difícil contrarestar opinions com les anteriors argumentant una cosa que és absolutament clara: que les actuacions que faciliten la integració dels alumnes amb necessitats especials (en un sentit ampli: no sols referit a discapacitats) són les mateixes que calen per proporcionar un bon ensenyament a tots els alumnes.

En resum, l'atenció a aquests alumnes a secundària presenta moltes dificultats i tot fa pensar que no és una qüestió que es pugui resoldre fàcilment.

Molts problemes pendents

Tanmateix, les mancances de formació i de recursos pedagògics que troba el professorat no són les úniques. Respecte a l'escolarització d'alumnes amb necessitats especials en centres ordinaris (i això fa referència a primària i a secundària), també es poden identificar altres dificultats. Per exemple:

- Es constaten criteris molt diferents per prendre una decisió clau: quan és necessari disposar de recursos extraordinaris per atendre les necessitats dels alumnes.
- És encara massa freqüent identificar l'atenció a les necessitats especials d'alguns alumnes com una qüestió dependent, de manera gairebé exclusiva, dels recursos disponibles.
- Els criteris d'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials són significativament variables d'un sector a un altre.
- No estan prou definits els criteris que han d'emmarcar l'avaluació psicopedagògica de les necessitats especials dels alumnes.
- No resulta fàcil la posada en pràctica d'un dels elements clau de la resposta educativa: l'adaptació del currículum. Cal oferir als mestres i professors més orientacions i exemplificacions que facilitin les seves actuacions.

Algunes d'aquestes qüestions les intenta regular el nou Decret sobre l'atenció educativa als alumnes amb necessitats educatives especials publicat el 1997, el qual en els aspectes d'ordenació educativa segueix una línia semblant al publicat pel MEC l'any abans. Sens dubte, es tracta d'un decret que aborda alguna de les mancances apuntades, però, lamentablement, fins ara no ha tingut pràcticament cap desplegament reglamentari. Queden pendents, per tant, aspectes tan necessaris com la transformació dels centres d'educació especial en centres de recursos, l'escolaritat compartida, la regulació del paper de les famílies en les decisions que afecten els seus fills, els programes de transició a la vida adulta i al món del treball o els programes de garantia social per a joves amb discapacitats. Com es pot comprovar, alguns d'aquests aspectes ja eren a la LISMI i encara esperen.

Epíleg

Probablement sempre hi ha aspectes pendents de regulació, de desenvolupament o de solució, i continuarà havent-hi. De fet, un balanç dels divuit darrers anys en aquest camp hauria de ser necessàriament positiu atesos els canvis que abans s'han apuntat. Per què, doncs, al meu entendre, les perspectives no són més optimistes? La resposta no és senzilla; hi ha molts factors implicats, que convindria analitzar molt més rigorosament del que jo sóc capaç de fer. Però no defugiré la resposta: no sóc optimista perquè no veig prou convicció en les possibilitats de canvi, perquè em sembla percebre un cert desencís, perquè tot es resumeix a la gestió i no identifico quin és el lideratge ni on són les iniciatives.

S'analitzen les dificultats en què es troben les escoles per atendre tots els alumnes, els aspectes més conflictius de la integració, els factors que solen caracteritzar les experiències amb més èxit en aquest camp, com també les dels casos en què resulten més difícils.

Els reptes de la integració

*Rosa Sellarès
Viola*

Les dificultats de la comprensivitat

L'allargament de l'escolaritat obligatòria fins als setze anys ha portat la majoria dels professors a cercar i desenvolupar unes estratègies pròpies per fer front a les necessitats educatives dels «nous» alumnes. Molts d'aquests professors, no precisament immobilitistes o refractaris als canvis, es queixen de l'excessiu nombre de nois i noies problemàtics que desborden la capacitat de l'escola de donar-los resposta i consumeixen moltes energies que haurien de poder-se repartir de manera més equitativa entre el conjunt de l'alumnat. Davant d'alguns casos, es pregunten si és factible que l'escola, amb els recursos actuals, pugui complir l'encàrrec d'integrar tots els alumnes en un centre i, alhora, mantenir certa qualitat educativa.

Com més desbordats se senten els professors més gran és la tendència a pensar que els alumnes més problemàtics, que no es beneficien en absolut dels aprenentatges i/o alteren greument els dels seus companys, han de ser atesos en espais diferenciats, i que alguns no poden estar a l'escola.

Entre aquests alumnes dels quals es pensa que no es possible

fer-se càrrec ni a l'aula ordinària, ni amb el recurs a les mesures habituals d'atenció a la diversitat, caldria diferenciar entre:

- Els que, sense presentar dificultats d'aprenentatge importants ni cap disminució específica, no estan motivats per l'escola, i molt menys per romandre-hi fins als setze anys, seguint un currículum acadèmic.
- Els que, per diferents característiques i circumstàncies personals, mostren una inestabilitat emocional important i generen demandes de tipus afectiu que desborden el mestre o professor.
- Els que estan afectats per discapacitats o trastorns de personalitat greus que interfereixen seriosament en la seva capacitat d'aprenentatge.

Els casos més pertorbadors són els dels alumnes que, sigui per la raó que sigui, no han pogut desenvolupar els requisits mínims per fer front a l'aprenentatge: acceptar els límits i la frustració, diferenciar els espais d'esbarjo dels de treball, esforçar-se, sentir plaer davant de noves adquisicions, compartir experiències i col·laborar amb els companys, reconèixer l'autoritat dels professors...

Donar respostes adequades a aquests casos no es gens fàcil.

Alguns aspectes per revisar

Si es vol anar més enllà de la il·lusió d'unes determinades polítiques, fer front al malestar de les institucions i de les persones que les conformen i evitar situacions de crisi permanent caldria probablement revisar:

- Quins són els continguts curriculars bàsics que cada escola vol transmetre i les possibilitats reals d'assolir-los de determinats nens.
- La manera d'avaluar les adquisicions i els progressos dels alumnes.
- El marge i els recursos de què disposen els centres per organitzar les activitats d'acord amb les característiques, interessos i capacitats dels seus alumnes.
- Si les metodologies emprades, l'organització de les classes, dels crèdits variables i dels recursos de reforç s'adeqüen a les necessitats educatives i personals dels nens.

10 Els límits de la integració

- L'obligatorietat de l'assistència diària i amb horari complet al centre d'alguns nois i noies que, com a ciutadans, tenen dret a accedir a l'educació fins als setze anys, però que, més enllà d'estar amb companys, no saben què hi fan, a l'escola.
- Els itineraris formatius que l'escola i la societat faciliten als nois i noies de menys de setze anys que no volen o no poden estar a l'escola i als de més de setze anys que volen incorporar-se al món del treball.
- La suficiència i pertinència dels recursos que, dins o fora de l'escola, s'ofereixen als alumnes amb necessitats especials. Hi ha recursos, però sovint no estan ben coordinats o estan lluny de l'abast dels que més els necessiten. Pel que fa als que serien necessaris per atendre alumnes amb problemàtiques emocionals o de conducta, o amb trastorns de personalitat, els recursos són especialment insuficients.
- L'experiència obtinguda dels processos d'integració d'alumnes amb greus discapacitats a l'escola. La revisió dels seus èxits i dels seus fracassos podria, probablement, donar certes orientacions per atendre aquesta mena de problemàtiques que presenten alumnes que no sempre compten amb dictàmens o informes que certifiquin les seves necessitats, però que poden pertorbar molt la marxa de l'escola.

El model de les experiències d'integració amb èxit

Les nombroses experiències d'integració d'alumnes amb discapacitats que són motiu de satisfacció per part de pares, mestres i escoles parteixen d'uns supòsits que s'haurien de considerar en qualsevol cas, i solen presentar certes característiques, en les quals rau el seu èxit:

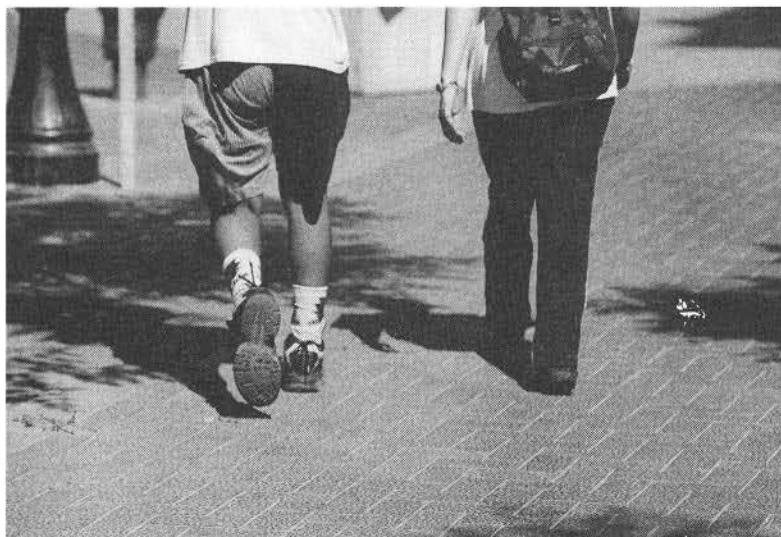
Els supòsits són que:

Qualsevol persona amb disminucions o dificultats, situada en circumstàncies favorables avançarà en sentit positiu.

Els nens amb disminucions o amb dificultats greus d'aprenentatge es beneficiaran d'estar en un espai normalitzador com l'escola.

Els seus companys aprendran a convida en la diversitat i a ser solidaris.

Els recursos pedagògics vàlids per al conjunt de la població



també ho han de ser, amb les adaptacions pertinents, per als alumnes amb dificultats i necessitats educatives especials.

Els èxits en la integració solen anar associats a:

- Un diagnòstic clar del que li passa al nen, un cert pronòstic de les fites assolibles i una planificació dels objectius més immediats.
- Un alumne que, malgrat les seves dificultats, no presenta greus trastorns d'ordre emocional i es pot relacionar amb el grup de companys, que l'accepten i li permeten participar en les seves experiències.
- Un mestre responsable que entén les dificultats del nen i s'implica en el cas.
- Un suport tècnic al mestre que, a més a més de l'assessorament de l'EAP i/o d'altres serveis externs al centre, compta amb l'assessorament *continuat i a l'aula* d'especialistes experts en la discapacitat o el trastorn que afecta el nen integrat. Aquest suport dóna seguretat i enriqueix el professor, que aprèn a conèixer el nen i millora les seves estratègies educatives.
- Una institució que es proposa donar resposta a les necessitats educatives i personals dels alumnes, als quals garanteix el sentiment de pertinença al centre, i que en tot moment dóna suport al tutor.

12 Els límits de la integració

- Uns pares que han assumit els límits i les dificultats del seu fill, que estan implicats en els seus progressos i que li garanteixen l'estimulació, la cura i la comprensió necessàries fora de l'àmbit escolar.

Molts casos d'integració de nens amb síndrome de Down o de nens sords, als quals una organització de l'escola eficient i la traducció simultània de les classes els permet seguir amb normalitat el ritme dels seus companys, podrien servir com a exemples d'experiències d'integració amb èxit.

Fins i tot els processos més afortunats presenten, però, moments de dificultats, comprensibles pel que comporta d'incert i de dolors per als adults acompanyar i educar persones que en certs aspectes estan en inferioritat de condicions respecte de la resta dels seus companys, i per als nens la presa de consciència de les seves dificultats. Periòdicament, apareixen moments de ràbia, de dubte, sobre si s'està fent el que més convé o de com actuar amb el nen, i de conflicte amb els pares.

Són experiències costoses, tant des del punt de vista tècnic com econòmic. Demostren que la integració d'alumnes amb dificultats no és tan sols una qüestió de bona voluntat dels professors i de les escoles, sinó també de recursos, i que els esforços valen la pena.

Moltes d'aquestes circumstàncies afavoridores de la integració solen estar absents en els casos que, en els centres, generen molta ansietat, impotència i necessitat de derivar-los a altres institucions. Són les que caldria cercar d'implementar per poder donar resposta a molts dels alumnes «impossibles». No es tracta que hi hagi més alumnes considerats d'integració, sinó que es tingui en compte la realitat de les dificultats i la quantitat i qualitat dels recursos necessaris per atendre adequadament determinats alumnes.

Els casos més difícils

Es tracta de casos de nens amb greus dificultats emocionals o comportamentals, als quals el seu funcionament mental pertorbat o la seva impulsivitat (de vegades el seu gran aïllament) no els permet no ja seguir el ritme de la classe, sinó tampoc aprofitar

els recursos per al tractament de la diversitat de què disposa el centre: adaptacions curriculars, crèdits variables, UACs...

Són alumnes que comprometen les possibilitats de treballar dels seus companys, perquè provoquen una distorsió constant de l'activitat del grup, i que desborden els professors. Posats constantment a prova en situacions que els converteixen en inexperts, aquests professors senten que les demandes emocionals dels nois els esgoten i no els permeten acomplir la seva tasca primària d'ensenyar.

Són els casos més greus i, afortunadament molt poc nombrosos, que representarien persones per a les quals no està gens clar que entre les circumstàncies favorables que les puguin fer avançar s'hi hagi de comptar el fet de romandre permanentment a l'escola normal. No poden aprofitar els avantatges que per a molts altres nens pot significar estar a l'escola o a l'institut i per a ells cal pensar en recursos de tipus terapèutic. L'atenció individualitzada a l'escola, la integració compartida, els centres de dia, els tallers de formació professional adaptada..., són recursos que, degudament coordinats, amb l'escola, sempre que això sigui possible i pertinent, poden donar respostes adequades a les necessitats de la persona.

La resposta des de l'escola

En la majoria dels casos que pertorben la dinàmica de les classes, la separació sistemàtica d'un nen problema dels seus companys, els recursos extraordinaris i les derivacions precipitades, fetes des de la impotència i la falsa il·lusió que hi haurà algú que sabrà el que cal fer, no són, però, la solució. Hi ha un camí a recórrer a l'escola que passa per una organització alhora eficaç i curosa que permeti que els professors i els alumnes se sentin acompanyats, que sigui prou flexible per donar respostes educatives diferenciades i adequades a cada un dels alumnes i que no consideri incompatibles els objectius educatius i terapèutics:

Alguns nois arriben a l'escola amb una llarga experiència de fracàs i projecten els seus sentiments dolorosos i la seva ràbia en el professor. A l'aula, hi actuen de manera inapropiada cercant de

restaurar els sentiments d'importància (Barret i Varma, 1996). Davant d'aquests casos, el professor pot, fàcilment, entrar en el joc o caure en la trampa de confondre el control superficial de la conducta amb una resposta suficient al control de la conducta (Hanko, 1993).

El fet de poder-se reunir amb els companys i, si convé, amb persones que des d'un punt de vista extern al centre puguin ajudar a reflexionar sobre la pràctica i sobre la manera de comportar-se d'alguns nois o noies, a descobrir el potencial terapèutic del currículum ordinari i a pensar estratègies que facilitin experiències d'aprenentatge de qualitat als alumnes, permetria, probablement, acostar-se a les circumstàncies més favorables per atendre els casos «problema» a l'escola.

Per fer-ho, caldrà també situar la comprensió dels comportaments i de les dificultats dels alumnes més enllà del que és purament educatiu i establir ponts entre la cura i la docència. Els recursos pedagògics poden tenir límits i, en un moment donat, i sense perdre en absolut de vista que la tasca primordial de l'escola és ensenyar, la incorporació de maneres de pensar que permetin entendre millor el funcionament personal dels alumnes pot facilitar la tasca educativa.

Es tracta de permetre que els centres cerquin i desenvolupin els seus propis recursos, de coordinar els existents i de crear els necessaris per atendre dignament les necessitats educatives i de desenvolupament personal. Es tracta, també, de donar resposta als professionals que s'enfronten a situacions difícils, que fan tot el que poden per respondre, i que tenen propostes. No fer-ho no porta a res més que a alimentar les ambigüitats que estan a la base del malestar de les persones i de la conflictivitat de molts centres.

Bibliografia

- BARRET, M.; VARMA, V. (Eds.) *Educational Therapy in Clinic and Classroom*. Londres: Whurr, 1996.
- HANKO, G. *Las necesidades educativas en las aulas ordinarias*. Barcelona: Paidós, 1993.

La necessària coordinació dels recursos tècnics (humans i materials) entre les escoles ordinàries i les d'educació especial amb els diversos equips de suport de què disposa el sistema educatiu, amb rigor però amb flexibilitat, haurien de portar-nos a una optimització dels mitjans per conduir tots els alumnes a la maduració que els permeti assolir la inclusió social que necessiten.

L'escola especial, centre de recursos per a la integració

L'escola de la diversitat

Carme Sala

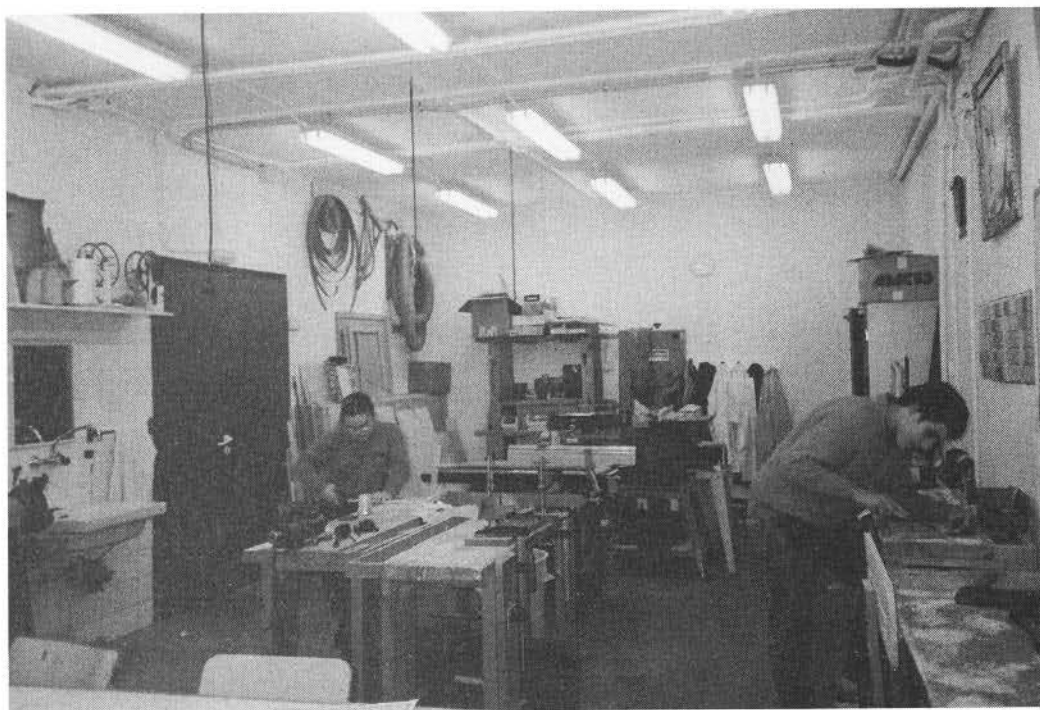
«Els nens amb discapacitat haurien d'anar a l'escola que els seus pares haguessin escollit per a ells en cas de no tenir discapacitat.» Aquesta frase de Lou Brown hauria de servir de marc per a tota la nostra actuació. La integració de nens amb necessitats educatives especials ha significat una nova i valuosa opció educativa i un gran repte: *l'escola de la diversitat*, on tenen cabuda tots els nens i on es respecten els drets i la llibertat dels pares en la presa de decisions educatives per als seus fills.

Aprendre a conviure amb la diversitat i la recerca d'instruments didàctics nous per part de la comunitat escolar que respectin l'originalitat de cada alumne ha estat una de les grans aportacions dels nens amb discapacitat o en situacions de marginalitat a l'escola. La qualitat de l'escola avui s'ha de mesurar amb aquests nous paràmetres. La societat de la diversitat, de la inclusió, de l'heterogeneïtat, aporta grans valors d'humanitat individualment i col·lectivament. D'altra banda, és un *dret* que, en el nostre país, queda reconegut per la Llei d'integració social del minusvàlid (LISMI, 1982).

De la doble xarxa escolar a la xarxa única

En el nostre país, com tothom sap, continua existint la doble xarxa escolar: l'escola ordinària i l'escola especial. A l'escola especial, hi assisteixen els nens els pares dels quals l'escullen i que els professionals aconsellen com a opció més adequada a causa de les necessitats dels seus fills, però també i, cada cop hi ha més demanda (sobretot en acabar la primària), d'alumnes que han fracassat a l'ensenyament ordinari per motius molt diversos. Nhi ha que tenen dificultats per seguir el currículum ordinari del centre, perquè tenen problemes d'aprenentatge més o menys importants de procedència diversa: mala escolarització en períodes precedents —cas per exemple d'alumnes immigrants o amb altres referents culturals—, nens amb necessitats educatives especials degudes a la seva desafavorida situació social i ambiental, d'altres que tenen dificultats personals...

La falta de predisposició, de formació, de recursos didàctics i personals, porta l'escola ordinària, sobretot la secundària obligatòria, a la valoració excessiva del currículum únic al qual ha d'arribar tothom i al convenciment que els qui no hi arriben han d'estar en llocs a part, amb iguals, on puguin complir les seves necessitats. Mai s'havia parlat tant de respecte i acceptació de la diversitat, però la pràctica és poc assumida. Ens costa pensar que treballar amb la diversitat de nens implica canvis organitzatius i en les maneres de treballar, cosa que no vol dir fer un patró d'aprenentatge diferent per a cada un, una programació per a cada nen, sinó l'organització de l'escola per laboratoris i tallers, que permetés aprendre fent i motivant, en què un mateix coneixement o unitat didàctica pot ser desenvolupada a la mida de cada alumne i, d'altra banda, tots junts poden treballar els temes referents a la vida quotidiana o les pròpies vivències que ens permeten descobrir els components culturals de la seva realitat i treballar-los mitjançant els projectes didàctics. És evident que hi ha d'haver moments de treball per a grups més homogenis i que hi haurà alumnes que necessitaran atencions específiques que es poden i s'han d'oferir des de diferents àmbits (mestre de reforç, de suport, especialistes en logopèdia i fisioteràpia, en dèficit visual, auditiu, grups d'autoestima, d'acceptació de la pròpia discapacitat, serveis específics com els centres d'atenció primerenca, EAP, EAIA, tractaments individualitzats, etc.).



És aquí on vull centrar-me. Parlava amb un excel·lent professional que treballa en una escola infantil de la ciutat de Bolonya (a Itàlia, la Llei d'integració data del 1977 i pràcticament van deixar d'existir les escoles especials, ja que es va optar per dotar de prou personal de suport les escoles ordinàries) i em deia que, evidentment, aquesta és la via correcta, però que després de molts anys d'experimentació i d'assumir amb professionalitat el repte, hi ha nens que per les seves característiques puntuals o permanents arriben a crear una situació de dependència quasi total amb el mestre de suport. Veia la necessitat de grups de reforç en alguns moments de la vida dels nens en espais on puguin compartir i rebre específicament l'ajuda que necessiten. No vol dir treure'ls de l'escola, vol dir flexibilitat organitzativa, la qual al nostre país es podria traduir (d'acord amb el Decret 229/1997, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials) en la reconversió dels centres d'educació especial en centres oberts, de recursos i suport a la integració. Hi ha uns locals, uns professionals preparats i uns alumnes amb necessitats educatives especials. Per

què no es poden impulsar experiències com les que ja s'han iniciat en diferents centres del nostre país, de flexibilitzar i anar creant una única xarxa escolar amb recursos interns i externs, d'anades i vingudes, d'intercanvi de professionals i aprofitament de recursos?

Si l'escola especial treballa en aquest sentit, segurament se'n beneficiaran aquells nens que per les seves peculiaritats necessiten estar en centres específics, però oberts, ja sigui temporalment o, fins i tot, en alguns casos, quasi permanentment. Cal, però, que la visió que acompanyi aquesta intervenció tingui posats els ulls en allò que hi ha a fora, a la societat oberta, la de tots. Estic segura que el fruit del treball serà absolutament diferent.

L'escola especial disposa de personal qualificat que pot oferir un gran servei a l'escola ordinària, i a l'inrevés. Cal tenir present que aquí incloem l'escola pública i la privada concertada. L'escola ordinària és el marc adequat per oferir a l'alumne amb necessitats educatives especials la relació de normalitat que tota persona necessita per créixer. Totes dues institucions poden coexistir en el marc d'un sistema educatiu únic, flexible, dinàmic i obert que permeti situacions escolars a la mida de cada alumne.

Un nen, per exemple, amb comportaments difícils a causa de situacions familiars i socials desafavorides pot gaudir de moments d'individualització en un marc més tranquil i reduït. Nens amb discapacitat que divideixen el temps en la denominada escolaritat compartida; logopedes, fisioterapeutes, altres especialistes i els mateixos mestres de l'escola especial que puguin oferir serveis a les necessitats d'alumnes de centres ordinaris de la zona. Que es trenquin els paràmetres que defineixen rígidament els centres en un tipus o un altre i que es creï una dinàmica en què tots els nens visquin les diverses situacions personals en un ambient únic de normalitat.

Aquesta nova manera de fer comportaria un benefici afegit a cada escola, fet que ara com ara constitueix un dels problemes bàsics del nostre sistema educatiu i que no és sinó el tancament i la catalogació dels centres, l'aïllament, la dificultat de compartir experiències, de crear cultura educativa de resposta a la diversitat.

Cap a un canvi de mentalitat

Voldria ara introduir alguns elements de reflexió, ja que tot això que exposo no és sols una opció de tipus organitzatiu, sinó, sobretot, de canvi de mentalitat.

Si els ciutadans tenim clar que tota persona té dret a viure en els mateixos llocs i condicions, és a dir, al seu poble, al seu barri, a la seva empresa o treball, a la seva escola, anar al cinema i a ballar, això implica, com explica amb gran lucidesa i claredat Carlo Lepri, que hem de canviar la imatge, la representació social que tenim de les persones amb discapacitat. Fins ara han estat considerades els eterns nens i se'ls ha negat el dret d'arribar a ser adults (tenen trenta anys i els anomenem nens o «nanos», subjectes de protecció en tot).

Estem iniciant un nou segle i és, per tant, un bon moment per expressar desitjos i propòsits. Potser és millor no parlar de desig, sinó de ple convenciment que el nou segle podrà començar amb un objectiu clar, que és el de fer el pas, el canvi de mentalitat que exposava Carlo Lepri, de poder imaginar, representar i fer realitat que les persones amb discapacitat puguin arribar al món dels adults i als espais que són propis de tots.

No fa gaire vaig visitar un centre de treball ocupacional per a persones amb discapacitats molt diverses que el centre de valoració havia recomanat a un noi amb síndrome de Down un cop finalitzada l'escolaritat. En acabar la visita vam preguntar si hi havia llista d'espera i ens van dir que sí. També vam preguntar quina era la previsió temporal per accedir a una plaça i ens van dir que fins que algú no es morís o canviés de població de residència no hi hauria places. És, doncs, un lloc permanent de vida i activitat per a una gran part de persones. No tenen dret a promocionar, a canviar d'ambient, de feina o d'amics.

La integració escolar comporta i exigeix la posterior inclusió en el món laboral i social

Si els nens amb necessitats educatives especials van a l'escola de tots, han de tenir majoritàriament cabuda en el món del treball

20 Els límits de la integració

real. Si en el camp social i laboral no hi ha cap camí obert cap al món real a través de programes d'acompanyament, de suport, depenents del sector de l'Administració a la qual correspon la problemàtica laboral, concretament del Departament de Treball, posem en dubte la feina prèvia i es fa un greu engany al noi amb necessitats educatives especials, a la seva família, als professionals i a la societat en general. Aquesta és la conseqüència lògica del canvi qualitatiu que defineix la LISMI que tenim obligació d'aplicar al llarg del procés de vida de la persona (família, escola, món laboral, temps de lleure).

A tall de conclusió

L'escola obligatòria té com a finalitat l'alfabetització, en sentit ampli, de tots els nens. D'aquells que aniran a la universitat, però també d'aquells que formaran part de l'ampli ventall del món laboral que la societat ofereix. Té també l'obligació de donar més a qui té menys i aquest és el repte que ens obliga a tots a optimitzar i orientar els recursos de què disposem. Tots som necessaris en aquest projecte, no hi sobra ningú, però sobretot hem de tenir clar que l'escola, totes les escoles (xarxa única amb funcions que conflueixen), haurien de formar part d'aquest únic projecte que és acompanyar l'alumne en el procés de maduració personal i afectiu i a la conquesta de la cultura en el seu doble vessant: com a base o banc de coneixements, productes de la història de l'ésser humà (idees, invents, creació) i la cultura oral, la que ajuda a resoldre els problemes de relació humà-ambient, de la vida quotidiana. Tal com afirma Franco Frabboni, l'escola tendeix a *dir sí* a la cultura com a patrimoni del coneixement que genera la cultura intel·lectual, codificada a través del llenguatge escrit, gràfic, matemàtic, musical... i a *dir no* a la cultura manual, codificada a través dels llenguatges del treball i de la tècnica. És una cultura que exclou una part important i consistent de la història de les idees, de les invencions i de la creació que provenen del llenguatge parlat, el llenguatge de la interacció i de la construcció cultural.

El treball en equip entre professionals d'escoles amb tipologies diferents a partir d'un treball real és l'únic motor que empeny a canviar perquè comporta el compromís de sistematitzar les

intervencions i experiències, intercanviar-les, marcar objectius comuns amb la finalitat de fer avançar el nen en tot el ventall de possibilitats: afectives, eticosocials, intel·lectuals, estètiques i físiques.

És absolutament inacceptable sentir a parlar avui de nens que acaben la primària de qui els mateixos mestres verbalitzen que el seu pas a la secundària comportarà o continuarà el seu fracàs, que ni ells ni l'escola receptora estan preparats per assumir el canvi i ja d'entrada intuïm, no sense motius, el fracàs i, per tant, l'abandó en totes les seves conseqüències.

També aquí es fan necessaris recursos que podrien ser diversos i variats, dins de la mateixa escola o a fora, però sempre en centres als quals s'ha esborrat *l'etiqueta*.

Centres on l'alumne participa, temporalment o permanentment, amb el convenciment que hi troba el que necessita per tirar endavant i el fa conscient de les seves dificultats, però alhora li obre portes per superar-les i això l'empeny, li dóna confiança, seguretat i autoestima per no abandonar.

Si aquest és l'objectiu, en l'etapa escolar hem de treballar amb el convenciment que tots els nens, en sortir de l'escola, estaran inclosos en la societat, els uns amb plena autonomia i els altres amb algun suport específic, però tots amb la categoria de persona adulta i, per tant, integrada al món laboral i social.

La integració és un ideal que no sempre és possible. L'educació compartida és una eina que obre noves portes i va més enllà de les necessitats escolars dels alumnes. Es tracta d'un espai de treball comú entre els centres específics i l'escola ordinària, en el qual estan ficats tant el nen o nena com la seva família.

La institució Vil·la Joana

*Equip de Vil·la
Joana*

Consideracions prèvies

Des que Vil·la Joana va obrir les portes el 1921, el recorregut ha estat llarg i variat: des de l'atenció a sords, cecs i deficients de l'inici, fins a l'actual estructura de Centre d'Educació Especial, Centre de Dia i Equip Antena.

Una història que s'ha caracteritzat per l'atenció a una població heterogènia dintre de l'àmbit de l'educació especial.

La línia de treball actual, estructurada sobre aquesta història, implica l'atenció a problemàtiques deficitàries en el Centre d'Educació Especial (CEE), l'atenció a trastorns psicopatològics greus en el Centre de Dia (CD), i l'atenció preventiva que es duu a terme a l'Equip Antena (EA).

Es tracta d'una organització que permet abordatges diferents segons cada problemàtica, plantejament que no deu estar gaire allunyat del que caracteritzava la Institució en els seus inicis.

Estem parlant d'un abordatge que parteix del diagnòstic diferencial, però que es basa, sobretot, en l'anàlisi de les característiques

de cada cas i, com a conseqüència, en la recerca de les eines més adients per a cada situació. Emmarcat tot això en el reconeixement dels límits i mancances que tenim com a professionals i com a Institució.

Aquest posicionament és el que ha anat fent de Vil·la Joana una institució inquieta i oberta, que té un projecte educatiu i terapèutic que es duu a terme, no sols a partir dels tres serveis, sinó també a partir de tres règims temporals: l'atenció a ple temps, l'atenció parcial o educació compartida amb l'escola ordinària i l'atenció ambulatoria.

Aquesta és, doncs, una estructura que considera la integració com una eina més de treball en una institució inicialment pensada per a una població no integrable.

La nostra experiència en integració

A la Vil·la Joana ja fa més de quinze anys que vàrem fer tímids intents de compartir el nostre treball amb l'escola ordinària, a partir del que vàiem necessari per a casos concrets, com ja s'ha dit.

De bon principi, això ho vàrem anomenar *integració parcial*, però aquest és un concepte massa limitat i que no fa referència a l'espai comú de treball que s'ha anat teixint al voltant de cada situació. *Educació compartida* defineix millor aquest espai de treball comú entre un centre com el nostre i l'escola ordinària, i en el qual estan ficats tant el nen/a com la seva família.

L'educació compartida

Per a nosaltres la construcció d'aquest espai parteix del que anomenem «procés d'admissió», que obre i facilita una escolta i un diàleg amb el nen i la nena concrets, amb la seva família i amb el centre de procedència, juntament amb l'EAP de referència.

És a partir d'aquest procés que sorgeix la proposta concreta; i quan es tracta d'educació compartida només es tira endavant si hi ha el consens i el convenciment suficient que tots junts podem

24 Els límits de la integració

dur a terme un projecte que inclogui els elements necessaris, ja siguin psicopedagògics, curriculars, terapèutics, socials, etc...

I això es concreta en els punts següents:

- Des de Vil·la Joana, ja sigui del CEE com del CD, oferim els nostres espais específics d'atenció grupal i/o individual: tallers, logopèdia, escolaritat, atenció psicològica, etc...
- L'escola ordinària ofereix els seus espais educatius com a referents significatius i simbòlics en relació amb un valor social.

L'educació compartida va més enllà de les necessitats escolars que presenti l'alumne.

L'educació compartida comprèn totes les circumstàncies del cas: inclou tant l'alumne i la família com els professionals que hi participem, i comporta crear i mantenir un espai d'intercanvi i reflexió entre els centres implicats. Així, l'equip encarregat de cada cas duu a terme reunions periòdiques per tal d'avaluar i fer un seguiment acurat del procés.

Modalitats d'educació compartida

Des de la nostra experiència, hi ha dues situacions que es troben a l'origen de l'educació compartida:

Els límits de la institució especialitzada:

Ens trobem amb nens i nenes que fa temps que estan a Vil·la Joana i que per la seva evolució estan en condicions de beneficiar-se del que pot oferir l'escola ordinària, ja sigui en relació amb espais d'aprenentatge concret o pel que fa al seu àmbit normalitzador.

Els límits de l'escola ordinària:

Es tracta en aquest cas del «fracàs de l'ideal de la integració», com deien els nostres companys Albert Parés i Josep Amorós en el núm. 175 d'aquesta mateixa revista, el maig de 1993.

A partir d'això es valora com podem complementar les nostres



especificitats segons cada nen o nena i la seva família. Així ens trobem:

- En un extrem, nois i noies que poden aprofitar-se encara de l'estimulació social que representa un grup de l'escola ordinària; un grup amb el qual l'alumne en qüestió hi té establerts des de fa temps uns vincles socials.
- En l'altre extrem, nois i noies amb els quals un abordatge en un centre específic es planteja com a element necessari per intentar ajudar a mantenir o a afermar el circuit ordinari.

Cal destacar, però, que aquests últims casos són poc freqüents.

Un cas concret: en Jaume

Des de petit en Jaume va assistir a l'escola ordinària. Ben aviat es varen anar posant de manifest les seves dificultats en l'àmbit de

26 Els límits de la integració

la relació i de la comunicació: a parvulari no jugava, no es comunicava i parlava poc i malament.

En aquest cas varen ser l'escola ordinària i l'EAP corresponent els que van fer la demanda d'educació compartida al nostre Centre de Dia quan en Jaume tenia sis anys.

Tot i haver-hi indicis de problemes orgànics, la hipòtesi diagnòstica plantejada en aquell moment era la d'autisme.

Així doncs, d'acord tots, es va començar a treballar al CD dos dies a la setmana, amb un projecte bàsicament terapèutic, i tres dies a l'escola ordinària.

L'evolució d'en Jaume al Centre de Dia i les exploracions neurològiques que se li van fer varen constatar que les seves dificultats tenien un abast orgànic molt més ampli.

Això va plantejar noves eines de treball i per tant es va dur a terme el pas d'en Jaume al CEE de la nostra Institució, dos anys després de la seva entrada al CD. Això no va modificar el programa plantejat a l'escola ordinària.

Així es va començar a treballar a partir d'una nova hipòtesi diagnòstica segons la qual en Jaume tenia un trastorn específic del llenguatge, associat a un retard maduratiu global.

I més específicament s'ha anat constatant que en Jaume té força preservat, en el terreny neurològic, tot el que li permet que el pensament bàsic funcioni. Els seus mecanismes de la receptivitat estan força preservats, tot i que hi ha també alteracions que condicionen un cert retard. On es donen les dificultats més greus és en l'expressió.

Així, doncs, el seu diagnòstic apunta ara a una estructura de personalitat neuròtica amb un trastorn instrumental greu, que té conseqüències emocionals.

I l'educació compartida s'ha mostrat com una eina de treball adequada per al Jaume.

A l'escola ordinària té al seu abast coneixements que generalment ell pot anar entenent i emmagatzemant. I a Vil·la Joana se li faciliten eines més específiques per organitzar i expressar tot allò que ha assimilat a l'escola; en aquest cas, els llenguatges alternatius, juntament amb el treball de les seves limitacions verbals, s'han constatat com a eines vàlides per a ell.

En tot aquest procés, tant des del CD com des del CEE, ha calgut treballar molt intensament amb la família, per donar-li suport i orientar-la, i s'han posat en relleu els aspectes emocionals i afectius que nen i família han exterioritzat en tot aquest procés.

Des de l'inici d'aquest treball fins ara han passat sis anys. En Jaume ara va només dos dies a l'escola ordinària, on està fent 6è de primària, i el pes del treball està cada cop més del cantó de l'educació especial.

Estem doncs davant de nous interrogants de cara al futur.

Serà possible continuar aquest treball d'educació compartida amb en Jaume a la secundària? Quins límits pesaran més, els del noi o els del centre ordinari que l'hauria d'acollir?

Altres experiències

Amb tots els anys que fa que treballem en aquesta línia, les experiències han anat augmentant tant en nombre com en complexitat.

Així, per una part, durant aquest curs 1999-2000, d'una població total de 55 alumnes (CEE + CD), n'hi ha 13 que estan compartint el seu temps de treball entre Vil·la Joana i l'escola ordinària.

I per l'altra hem anat més enllà de l'educació compartida tal i com l'hem explicat, de manera que tenim oberta també una vessant de col·laboració institucional més àmplia.

Aquesta col·laboració se centra bàsicament en el treball amb l'escola ordinària Els Xiprers, amb la qual tenim plantejaments inicialment coincidents i una proximitat física facilitadora.

Així, doncs, Vil·la Joana i Els Xiprers, a part de fer un ampli treball d'educació compartida, ens hem anat organitzant per tal de poder aprofitar molt més les especificitats dels nostres centres.

I en concret estem duent a terme uns tallers, cada dimecres, que estan portats conjuntament per personal de Vil·la Joana i d'Els Xiprers. És una experiència que implica tant la interrelació dels alumnes (de 4t., 5è. i 6è. d'Els Xiprers i 20 alumnes de Vil·la Joana, de CEE i de CD) com dels professionals de tots dos centres.

Aquest curs s'estan duent a terme els tallers de fusteria, paper maxé, teatre, ceràmica, pintura, dansa, informàtica i invents. Són tallers que varien cada trimestre.

Una altra activitat que va en aquesta mateixa línia és la participació de Vil·la Joana en les Olimpíades escolars de Vallvidrera.

Reflexions al voltant de l'experiència

Dos són els àmbits de reflexió als quals remet tot aquest treball:

- l'avaluació de cada cas;
- la perspectiva institucional.

Respecte als casos concrets, hem constatat que, majoritàriament, l'educació compartida és una fórmula vàlida per evitar una desintegració brusca, la qual cosa posa en relleu els límits de la integració. Així, pocs són els casos que, al cap d'un temps, poden continuar a l'escola ordinària; la majoria acaben incorporant-se definitivament al circuit especial.

En aquestes circumstàncies, l'educació compartida també ajuda les famílies a fer un procés progressiu respecte a l'acceptació dels límits que té l'escola ordinària per atendre la problemàtica dels seus fills/es.

Tornant al que deien els nostres companys en el núm. 175 d'aquesta revista, «l'escola és un espai normalitzador per excel·lència i la institució especialitzada enfronta el nen/a i la seva famí-

lia amb tot allò de dificultós que hi ha en cada cas». L'educació compartida treballa, doncs, per articular aquestes dues realitats.

Hem de remarcar també que el nostre treball d'educació compartida, l'hem dut a terme quasi exclusivament amb centres de primària, i és molt difícil a secundària. D'aquí parteix un camp de treball molt més complex en el qual nosaltres pràcticament no hem entrat.

Des de la perspectiva institucional, veiem com la nostra experiència no és un fet únic i aïllat, sinó que s'ha anat estenent de mica en mica fins al punt que ja ha arribat el seu reconeixement oficial a partir del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. En l'article 8è. d'aquest decret es parla de «col·laboracions entre els centres ordinaris i els centres d'educació especial».

Però, amb tot això, cap on anem?

Es tracta realment d'una xarxa escolar única que ha d'anar prenent forma de mica en mica?

Aquí hauríem de fer una anàlisi acurada de les implicacions que això té en les diferents problemàtiques que atenem al CEE i al CD. Aquest és un capítol en el qual no entrarem ara, però sí que continuarem obrint interrogants i plantejant-nos quina seria la concreció de tot això.

Es tracta que els centres específics es converteixin en «centres de recursos» com hem pensat a vegades a Vil·la Joana?

O té a veure més amb el plantejament «d'escola inclusiva» que fan alguns centres com Els Xiprers?

Els nostres plantejaments i la nostra experiència ens van afrontant a tots aquests interrogants i ens fa veure que, malgrat la feina feta, ens en queda molta per fer.

L'article pretén valorar què aporta a un centre d'educació especial i als alumnes amb discapacitats el fet de poder compartir activitats contínues en el marc d'una escola ordinària.

L'altra cara de la moneda

Noemí Creus

Martí

M. del Mar Viura

Oriol

CEE Psicopedagògic
Mundet de la Diputa-
ció de Barcelona

Introducció

Darrerament s'han publicat molts articles referits a experiències compartides entre alumnes escolaritzats en centres d'educació especial i d'altres en centres ordinaris. Generalment s'hi expliquen els beneficis que aquests contactes han produït als nois i noies que «reben» l'alumne amb necessitats educatives especials.

Amb aquest escrit volem donar una visió complementària i, alhora, diferent d'aquestes publicacions, és a dir, valorar què aporta a un centre d'educació especial i als alumnes amb discapacitats el fet de poder compartir activitats contínues en el marc d'una escola ordinària.

El nostre centre consta de vuit unitats, està ben equipat i té prou mitjans, tant pel que fa als recursos humans com als materials, per dur a terme l'activitat educativa en condicions molt favorables.

Tots els alumnes del centre tenen algun tipus de discapacitat psíquica. En general són autònoms pel que fa als desplaçaments, es comuniquen oralment i poden seguir un currículum escolar adaptat. També assisteixen a l'escola altres alumnes amb diagnòstics

més complexos que requereixen adaptacions curriculars molt individualitzades.

El fet de ser un centre petit i amb prou personal ens permet considerar per a cada un dels nois i noies quina és la resposta pertinent que cal donar a les seves necessitats específiques.

En relació amb la línia pedagògica, el PEC reflecteix tres principis bàsics: autonomia, obertura i normalitat.

Principis que es concreten, entre d'altres, en els següents objectius plantejats per a aquest curs:

- Obrir l'escola a altres centres de primària i de secundària per tal d'optimitzar la relació amb ambients de normalitat.
- Revisar i millorar l'ús dels recursos propis i de l'entorn.
- Iniciar una mobilitat més gran del professorat, dins i fora del centre.
- Aconseguir que els objectius marcats per a cada alumne es duïguin a terme amb expectatives integradores.

Val a dir que molt a prop, a uns cent metres, hi ha una escola d'educació infantil i de primària, i un institut de secundària (ambdós, com el nostre, dependents de la Diputació de Barcelona). La proximitat dels tres centres afavoreix els contactes i intercanvis, com també possibles desplaçaments de l'alumnat i del professorat.

Experiències

En Joan i la Marta

Una de les classes del primer cicle està formada per quatre alumnes: un d'ells, dos dies a la setmana, va a un altre centre (escolaritat compartida); un altre necessita atenció molt individualitzada i sovint és fora de l'aula. Els dos alumnes restants són els que formen el grup classe habitual: en Joan i la Marta.

La qüestió que se'ns plantejava en iniciar el curs era que un grup classe tan reduït podia plantejar els riscos següents:

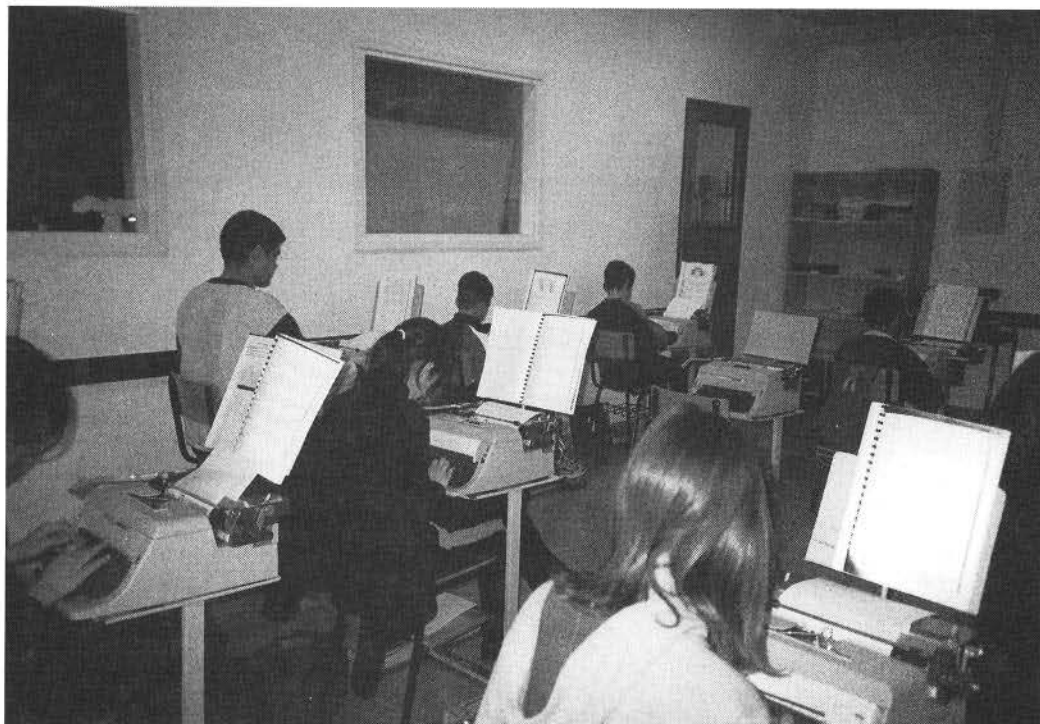
32 Els límits de la integració

- Manca de models adequats a imitar, llevat el de l'adult que fos amb ells.
- Possibilitat d'avorriment i desinterès per part de tots, així com excés d'atenció de l'adult envers els dos alumnes i en detriment de la seva autonomia.
- Poca motivació per comunicar-se.
- Risc de fer créixer l'egoisme pel fet de no sentir-se obligats, de manera natural, a haver de compartir, esperar torns, posar-se d'acord amb altres companys, fer equips..., tot el que comporta formar part d'un grup gran.
- Manca de necessitat d'utilitzar amb els altres les normes i els hàbits socials que aprenen (saludar, asseure's bé, tossir amb la mà al davant, mocar-se...).
- Dificultat per augmentar la ràtio d'aquesta classe, a causa de la poca matrícula existent per a aquest grup concret.

A tots aquests problemes, s'hi afegien les característiques pròpies dels dos nens: en Joan, molt manaire amb els iguals, però capaç de mantenir-hi bona relació, tot i que molt dependent de l'adult. Pel que fa a la Marta, podríem dir que és de naturalesa tancada i sovint s'aïlla en el seu món, però quan se l'estimula a participar en activitats conjuntes no s'hi nega i ho fa de bon grat.

Davant d'aquesta situació ens vam plantejar la necessitat de «més nens» per al Joan i la Marta, de manera que es veiessin obligats a compartir, comunicar-se i ser amb altres. Per això vam proposar a l'equip directiu del CEIP que aquests dos alumnes poguessin participar en alguna activitat del cicle infantil, acompanyats per la tutora i sense que aquest fet comportés incrementar la feina de les mestres que rebrien aquests nens. Això sí, havia de ser una activitat setmanal, concreta i programada. Pensàvem que si els integràvem a l'hora del pati o de menjador corriem el risc d'aïllar-los i fracassar. Si tenien una tasca concreta a fer era més fàcil que s'haguessin de relacionar amb els altres per aconseguir un objectiu comú o participar en un mateix treball.

Paral·lelament, l'equip directiu de la nostra escola va valorar que ens podíem oferir per atendre algun alumne del CEIP amb problemes logopèdics, de manera que s'establissin prestacions mútues de serveis que els mateixos centres no poguessin oferir.



La resposta va ser positiva i de comú acord, parlat amb els respectius professors, es va decidir que participarien a la classe de música, amb un grup de P-5, els dimarts a la tarda, inicialment durant mitja hora setmanal. Més endavant, si es considerava oportú, incrementariem l'horari a tres quarts d'hora, que correspon a una sessió completa. També es va acordar que la mestra que els acompanyava no entraria a la classe si no era necessari. Alhora, dos alumnes del CEIP començarien una sessió setmanal de logopèdia a la nostra escola.

Així, doncs, des de finals d'octubre, el Joan i la Marta cada dimarts a les tres de la tarda es treuen la bata, es renten la cara i les mans, es pentinen, es posen la jaqueta i se'n van a l'aula de música. Un ritual que considerem oportú en tant que implica fer-los valorar que el lloc on van és important, les persones que hi trobaran mereixen un respecte i, com a conseqüència, cal presentar-s'hi amb el millor aspecte possible.

34 Els límits de la integració

El primer dia, en Joan no es va separar de la seva tutora i la Marta «era» allà, mirava i no feia ni deia res. Ara saben anar sols a l'aula de música des de la porta d'entrada, truquen a la porta, entren, saluden la mestra i els companys i participen en les activitats que se'ls proposa. No tenen problema a fer grups amb altres nens, tot i que a en Joan li costa esperar-se quan cal. La seva actitud ha canviat, si més no, en aquesta situació concreta. En Joan no reclama constantment l'atenció de l'adult com fa a la seva aula, i la Marta no s'aïlla en el seu món durant aquesta estona de música. Són capaços de diferenciar que la situació canvia, i ells també canvien.

Hem descobert també les aptituds de la Marta per a la música, les quals fins ara havien passat inadvertides, cosa que ens permet crear més expectatives i ser capaços de transmetre-les a la família.

Actualment, i després de valorar-ho conjuntament, fan la sessió completa.

En Pere

En Pere té setze anys, l'escola comença a fer-se-li petita, el seu comportament és infantil, però al mateix temps torna de tot. Vam creure que seria bo donar-li alguna responsabilitat fora del recinte escolar que l'obligués a actuar com un noi de l'edat que li correspon.

Davant de la possibilitat que l'IES ens oferia, en Pere, a finals del primer trimestre, va començar un crèdit variable de mecanografia amb un grup del primer cicle d'ESO. La mobilitat dels alumnes en aquests tipus de crèdits facilitava la integració d'en Pere en l'activitat, ja que no es trobava davant d'un grup cohesionat i compacte, sinó que s'aniria formant al llarg del trimestre.

Des del primer dia, quan entra a l'Institut, el seu comportament és diferent, és seriós i d'adult. També, com en Joan i la Marta, sap distingir situacions diferents i actuar-hi en conseqüència.

Pel que fa a coneixements, tots van començar a escriure a màquina des de zero i això li va fer plantejar-se que si practicava

a casa podia seguir el ritme dels altres. La novetat dels primers dies ha anat convertint-se en esforç. La disposició d'en Pere no ha canviat i continua estant satisfet d'anar-hi.

El fet de realitzar una activitat diferent en un entorn que no és el quotidià ha beneficiat en Pere, i s'ha convertit en una injecció d'autoestima per ell mateix i, alhora, dóna una visió més positiva als altres de les relacions que és capaç d'establir amb normalitat.

Tot i que no era la nostra intenció inicial, aquesta experiència també ha revertit en el grup classe del qual en Pere forma part. Els seus companys, tenint com a referència el que ell explica, «es veuen» també fent alguna activitat a l'Institut i demanen anar-hi. Creiem que les expectatives de cada un d'aquests nois i noies s'han incrementat pensant que ells també són o poden ser grans i, de manera amagada, estan demanant que els deixem ser grans.

Altres activitats que comencen ara

Tot just escrit aquest article, comencem paral·lelament tres activitats més amb tres nois i dues noies del tercer cicle (16-18 anys): els tres nois faran fusteria un matí a la setmana incorporant-se a una de les sessions pràctiques dels mòduls professionals de l'IES. Pel que fa a les noies, en el mateix període una ajudarà la consergeria del nostre centre (fotocòpies, petits encàrrecs, etc.) i l'altra ajudarà a la cuina (engegar rentaplats i rentadora, assecar els estris...).

Ens hauria agradat iniciar-les molt abans, però no ens ha estat possible. De moment, només podem dir que l'actitud de tots quatre és molt favorable. Quan se'ls ha plantejat aquesta proposta, la reacció ha estat similar a la d'en Pere: responsabilitat i molta il·lusió.

Conclusions

Fer actualment una valoració exhaustiva del que aquestes activitats ens han aportat seria prematur i agosarat, però ara mateix podem defensar ja alguns aspectes que ens permeten seguir

en la mateixa línia i engrescar-nos a iniciar altres projectes que tenim al cap.

El fet d'obrir l'escola fa que els mestres que treballem en CEE no perdem de vista la normalitat que existeix fora del centre que, tot i intentar mantenir-la, de vegades es fa difícil. Aquest fet comporta que, de vegades, tendim a infantilitzar i sobreprotegir l'alumnat, però que veure'ls en un altre ambient, com ara l'institut, ens fa descobrir que són més grans del que nosaltres ens pensem.

A l'aula es crea una dinàmica que va bé trencar de tant en tant, ja que d'aquesta manera descobrim que allò que els ensenyem té la seva repercussió, encara que diàriament no ens adonem dels progressos.

La possibilitat d'oferir el màxim nombre d'activitats, diferents i variades és positiu, ja que no tenim la certesa que no seran capaços de fer-ho i ens demostren que no ho sabem tot d'ells i que, per tant, mai no podem posar límits a les capacitats de l'alumnat. Alhora, poder oferir un gran ventall d'experiències diferents de les que podem proposar des del mateix centre afavoreix el creixement personal, el coneixement, la maduresa i l'autoestima de l'alumne mateix i les expectatives dels que l'envolten.

El fet que un alumne participi en activitats *normalitzades* afavoreix que el tracte rebut sigui el mateix que per a qualsevol altre. Tanmateix, el model que rep dels companys de l'activitat en la qual participa fora del CEE és molt més enriquidor, real i plural per a l'alumne que els que pot trobar en el mateix centre.

Així, doncs, defensem que el futur dels CEE sigui convertir-se en centres de confluència i de coordinació, oberts tant als alumnes matriculats al centre com a aquells que, tot i no ser-hi escolaritzats, necessitin aquests serveis i siguin capaços de donar la resposta individualitzada més adequada a les necessitats educatives especials de cada alumne, per tal que no deixin de formar part de la *normalitat* que els correspon viure.

Es presenta una experiència d'integració d'alumnes amb síndrome de Down, deficiències mitjanes i lleugeres... en un CEIP a través d'unitats específiques. S'hi contemplen diversos nivells d'integració i es fa una valoració de l'experiència.

Unitats específiques d'educació especial

La integració a la mida de cada nen

L'escola Alexandre Galí està situada en el barri de la Salut de Badalona. És una escola de dues línies i comparteix edifici amb un institut: IES Badalona. El curs 1993-94 va començar el projecte d'una unitat específica d'educació especial. En aquest moment, l'escola en té dues, les quals seran el tema que ens ocuparà.

CEIP Alexandre Galí

Badalona

Història de les unitats

Les unitats van començar a funcionar a Badalona el setembre de 1993 com a resolució política d'aquell moment amb la finalitat de descongestionar les escoles d'educació especial de Badalona. Volem creure que tenien també una finalitat educativa en la mesura que darrera hi havia una intenció de donar un servei a un col·lectiu d'alumnes susceptibles d'integració en un entorn normalitzat.

A tot Catalunya es van obrir un reguitzell d'aules, però ens centrarem en la nostra zona ja que és la que coneixem millor i de la que millor podem transmetre la nostra valoració professional.

A Badalona, concretament, es van obrir tres unitats a tres cen-

tres diferents i en principi es va deixar la possibilitat que a cada centre se n'obris una més.

La història de cada unitat ha seguit camins diferents depenent del centre on anava a viure, de la seva voluntat d'integració, dels mestres que la componien i la seva capacitat de resistir els diferents temporals que durant aquests anys han tingut les unitats.

Ens centrarem en les unitats del CEIP Alexandre Galí.

Una unitat està composta per un màxim de vuit nens, dos mestres i una educadora (fins ara). Té com a objectiu primordial assegurar un bon desenvolupament escolar, personal i social dels alumnes que la formen dins un entorn «normalitzat».

Els alumnes que la formen són nens amb síndrome de Down, deficiències mitjanes i lleugeres... En definitiva, són alumnes d'Ací 4. Subratllem la necessitat que els alumnes d'una unitat específica dins d'un centre ordinari han de ser nens amb capacitat d'interrelacionar-se amb l'entorn que se'ls proposa i que aquest sigui un estimulant per a la seva persona.

En aquest moment, a l'escola hi ha dues unitats específiques amb un total de setze nens, quatre professors i una educadora. Els alumnes d'aquestes unitats formen part de tota la vida de l'escola i en gaudeixen. Participen de tota mena de classes i activitats, sempre adaptant el seu horari a les seves possibilitats i a la seva capacitat d'èxit davant el que l'escola els ofereix. Però arribar fins aquí no ha estat un camí senzill i automàtic, sinó que ha calgut una professionalitat exemplar dels mestres que la formen i de l'escola.

Seguidament explicarem, *grosso modo*, els passos que hem seguit, especificats en els diferents nivells d'integració que un alumne pot seguir.

Nivells d'integració

En el *primer nivell* es comparteixen només espais i alguns moments de la vida escolar. Els alumnes de la unitat s'integren

en festes, esbarjos, activitats que munti l'escola, entrades, sortides, menjador... Són uns nens que de tant en tant veiem entre nosaltres, que primer ens els mirem amb sorpresa, però que a poc a poc anem considerant com uns més de l'escola.

En el *segon nivell* l'alumne ja s'integra no sols en l'espai, sinó també en el temps i en algunes àrees. Els seus mestres estudien la situació de l'escola en general i fan un pla per a cada un d'ells per tal d'anar-los integrant a poc a poc en les diferents àrees. Sempre van acompanyats d'un mestre de l'aula i es poden integrar a qualsevol aspecte ordinari de l'escola: socials, naturals, música, educació física, tallers... El mestre acompanyant sempre està al seu costat i els va guiant en les activitats que es fan en aquell moment a la classe.

En el *tercer nivell* d'integració l'alumne segueix igualment les activitats de la classe, però el seu nivell d'adaptació i autonomia és suficient per tal que, tot i anar acompanyat d'un mestre, aquest no el reforça a ell, sinó a tota la classe. L'alumne de la unitat es dirigeix al mestre ordinari per a qualsevol consulta i respon a les preguntes com un més.

En algun cas l'alumne ja no necessita acompanyament, sinó que surt de la seva unitat amb el material necessari, es dirigeix a l'aula on ha de fer l'àrea corresponent i actua com qualsevol altre nen (a cops millor). Quan acaba, torna a la seva unitat i es prepara per a la propera activitat, que pot ser dins de la seva aula o no.

En aquest moment la majoria d'alumnes s'integren en la vida escolar un 50% del seu temps. L'altra part la passen a l'aula, reforçant aspectes que han treballat en la integració o fent-ne d'altres que necessiten però que l'escola no els pot oferir per una causa o altra.

Cada alumne passa d'un nivell a un altre quan el seu grau de maduració li permet, sense presses i adaptant el seu horari i currículum al que necessita. És una oportunitat que tenen aquests nens que se'ls faci un *vestit a mida*.

Consideracions a tot plegat

1. Ens trobem tot sovint amb persones que ens parlen de «sostre» en aquest tipus de nens. En aquest moment els nostres alumnes tenen al voltant de catorze anys i l'escola encara no els ha trobat el seu sostre. Seguirem buscant-lo.

Els alumnes de les nostres unitats estan aprenent a escriure i llegir igual que qualsevol altre nen, al seu pas. Saben fer textos, qui més qui menys. Aprenen a buscar al diccionari i a resoldre problemes de la vida quotidiana. Fan càlcul mental i aprenen que viuen a Badalona, a Catalunya. Aprenen coses de l'Aula de la Natura que ells han muntat per tota l'escola i ens ofereixen un taller de jardineria per poder-hi participar tots plegats. Toquen la flauta i fan educació física. Participen dels tallers de plàstica i fan volum, dibuix... Participen en les excursions, van al teatre i a concerts de música. Participen als Jocs Florals per Sant Jordi i en l'obra de teatre per Nadal. Surten a l'escenari per la festa de fi de curs. Celebren la castanyada i la setmana de la pau i la de l'esport. Fan activitats extraescolars i van a l'esplai. Es queden a dinar si volen i van a informàtica quan els toca. Tenen una autonomia per la casa com pocs altres, tenen superadíssim qualsevol hàbit plantejable a l'escola: des de rentar-se les dents després de dinar a qualsevol altre hàbit escolar d'organització personal i social. Saben seguir un horari establert per ells i saben què els toca fer i ho fan sense cap problema. Fora de l'escola es mouen com els altres nens de la seva edat.

2. Les unitats específiques demanen una voluntat i una consciència clara que la integració és bona per a tots plegats, que a tots ens fa més savis. Demana un esforç no previst en moltes normatives per part de tot el col·lectiu i cal que aquest estigui conscienciat que cal fer-ho i és bo fer-ho. Pensem que una hora d'integració demana una coordinació, abans i després, que representa un esforç important.

3. Quan diem que és bo per a tots ens referim que l'escola ordinària millora en la mesura que:

– Els professionals d'educació especial que tenim al nostre abast



són persones que propicien en tots els altres un ensenyament basat en els procediments, la manipulació, la motivació...

- Els alumnes de la unitat ens ensenyen que, en definitiva, tots som diferents i tots som iguals. Aprenem que al costat d'ells ens ho passem igual de bé o de malament que al costat de qualsevol altre company, que ens pot ensenyar o li podem ensenyar coses igual que amb qualsevol altre company i la seva capacitat de sorprendre'ns és il·limitada.
- Creiem que els alumnes d'educació especial de l'escola han tingut un seguiment més rigorós i sistemàtic que qualsevol altre nen d'educació especial de la nostra escola, i en general, de qualsevol altre nen.
- En definitiva l'escola Alexandre Galí no seria com és si no fos per les unitats. Per tant, aquestes unitats han estat un element de la nostra vida i història i, esperem-ho, del nostre futur.

4. *Criteris per integrar:*

- És bo que a cada grup-classe s'integrin el nombre més petit possible de nens de la unitat per assegurar que el seu objectiu es compleix. És fàcil que si entren molts nens (més de tres) en una aula, s'agrupin i es converteixi en un apèndix de la unitat i no una integració. Com menys siguin, les possibilitats de crear un entorn ric d'aprenentatge seran més altes.
- El mestre que rep el nen en integració ha de tenir clar que en aquell moment és un alumne més del conjunt de la classe i ha de promocionar la seva integració. En cap moment la seva actitud, manifesta o no, ha de ser de donar un tracte diferenciador. Aquest punt necessita temps, ja que no sempre el mestre pot amagar el seu neguit personal. El temps donarà confiança al mestre i a poc a poc aquest neguit desapareix.
- Els alumnes són integrats en àrees en què es pensi que hi haurà un cert èxit. Per això cal preparar abans i després la classe: el tutor amb el mestre de la unitat i aquest amb el nen.

En definitiva, creiem que les unitats específiques donen al nen un entorn ric en aprenentatges escolars, socials i personals. L'escola s'enriqueix amb situacions diferents que fa a cada un dels seus membres més tolerants i oberts.

No tenim clar, en aquests moments, quin serà el futur d'aquests nens. Se'ls ha donat la possibilitat de treballar en un entorn ordinari, però... la societat està preparada per rebre'ls? Sabem que a poc a poc trobarem entre tots la sortida a cadascun d'ells, que no ha de ser immediata, gràcies a l'existència d'un institut en el mateix edifici. Tenim clar, però, que el que busquem per a cada un d'ells és un entorn «normalitzat», ja que se'ls ha preparat per a ell i se l'han merescut tant com qualsevol altre.

Sabem que el projecte que hem plantejat de les *Unitats específiques* no és fàcil, ja que pressuposa una capacitat d'esforç i voluntat per cada un dels membres que formen l'escola i una rigorositat en cada un dels passos que s'han de fer. Però, en definitiva, quan hem après a fer el vestit a mida de cada un dels nens de la unitat veiem que també a tots nosaltres no ens va bé aquell vestit que solem fer a les escoles tan igual per a tots. La diversitat a les aules és una realitat que molt sovint oblidem en pro d'una

uniformitat que ens és més còmoda, però que en definitiva és falsa. Aprendre a viure amb una unitat ens permet aprendre a viure amb la nostra diversitat. I tot plegat ens fa més persones.

**LES ACTITUDS POSITIVES COM A
EINA DE TREBALL:
SÓN MOTIVADORES**

**PRODUEIXEN LLAÇOS
AFECTIUS
FACILITEN L'ACTIVITAT
I en definitiva són, produeixen i faciliten
LA INTERACCIÓ**

Les Unitats específiques, com a projecte innovador

Raons:

- *Condicionen els processos, les activitats, les decisions i les pràctiques normals.*
- *Pel que fa a organització.*
- *En tant que altera les condicions en què es realitza la integració.*
- *Fa integració en grup.*
- *Fa simbiosi entre teoria i pràctica, de coneixements i d'acció.*

Organització del currículum en les UE del CEIP Alexandre Galí de Badalona

Ordinari

Currículum ordinari de primària i d'ESO, segons nivell:

Llenguatge i matemàtica: amb text lliure i càlcul mental, aprofitant els agrupaments flexibles de l'escola.

Naturals (amb aula de natura, taller de jardineria i estructura de 6/12).

Educació física i música: integració a l'aula ordinària segons nivell.

44 Els límits de la integració

Plàstica: aprofitant estructura de tallers de l'escola.

Altres: sortides, activitats d'escola i de ciutat, festes, extra-escolars...

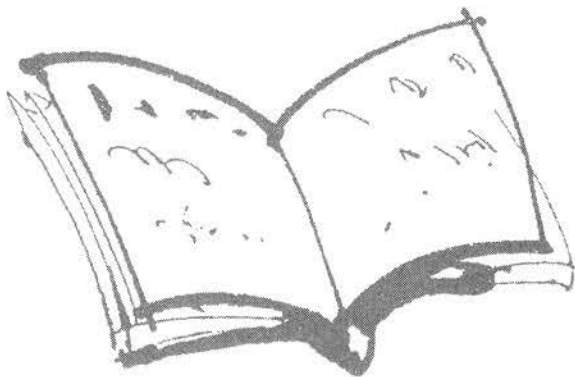
Adaptat

A l'aula pròpia de la unitat:

Perceptiva: atenció individual.

Programa metacognitiu: atenció individual.

Reforç i seguiment d'allò treballat en aula ordinària: atenció en petit grup.



Bibliografia complementària*

Articles publicats a la revista **PERSPECTIVA ESCOLAR**

*Biblioteca Rosa
Sensat*

III JORNADES DE SECUNDÀRIA. *Declaració: diversitat i convivència als centres d'ensenyament*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 223 (març 1998), p. 82-84

ALBERICIO HUERTA, Juan José. *El progrés diferent dels alumnes*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 198 (octubre 1995), p. 43-49

CLOSAS, Josep; GAYÀ, Pilar; DELGADO, Isabel. *Atenció a la diversitat i organització de centre: aportació de la Comissió d'Orientació del CEIP Andreu Castells*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 197 (setembre 1997), p. 51-58

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. Cristina. *De Robin Hood al 2050: Una experiència d'integració a l'ESO*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 216 (juny 1997), p. 50-55

FEU GELIS, Jordi; PALAUDÀRIAS, Josep Miquel. *L'acolliment: element innovador en una escola oberta a la diversitat cultural*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 225 (maig 1998), p. 47-53

GRUP D'ORGANITZACIÓ I GESTIÓ DE CENTRES DE SECUNDÀRIA. ICE-UAB. *Jornada de reflexió i debat sobre l'atenció integradora a la diversitat*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 227 (setembre 1998), p. 74-77

NEIRA, Margarida. *Estratègies organitzatives per al tractament de la diversitat a l'ESO*. Maribel Valero (coaut.). En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 196 (juny 1995), p. 62-66

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

- ONRUBIA, Javier. *El tractament de la diversitat en el primer cicle de l'educació secundària obligatòria*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 205 (maig 1996), p. 32-39
- RENTER, Mercè. *El tractament de la diversitat a la Secundària Obligatoria*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 204 (abril 1996), p. 52-62
- RODRÍGUEZ SUÀREZ, F. *Les Unitats d'Adaptacions Curriculars (UACs) i les seves possibilitats*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 234 (abril 1999), p. 73-78
- SEMINARI «ATENCIÓ ALS ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS» DEL ICE DE LA UAB. *Com ensenyar: experiència d'un seminari sobre necessitats educatives especials*. En: PERSPECTIVA ESCOLAR, núm. 208 (octubre 1996), p. 47-53

Llibres i revistes

- 10 anys de la Llei d'integració social dels minusvàlids (LISMI) a Catalunya: present i futur informes tècnics sobre l'aplicació de la LISMI a Catalunya*. Antoni Vilà (coord.), Andreu Corominas (coord.). Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. de Benestar Social, 1992
- AINSCOW, Mel. *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea: UNESCO, 1995 (Educación hoy: estudios)
- ASENSIO MULERO, Cecilia. *La integració a l'escola ordinària: una experiència de treball*. En: GUIX, núm. 231 (gener 1997), p. 67-73
- Atención a la diversidad*. En: LA ESCUELA EN ACCIÓN, n° 10550 (enero 1995), p. 27-50
- Atención al alumnado con NEE (necesidades educativas especiales)*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 72 (junio 1998), p. 29-48
- BALBÁS ORTEGA, M. Jesús. *La Formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU, 1994 (Letras, Ciencias, Técnicas: 105)
- BRENNAN, Wilfred K. *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI: MEC, 1988 (Educación especial)
- CARDONA MOLTÓ, Cristina. *Respuesta a la diversidad: modelos de intervención psicopedagógica*. En: QURRICULUM, n° 10-11 (1995), p. 27-48
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M. Antonia. *Educación especial: hacia la integración*. Madrid: Escuela Española, 1990
- CASTELLÓ PUIGVERT, Margarida; ORTIZ GÁNDARA, Encarni. *Experiència de tractament de la diversitat a la llar d'infants*. En: GUIX, núm. 241 (gener 1998), p. 57-60

- COMPANY PRATS, Montserrat. *Una escola per a tots: la socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62, 1997 (Llibres a l'abast: 311). Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1996.
- Comprendre la diversitat en educació*. En: EDUCAR, núm. 22-23 (gener/març 1998)
- CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES 1994: Salamanca) *Necesidades educativas especiales [Monográfico]*. En: PERSPECTIVAS, nº 94 (junio 1995)
- CUOMO, Nicola. *La integración escolar: ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor, 1994 (Aprendizaje Visor: 97)
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. *¿Integración?/¿Desintegración?* En: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA, nº 5 (1999), p. 3-8
- Discapacidad y sociedad*. Len Barton (comp.). Madrid: Morata: La Coruña: Fundación Paideia, 1998 (Educación crítica)
- La diversidad en grupos de alumnos de 12 años: estudio descriptivo de dos grupos*. Rosa Sellarés (coord.). Barcelona: IMIPAE, 1991
- Educación especial [Monográfico]*. Santiago Molino García (coord.). En: REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, nº 26 (mayo/agosto 1996)
- Educación y diversidad*. En: KIKIRIKI, nº 48 (marzo/mayo 1998), p. 17-24
- Los equipos de apoyo externo ante los planteamientos del nuevo sistema educativo*. Paulino Murillo Estepa (coaut.). Centro de Profesores de Alcalá de Guadaira (Sevilla). Alcalá de Guadaira (Sevilla): CEP, 1994
- La Escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades: Congreso de CEAPA sobre necesidades educativas especiales*. Madrid: Popular: CEAPA, 1996 (Proa)
- Evaluación de la integración escolar*. Madrid: MEC. Dir. Gral. de Renovación Pedagógica, 1988
- Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. M. Jesús Aguilera (coaut.). Madrid: Centro de Public. del MEC: CIDE, 1990 (Informes: 45)
- FORTES RAMÍREZ, Antonio. *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1994 (Educación para la diversidad)
- GARCÍA PASTOR, Carmen. *Una Escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU, 1993 (Universitas: 44)
- GINÉ, Climent. *L'avaluació de les necessitats educatives especials dels alumnes: la necessària col·laboració dels mestres i dels psicopedagogs*. En: SUPORTS, núm. 1 (tardor 1997), p. 1-9
- GUERRERO LÓPEZ, José Francisco. *Nuevas perspectivas en la educa-*

- ción e integración de los niños con síndrome de Down.* Barcelona: Paidós, 1995 (Papeles de Pedagogía; 22)
- Guía de la integración.* Madrid: MEC. Secretaría de Estado de Educación, 1993
- HANKO, Gerda. *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias: profesores de apoyo.* Barcelona: Paidós, 1993 (Temas de educación; 32)
- HEGARTY, Seamus; POCKLINGTON, Keith. *Programas de integración: estudios de casos de integración de alumnos con necesidades especiales.* Madrid: Siglo XXI: Centro de Public. del MEC, 1989 (Educación especial)
- HEWARD, William L. *Niños excepcionales: una introducción a la educación especial.* 5ª ed. Madrid: Prentice Hall, 1998
- L'Intégration scolaire des élèves a besoins particuliers.* Paris: OCDE, 1995
- L'Intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés: ambitions, théories et pratiques.* Paris: OCDE, 1994
- JORNADAS CIENTÍFICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (3: 1999: Madrid)
- Hacia una nueva concepción de la discapacidad: actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad.* Salamanca: Amarú, 1999 (Psicología; 44)
- JORNADES PEDAGÒGIQUES (6: 1996: Palma de Mallorca). *VI Jornades pedagògiques* [Monogràfic]. En: ESPAIS, núm. 4 (1996/1997)
- JURADO DE LOS SANTOS, Pedro. *Integración educativa y educación especial como encrucijada hacia la innovación.* En: EDUCAR, nº 19 (1995), p. 77-86
- Lecturas sobre integración escolar y social.* José Francisco Guerrero (comp.); Miguel López Melero (comp.). Barcelona: Paidós, 1993 (Papeles de Pedagogía: 12)
- LEÓN GUERRERO, María José. *Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades especiales en su aula, acerca de la integración escolar: una revisión de las investigaciones del campo.* En: REVISTA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, nº 8 (1994/1995), p. 141-152
- LÓPEZ MELERO, Miguel. *La integración escolar, otra cultura.* Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1990 (Cuadernos de Puertanueva: 6)
- LÓPEZ TORRIJO, Manuel. *La integración escolar: análisis del desarrollo legislativo.* València: Universitat. Dep. de Educación Comparada e Historia de la Educación, 1993 (Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación: 25)
- MOLINA GARCÍA, Santiago. *La pedagogía interactiva, una respuesta*

- socialmente necesaria de educación para la diversidad*. En: SIGLO CERO, nº 168 (noviembre/diciembre 1996), p. 33-38
- MONEREO FONT, Carles. *Integració educativa: sistemes i tècniques*. Barcelona: Dep. d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, 1988 (Documents d'educació especial: 10)
- MUÑOZ GONZÁLEZ, Felipe. *Manual para padres de minusválidos*. Madrid: ASPAFES, 1992
- MURGUI, M. José. *Intervención del profesor de educación especial en el aula ordinaria*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 40-41 (julio/agosto 1995), p. 62-65
- Les necessitats educatives: present i futur* [Monogràfic]. En: EDUCAR, núm. 21 (1997)
- ORTIZ GONZÁLEZ, M^a del Carmen. *Necesidad educativa especial. Deficiencia mental*. En: QURRICULUM, nº 10-11 (1995), p. 63-75
- PORRAS VALLEJO, Ramón. *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Morón (Sevilla): MCEP, 1998 (Cuadernos de cooperación educativa: 8)
- Presente y futuro de la educación especial*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 45 (diciembre 1995)
- PUIG, Joaquim; ROMEU, Teresa. *L'escola ha de donar resposta a tots els alumnes*. Barcelona: PPU, 1991 (Universitas; 3)
- PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, Ignasi. *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó, 1998 (Serie educación especial: 124)
- PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, Ignasi. *Estratègies d'integració: anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: Rosa Sensat: Fundació Privada Catalana de l'Hemofília, 1995
- PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, Ignasi. *Programació d'aula i adequació curricular: el tractament de la diversitat*. Barcelona: Graó, 1992 (Guix: 15)
- REVERTER RAMÍREZ, Isabel. *Una experiencia de adaptación curricular de un alumno deficiente auditivo severo*. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 59 (febrero 1997), p. 69-73
- RUIZ, Roberto. *Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a l'Escola Inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu*. En: SUPORTS, núm. 1 (tardor 1997), p. 45-53
- SAINZ MARTÍNEZ, Alicia. *El proyecto curricular en los centros de educación especial*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1998 (Necesidades educativas especiales; 9)
- SALINAS SÁNCHEZ, Juan Luis. *La integración y la educación en la diversidad: aspectos y esquemas para la comprensión de los «otros niños»*. Lleida: Pagès, 1992

- SALVADOR MATA, Francisco. *Didáctica de la educación especial*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999 (Educación especial)
- SANTO, Pere. *Un punt de vista sobre la integració d'infants amb disminució*. En: INFÀNCIA, núm. 93 (novembre/desembre 1996), p. 10-12
- SANZ DEL RÍO, Sagrario. *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: panorama internacional*. 3a ed. Madrid: Real Patronato de Prevención y atención a personas con minusvalías, 1996 (Documentos: 2/95)
- SEMINARI L'ATENCIÓ A LES DIFERÈNCIES A L'ESCOLA (1991: Barcelona) *L'Atenció de les diferències a l'escola: Seminari organitzat per la línia de recerca sobre diversitat de l'IMIPAE*. Barcelona: L'Ajuntament, 1993 (Estudis i recerques. Sèrie educació i psicopedagogia: 4)
- Tendencias educativas hoy [Monogràfic]*. En: CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 253 (diciembre 1996)
- TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1999 (Educación especial)
- Tots anem a l'escola: una experiència d'integració*. Xavier Villuendas (coord.), Carles Augé Lidon (coaut.). Barcelona: La Universitat Autònoma. ICE, 1995
- El tratamiento de la diversidad: una experiencia*. C. P. La Sínia. En: AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 35 (febrero 1995), p. 59-62
- VLACHOU, Anastasia D. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, 1999 (Aula abierta)
- WANG, Margaret C. *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea, 1995 (Secundaria Para todos)

DICCIONARIS, ALBERTÍ

5 EINES CLAU AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



1

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA IL-LUSTRAT**
(Gran)

880 43.028 **947** 75.967
pàgines entrades dibuixos accepcions

3.275 ptes.



2

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

35a edició **2.000** ptes.



**NOVA
EDICIÓ**

**TOTALMENT
RENOVADA
I ACTUALITZADA**



3

**DICCIONARI
CASTELLÀ-CATALÀ
CATALÀ-CASTELLÀ**

**DICCIONARI
CASTELLÀ-CATALÀ
CATALÀ-CASTELLÀ**
(Gros)

**NOVA
EDICIÓ**

**TOTALMENT
RENOVADA
I ACTUALITZADA**

21a edició **5.800** ptes.



4

CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Mitjà). 13a edició. 2.400 ptes.



5

CASTELLÀ-CATALÀ/CATALÀ-CASTELLÀ (Petit). 12a edició. 1.700 ptes.

ae ALBERTÍ, EDITOR

Trafalgar, 76 · 08010 Barcelona · Tel.: 93 268 36 56 · E-mail: rbse@intercom.es

En un IES del barri del Raval on bona part dels alumnes tenen dificultats d'entendre el català i el castellà, la professora d'anglès explica com va haver de canviar estratègies i recursos per interessar els alumnes per l'ensenyament de l'anglès i com aquesta realitat l'ha portat a modificar els seus plantejaments.

El joc com a motor en l'ensenyament de l'anglès al Raval: Una experiència útil i engrescadora

Núria Laporta i González

Professora d'Anglès de l'IES Miquel Tarradell

Treballar al Raval, a l'IES Miquel Tarradell, amb un alumnat absolutament diferent de qualsevol dels grups-classe que he anat trobant al llarg de més de vint anys de docència directa, m'ha obligat a modificar substancialment una bona part dels meus plantejaments psicopedagògics, com també a innovar les estratègies didàctiques que he estat aplicant.

Vaig iniciar la meva tasca com a especialista d'anglès, després d'anys de docència com a mestra generalista, en un centre públic de Ripollet, amb un alumnat que podria qualificar d'estàndard: nivell educatiu normal i nivell socioeconòmic suficient (naturalment amb algunes —poques— excepcions). Aquesta tipologia d'alumnat, juntament amb la meva poca

experiència en aquesta àrea, em van portar a utilitzar i seguir al peu de la lletra el llibre de text per poder assolir els objectius fixats. No m'apartava ni un pèl del guió previst per l'editorial i, així, anava avançant en la programació establerta. Programació que també, naturalment, era l'estàndard. Era el que se'n diu una mestra «tex-timonial». Després d'un any vaig anar a treballar al districte d'Horta-Guinardó, en allò que podríem dir una escola model —pedagògicament parlant—, amb un alumnat de classe mitjana, amb ganes d'aprendre, amb famílies interessades en el procés educatiu i amb un equip de mestres actiu i innovador, una escola consolidada i que funcionava molt bé. Aquest entorn em va permetre començar a experimentar noves estratègies didàctiques, tot i que, encara, el llibre de text era la guia que em permetia una certa seguretat personal. Així vaig començar a introduir alguns materials que anava elaborant jo mateixa per a aquell alumnat que tenia més dificultats a seguir la classe ordinària. Eren els inicis del tractament de la diversitat dins la meua aula. Val a dir que em resultava molt fàcil treballar i organitzar-me la tasca docent i poder experimentar en coses noves, ja que l'alumnat responia a totes les meves demandes: portaven tot el que els demanava, compraven els llibres de lectura que calia i, a casa, l'ajut era total.

Amb l'aplicació de la reforma, vaig decidir fer el salt a l'ESO i vaig demanar l'IES Miquel Tarradell, al bell mig del Raval. Aquí em vaig topa de cop i volta amb un alumnat majoritàriament immigrant —de fora de l'Estat espanyol—, bona part

en una situació al·legal, de famílies no només desestructurades, sinó sovint separades per la distància i les fronteres. Amb dificultats per entendre el català i el castellà, amb poc o nul interès per aprendre, amb un elevat nivell d'absentisme i, a més, amb noves incorporacions d'alumnat al llarg de tot el curs. I tot això amanit amb un centre que era de nova creació, on havíem d'organitzar-ho tot. Era com la nit i el dia, i he de reconèixer, tot i que ho vaig demanar conscientment i sabia on anava, que em va caure el món a sobre. Era molt més del que jo m'imaginava.

Després dels primers contactes i de veure les dificultats que s'apuntaven, vaig demanar assessorament als formadors del Departament per tal que m'orientessin en els nous aspectes de la reforma tenint en compte la tipologia del centre en concret i del seu alumnat. I vaig optar per utilitzar un llibre de text que era fotocopiabla i que editava el mateix Departament d'Ensenyament i, com a complement, una petita gramàtica i un diccionari per a cada alumne, a més d'algun material que tenia preparat dels anys anteriors i que pretenia utilitzar com a recurs per tractar la diversitat. I així vaig intentar iniciar el curs tant a primer com a tercer d'ESO.

Res no em va funcionar. Tot i que vaig preveure un llibre fotocopiats per evitar una nova despesa a l'alumnat, l'alt nivell d'absentisme no em permetia seguir-lo, ja que cada alumne anava a un ritme diferent d'acord, no sols amb les seves capacitats, sinó també amb la seva assistència o inassistència al centre. Demanar la gra-

màtica i el diccionari va ser impossible, no tenien diners per comprar-los o, si ja els tenien, no els volien portar per no anar amb la motxilla a sobre o amb un pes suplementari. Aquesta mandra de portar llibres al centre arribava a l'extrem de ni tan sols guardar els fulls fotocopiats que els podia donar o de no portar ni un llapis ni un bolígraf, tot els feia nosa. I no entraven en raó, no tenien cap interès per aprendre i menys una matèria que no veien útil. Aquesta dinàmica va provocar que fins i tot les pautes que sovint havia estat utilitzant amb l'alumnat, les diferents maneres de relacionar-me amb ells, les dinàmiques de grup que estava acostumada a tenir, m'entorpien fins i tot la relació personal i d'interacció amb l'alumnat. Així, a les dificultats pròpies de l'aprenentatge s'anaven sumant dificultats de relació i dificultats afectives. El resum era un deteriorament notable i cada cop més aguditjat del clima del grup classe.

A tot això he d'afegir les dificultats per establir qualsevol tipus de relació amb les famílies. Demanar ajut de casa o compromís de vetllar per la motivació escolar dels fills i filles era impossible. Les famílies, si és que existeixen, ja que sovint estan partides i o bé el pare o la mare o tots dos encara viuen al seu país d'origen, no poden o no consideren important atendre les necessitats escolars i rarament s'hi pot parlar.

I jo, davant d'aquesta situació, amb la meva programació sota el braç, els objectius conceptuals, procedimentals, actitudinals, el llibre de text que havia triat amb

tanta cura, el diccionari que havien de portar els alumnes, el meu material preparat... No em va quedar més remei que desar-ho tot en un calaix i començar a reflexionar per tal de trobar noves estratègies i nous recursos per a aquest alumnat nou i diferent. Havia de trobar la manera d'interessar-los sense angoixar-los, i d'anar avançant, encara que fos molt a poc a poc. Val a dir que en aquest nou repte em va servir, i molt, la meua experiència en el centre d'Horta-Guinardó on es treballava la reforma des dels seus inicis i, per tant, amb un grau elevat d'innovació pedagògica i de tractament de la diversitat. Tot i que vull deixar clar que, segons el meu parer, l'actual reforma educativa, tal com s'està aplicant, no resol les situacions educatives complexes que trobem en els centres d'atenció educativa preferent i —sovint— tampoc les que es donen en centres qualificats de normals.

Jo també havia de començar a canviar a poc a poc, i el primer que vaig fer va ser centrar-me en els crèdits variables per tal que aquests fossin el màxim d'atractius i engrescadors i així poder captar l'atenció del meu alumnat. Vaig dissenyar un crèdit de jocs i un crèdit de cançons i, de seguida, vaig adonar-me que això funcionava. Mentrestant, els crèdits comuns, més ortodoxos fins i tot des del punt de vista de la reforma educativa, continuaven essent un desastre. Només notava un petit avenç: la relació afectiva amb l'alumnat millorava. El fet que es trenqués la rigidesa inicial i flexibilitzés la metodologia i els objectius va permetre una relació més tranquil·la i un apropament personal amb els alumnes. Va



ser a partir d'aquesta observació que vaig decidir utilitzar la mateixa metodologia i les mateixes estratègies d'aprenentatge en tots els crèdits de llengua anglesa, ja fossin comuns o variables. No era important si els alumnes portaven o no el material. Jo els el feia i jo els el recollia, encara que anéssim a poc a poc, i si faltaven a classe, s'enganxaven fàcilment a l'activitat del dia següent, ja que el disseny d'aquesta activitat era curt. Així vaig optar per fer totes les meves classes d'anglès a partir de jocs, de cançons i d'activitats amb vídeo i casset. Intentava avançar lentament i procurant assolir fites petites però continuades. Qualsevol fet assolit havia de representar un èxit per a ells, sense angoi-

xes ni terminis massa rígids. I així va començar a ser.

Crec que els resultats que he aconseguit al llarg d'aquests darrers tres anys han estat positius. A poc a poc he pogut introduir alguns hàbits i actualment ja comencen a guardar feines i, molts, fins i tot fan un dossier. Tot això també s'ha vist reflectit en l'assoliment de coneixements, de tal manera que, encara que a poc a poc, he d'anar actualitzant els meus materials per introduir nous continguts.

Mitjançant els jocs, les cançons i qualsevol activitat d'aquest tipus, l'alumnat s'interrelaciona, es comunica i gairebé

sense adonar-se'n participa més activament en el procés d'aprenentatge de l'anglès. Aquestes activitats, que poden ser curtes o que poden durar fins i tot una sessió sencera, poden fer-se per parelles, en grups petits o a tota la classe. Tenen un valor educatiu en elles mateixes i fomenten el desenvolupament de la capacitat mental i de les habilitats bàsiques d'aprenentatge. Ens ofereixen un ambient distès per a la comunicació, on l'anglès s'usa en un context significatiu que obliga l'alumnat a parlar. Serveixen per practicar i repassar estructures, repassar i ampliar el vocabulari. En definitiva, l'anglès esdevé útil, actiu i dinàmic.

Tenir un seguit de jocs preparats ens proporciona un recurs permanent, útil i adequat per al nostre alumnat. Aquests jocs, no sols ens poden servir per a altres classes i cursos, sinó que dins de la mateixa aula són útils a l'hora de tractar la diversitat o els diferents ritmes i nivells de l'alumnat. L'objectiu primordial és trobar un fil conductor atractiu i no molt extens en el seu contingut que ens permeti introduir els elements de la llengua que ens interessen de la manera més subtil i agradable possible.

Segurament s'entendrà millor el que he intentat explicar des d'un punt de vista més teòric si especifico pràcticament com preparo i treballa algunes d'aquestes sessions.

The house

Aquest joc va dirigit a primer d'ESO. L'objectiu és conèixer les parts de la casa,

el vocabulari referent a objectes que es poden trobar en una casa i les preposicions *on, in, between, in front of, next to, behind*. El primer que vaig fer va ser preparar i pintar, amb cartolina, les parts de la casa per separat: el bany, la cuina, el menjador, la sala d'estar, l'habitació. Un cop fetes, les vaig folrar amb plàstic transparent. Després vaig buscar petits dibuixos de coses que es troben sovint en una casa: una tovallola, un telèfon, un quadre, unes sabatilles, una pinta, una ampolla de llet, un tros de formatge, un plat..., i els vaig folrar de la mateixa manera. Posteriorment vaig fer tres petits recorreguts per a tres equips (*red team, green team, yellow team*) diferents entre ells. Un cop fet tot això, penjo a la classe, per les parets, les parts de la casa i reparteixo a cada equip un sobre amb les instruccions, en anglès, del que han de fer i dels objectes que han d'anar enganxant per aquestes parts de la casa.

Un model d'instruccions és el següent:
Go to the bedroom and put the socks on the bed.

Cada equip té un color i tot el seu material és d'aquest color (la cartolina amb les instruccions i tots els objectes que han d'anar enganxant). Mentre ells van fent aquesta feina jo vaig repassant que tot estigui ben col·locat, si hi ha algun error els indico que rellegeixin la instrucció fins que ho esmenen i ho fan correctament. Quan els tres equips han acabat, els canvio els sobres i fan un altre dels recorreguts. Quan acaba la sessió, si no han tingut temps de fer els tres recorreguts, continuem a la

propera sessió; si ja els han fet, repassem oralment les parts de la casa, els objectes i les preposicions.

The memory on the blackboard

Aquest altre joc, el vaig fer pensant en un grup de quart d'ESO que estudiava els verbs irregulars. El joc consisteix a preparar 28 targetes, les quals penjo a la pissarra de tal manera que es puguin aixecar i mostrar el que hi ha sota. Per la part exterior enganxo a cada targeta una lletra de l'abecedari i per la part interior, la de darrera, enganxo en la meitat de les targetes —és a dir en catorze— l'infinitiu d'un verb. A les 14 restants enganxo, també per la part del darrera, el passat i el participi —tots dos junts— dels mateixos verbs. Per jugar faig equips a la classe de 3 o 4 alumnes. El primer equip em demana dues lletres de l'abecedari; si en destapar el que hi ha al darrera coincideix en una l'infinitiu i en l'altra el passat i el participi, l'equip guanya i continua jugant i dient dues lletres més. Exemple: si en una de les targetes hi ha *drink*, per guanyar, a l'altra ha de sortir *drank* i *drunk*. En el cas de no coincidir les targetes, es tornen a tombar i passa el torn a l'equip següent. Guanya qui aconsegueixi obtenir més parelles. És obvi que per jugar a aquest *Memory* l'alumnat ha de conèixer prèviament els verbs que sortiran en el joc i com que volen guanyar, acostumen a aprendre-se'ls.

Aquests han estat dos exemples pràctics de com es pot aplicar el joc en l'aprenentatge de l'anglès. Dos exemples que es poden multiplicar si apliquem la imaginació

i som capaços de saber adaptar infinitat de jocs, senzills i fàcils de preparar, i que ens permetran construir una nova programació menys ortodoxa i més adaptada a les necessitats de l'alumnat.

Amb aquesta manera de fer, l'alumnat aprèn vocabulari i estructures gramaticals gairebé sense adonar-se'n, d'una manera divertida i amena i, el que és més important, s'engresca i participa activament en les tasques proposades sense tenir la sensació d'estar dirigit pel professor, ja que aquesta figura per a molts d'ells representa una autoritat a la qual moltes vegades s'oposen per sistema. En definitiva, l'alumne passa a ser el protagonista del seu aprenentatge.

Els recorreguts de biologia i la complexitat dels temes: les afirmacions comunes, les cosmologies dels infants, la descoberta dels significats i de les funcions dels òrgans del cos humà. Per què i com convé discutir sobre aquests temes amb els alumnes de l'escola primària.

Sang, cor i circulació*

Maria Arcà

Centro Acidi Nucleici (CNR)
Departimento di Genetica e Biologia Molecolare

Des d'un punt de vista didàctic, la programació i l'experimentació a classe d'alguns «recorreguts» importants de biologia han confirmat una vegada més que és determinant, per tal que els infants comprenguin, abordar d'una manera explícita la complexitat dels diversos temes, sense eludir-la però trobant modes oportuns per superar-la.

El funcionament del «cos humà» és particularment difícil d'entendre i el seu «estudi» moltes vegades s'aborda, amb aprofundiments diversos en els diferents nivells de l'escolaritat, fins i tot en educació infantil. Però, aquest «estudi» potser no té en compte totes les implicacions referents al coneixement d'un mateix, vehiculades pel llenguatge dels adults i per l'experiència de la vida, que constitueixen l'enorme patrimoni acumulat des del naixement en tots els infants. Paraules, sensacions indes-

* Continuació dels articles de la mateixa autora publicats als núm. 233, 234, 235, 237 i 241.

criptibles del propi funcionament intern, del propi estar bé o estar malament..., records d'altres «estar malament», pors, guariments i medecines, expressions de preocupació dels adults han construït ja en l'infant d'edat escolar una imatge d'ell mateix confusa però arrelada. Però de tot això, a classe, no se n'acostuma a parlar. Més aviat, després d'haver començat el discurs d'una manera motivadora, es guia ràpidament els infants cap als objectius que s'han d'assolir. Això significa, sovint, que no s'escolta allò que els infants diuen en realitat, o les seves demandes.

Qüestionar afirmacions corrents

Per exemplificar algunes de les dificultats cognitives més importants que sorgeixen en les discussions i respostes dels infants, fem alguns suggeriments que es refereixen a la conceptualització aparentment contradictòria de la «sang com a òrgan» i de la «sang com a mitjà de transport» per a diverses substàncies.

La «naturalesa» de la sang és un problema real, i no solament per als infants: vegeu com algunes afirmacions corrents poden qüestionar-se a classe amb l'intent de coordinar informacions diverses segons una lògica coherent.

Del llenguatge comú, dels llibres de text, de les informacions dels mitjans de comunicació... es desprèn que:

- La sang «hi és», com hi són els ronyons i el fetge.
- La sang «forma part» de l'aparell circulatori.
- L'aparell circulatori «està format» per una xarxa de tubs anomenats venes, capil·lars, artèries.
- L'aparell circulatori «és un sistema tancat».
- La sang «circula» en el cos empesa pel cor.
- La sang «es transforma» de sang arterial en sang venosa.
- L'aliment «va» a la sang (a través dels capil·lars de les vellositats intestinals).
- La sang «va a nodrir» tot el cos.
-

A partir d'aquesta base de coneixement aproximat i ambigu els infants discuteixen, fan observacions i les comparen amb la pròpia experiència, es fan preguntes, treuen conclusions.

Per exemple:

- Si la sang és sempre la mateixa, i va a alimentar tot el cos, es pot vessar o escampar i al final ja no ens en queda. Si, en canvi, es pot vessar o escampar, però l'aliment es transforma en sang, al final n'hi ha sempre.
- Hi estic d'acord: nosaltres no podem tenir la mateixa sang, i si mengem sempre se'n fa més, i al final, ai!, reventem.
- També jo hi estic d'acord: el menjar es transforma en sang, i llavors si la sang es perd o s'escampa se'n fa sempre de nova.
- El menjar passa als capil·lars; per tant, és després que es transforma en sang.
- Però com s'ho fa l'intestí per enviar el menjar als capil·lars? El capil·lar serveix per portar la sang a tot el cos, i allò en canvi és menjar. Com s'ho fa el menjar

per anar als capil·lars si en els capil·lars hi ha la sang?

- Però si el menjar passa de l'intestí a la sang, com és que la sang no passa a l'intestí?
- Com s'ho fa la sang per alimentar tot el cos si està tancada en les venes i els capil·lars?
- Com s'ho fa la sang per canviar i convertir-se en venosa sense sortir dels capil·lars?
- Però com podria la sang tornar a les venes si surt dels capil·lars?
-

Cosmologies

Observacions com aquestes permeten donar un cop d'ull a les dinàmiques a través de les quals el pensament dels infants construeix «cosmologies» complexes per satisfer una necessitat de coherència davant dels fragments d'informació i d'experiència. S'ha de tenir en compte, però, la dificultat de construir un coneixement conseqüent posant juntes les frases (no sempre coherents) apreses a l'hora de ciències o per mitjà de la televisió.

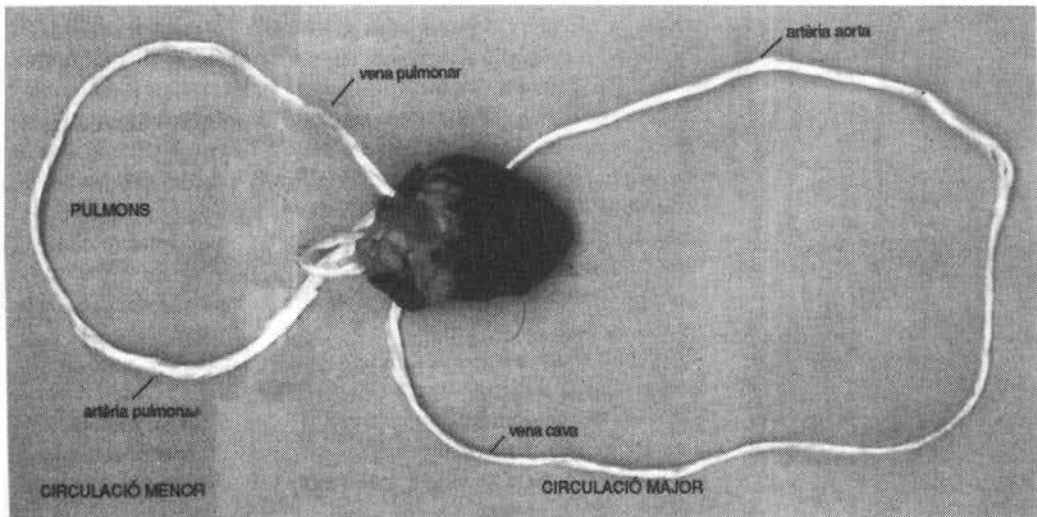
Per superar aquestes dificultats des de bon començament cal plantejar-se el problema del «metabolisme» de la sang: de com i on es formen la part «fluïda» i la «corpúscular» (glòbuls blancs i vermells, plaquetes). Els infants es queden curiosament perplexos davant del pensament d'una sang que es forma contínuament (en punts ben diversos del sistema circulatori) i es consumeix (per processos bastants

diversos de la circulació). També la pell i els altres òrgans es formen i es consumeixen, cèl·lules noves i substàncies noves se substitueixen contínuament en una estructura que roman. (Per la resta, sobre la idea de «consum» continu, material i energètic, del cos es pot basar la seva contínuua necessitat de respirar i d'alimentar-se.) Però almenys els òrgans tenen una forma que es conserva: potser l'aspecte «fluïd» de la sang fa difícil el fet de considerar-la com un veritable òrgan.

En el cos hi ha sempre, més o menys, una mateixa quantitat de sang —al voltant de quatre o cinc litres— i s'hi poden reconèixer «glòbuls» en tots els estadis d'envelliment. (Però com és que sempre n'hi ha igual? Aquesta és la pregunta que obliga a aventurar la hipòtesi, per a la sang però també per a tots els altres funcionaments del cos, de l'existència d'importants sistemes de control!) «És com» una població «estacionària», per exemple, en la qual els joves que neixen van substituint els vells que moren i, al seu torn, envelleixen gradualment, i en la qual la relació entre nounats, joves i vells es manté sempre igual en el transcurs del temps.

Els passos selectius

En articles precedents hem parlat ja de la necessitat i dels modes de conceptualització dels «passos selectius» de les substàncies «bones» i «dolentes» i els «intercanvis» respiratoris. Però, en parlar del pas de les partícules de menjar de l'intestí a la sang, és important donar una



«direcció» a les obertures invisibles dels diversos sistemes filtradors, per obviar les no poques observacions dels infants sobre la possibilitat que aquestes diverses partícules de substància tornin enrere, sobre la possibilitat que la sang, per la seva banda, entri a l'intestí. S'ha de poder veure la sang, doncs, o bé com un «sistema tancat» o bé com un «sistema (relativament) obert», com a «flux» d'una substància en equilibri estacionari (el corrent sanguini) travessat, per la seva banda, per un «flux» d'oxigen i de substàncies nutritives, que hi entren i en surten en els llocs i amb els controls oportuns.

Es poden abordar, si se'n veu la necessitat, els conceptes de flux, d'equilibri estacionari, de trencament de l'equilibri, de control amb retroacció, també amb exemples banals. També es pot no fer-ho, però cal saber que si no s'ofereixen exemples fàcils que ajuden a representar situacions

difícils, i models d'explicació plausibles, els infants es veuen obligats, des d'un punt de vista cognitiu, a inventar-ne de propis, i no ens hem de sorprendre si aquests no concorden amb els de la ciència «veritadera».

Ésser i transformar-se

Els problemes que semblen més oportuns són, un cop més, els de la relació entre el tot i les parts, i els que es refereixen a la transformació: problemes extremadament profunds i arrelats a les experiències fonamentals de la «conservació» de la naturalesa, de la substància i del nom de les coses. La sang continua sent sang encara que transporti partícules de menjar, de la mateixa manera que un riu continua sent riu encara que el recorrin raïcs i embarcacions; les substàncies nutritives continuen sent substàncies nutritives tant a l'intestí com transportades per la sang, però en els dos

llocs (segons el temps transcorregut des del moment en què s'han ingerit) poden estar més o menys concentrades.

Però cal encara que ens entenguem sobre els significats d'«ésser» i de «transformar-se», perquè afirmacions com aquestes poden generar molts equívocs. Per tant, les partícules de menjar, que no són sang (que no tenen la «naturalesa» de sang), entren en el corrent sanguini, hi són transportades, però no transformen la sang (no en canvien la «naturalesa»). L'oxigen i l'anhídrid carbònic també són transportats pel flux de la sang, però «lligats» als glòbuls vermells, els seus components estructurals. Un glòbul vermell lligat a l'oxigen «és diferent» que un glòbul vermell lligat a l'anhídrid carbònic: la substància a la qual està lligat el glòbul en modifica profundament l'estructura i la funció. En els pulmons es produeix la «transformació» dels glòbuls lligats a l'anhídrid carbònic en glòbuls lligats a l'oxigen; en les diverses parts del cos, entre cèl·lula i cèl·lula, s'esdevé el contrari. (Aquesta diversitat de lligam és justament el que caracteritza respectivament la sang «arterial» —rica en glòbuls amb oxigen— i la sang «venosa» —rica en glòbuls amb anhídric carbònic. I no és veritat que la sang arterial sigui la que circula per les artèries; penseu en la circulació pulmonar...). Cal, doncs, interpretar la «transformació» de la sang arterial en sang venosa a través de la transformació que es produeix a nivell dels components estructurals específics, els glòbuls vermells, mentre que la presència més gran o més petita de substàncies nutritives (i dels seus subproductes-residus introduïts en el me-

tabolisme cel·lular) no en modifica la «naturalesa».

Però es necessiten tots aquests batecs del cor perquè tota la sang venosa es transformi en arterial? Aquest és un altre problema que preocupa els infants, sovint obligats, per la manca d'informació, a imaginar-se una sang que per cada batec del cor és impulsada a fer una volta sencera del cos. La sang circula lentament, cada batec l'empeny una miqueta; n'hi ha prou de pensar quanta n'hi pot cabre en la meitat d'un cor de la grandària d'un puny per imaginar-se d'una manera més real la seva circulació.

Un sistema doblement obert

Els aliments ingerits, en canvi, sofreixen veritables transformacions dins del cos, en dos nivells diferents. Es produeix una transformació-ruptura amb la digestió d'un aliment que es desfà i es divideix en partícules petitíssimes, en molècules elementals que entren en el circuit amb la sang; una transformació més profunda de les mateixes molècules, amb la contribució determinant de l'oxigen aportat pels glòbuls vermells, es produeix en les cèl·lules individuals, on les diverses «substàncies» moleculars es combinen i es reorganitzen per «formar-ne» de noves. En aquest procés s'allibera «energia»: això permet els moviments interns del cos, com el batec del cor i les contraccions intestinals; els moviments externs, com córrer i caminar; i permet conservar una temperatura més alta que la de l'ambient extern. Aquest procés porta a la formació de residus nitro-

genats que tornen a la circulació; de seguida seran eliminats de la sang a través de la funció renal.

Es pot veure, doncs, tot l'organisme com un sistema doblement obert cap a l'exterior, mantingut actiu (i viu) per la transformació al seu interior de les substàncies que hi entren i d'aquelles, diferents, que en surten successivament. Menjar i aire entren en el cos com un flux de substància i d'energia potencialment utilitzables: mentre el travessen són «utilitzats» de mica en mica, és a dir, són transformats, i en surten en forma ja no utilitzable —mecànicament i químicament—, mentre tot l'organisme viu i es transforma, sostingut per aquest flux, guiat per la seva regulació interna. Un cop

més els conceptes de flux, d'equilibri entre fluxos a l'entrada i a la sortida, resulten preciosos per interpretar la dinàmica de la vida. I en aquesta conceptualització, «l'energia» assumeix finalment un paper interpretatiu dens de significat.

Algú pot pensar que discutir amb els infants problemes d'aquest tipus «és massa difícil»; la nostra experiència ens porta a encoratjar els ensenyanants a provar de fer-ho, sense gaire por. Pot ser que també altres trobin, amb sorpresa, que els infants comprenen fins i tot coses difícils, sempre que es basin en un plantejament coherent. I que, naturalment, aquell o aquella que ensenya tingui la paciència, i el plaer, d'intentar pensar amb ells.

L'experiència de llenguajocs és una activitat global d'escola basada en un muntatge de tallers per on passen infants de tres fins a dotze anys durant una setmana. També està oberta a les famílies

Llenguajocs

Equip del CEIP Bonavista

Tarragona

L'experiència es va fer en una escola d'Acció Educativa Preferent. El CEIP Bonavista està situat al barri de Bonavista, a 6 km de Tarragona. Tenim 580 alumnes i un claustre de 33 mestres, a més dels serveis educatius de la zona. Fa deu anys que estem duent a terme la immersió. El barri es castellanoparlant, per la qual cosa l'àrea de llengua és una de les peces clau dins de la globalitat de l'escola.

Amb l'objectiu de mostrar a tota la comunitat educativa que la llengua es treballa quan fem qualsevol tasca escolar, que hi ha diversos camins per anar avançant tant en el llenguatge escrit com en el llenguatge oral, i que aquests camins poden ser molt seriosos, però també molt divertits, i que continuem aprenent, el claustre i el consell escolar es proposen muntar uns tallers variats per on passaran tots els nens i nenes des de tres fins a dotze anys, durant



una setmana, i que estaran oberts a les famílies perquè es vegin les diferents formes de treballar i es valorin les diverses metodologies.

Els objectius globals que ens plantegem són:

- Aconseguir durant uns dies treballar la llengua en forma de joc, des de P-3 infantil a 6è, procurant que els nens i les nenes es motivin i valorant tots els seus aspectes.
- Treballar per tallers, tenint clar l'objectiu de cada taller.
- Aconseguir un material preparat per a cada taller, útil per després d'aquests dies.

- Implicar els i les especialistes, fent-los responsables de cada taller, amb la finalitat d'integrar-los més al claustre i donar-los un altre paper pedagògic davant dels nens i nenes.
- Avaluar després tota la feina feta.

L'elecció dels tallers no resulta complicada, el que sí que ens plantegem és com organitzar-los de manera que cada taller tingui un responsable i que passin el màxim de nens i nenes per tots els tallers. Els especialistes de llengua fan d'abanderats i aconsegueixen motivar la resta de professors del claustre, muntant grups de mestres per preparar tallers diferents. Els tallers que es decideixen són: titelles, conte llegit, conte explicat, teatre llegit, ende-

vinalles, mots encreuats, poemes, sopes de lletres i relaxació.

Dins de l'organització, es van buscar espais que no fossin les aules, per a cada taller, i es va mirar que cada taller preparés el material adequat des d'infantil fins a cycle superior. En la preparació de material s'hi va implicar un grup de mares que sempre col·laboren en la confecció de material.

També es van haver d'estudiar molt bé els horaris; així uns grups hi passaven els matins i uns altres hi passaven a la tarda. En tot el muntatge es va comptar amb la il·lusió que teníem els/les mestres, i amb alguna estona fora d'horari per treballar sense presses i amb tranquil·litat.

L'escola disposa d'unes vidrieres a la planta baixa que, a més de tenir usos múltiples, en aquesta ocasió van servir per muntar una petita exposició de tots els treballs que anaven sortint.

Els tallers tenien uns objectius generals adaptables a la tasca de cada taller.

Objectius:

- Treballar a tots els nivells el llenguatge tant oral com escrit, tenint en compte els nens i les nenes que tenim al davant.
- Aconseguir que, mitjançant el joc, els nens i les nenes coneguin i practiquin altres maneres de llegir i escriure.
- Motivar-los des de les aules perquè treballin d'una manera diferent.
- Circular tranquil·lament per dins de l'escola, procurant no molestar els altres.

- Establir amb el mestre especialista una relació diferent.

Davant de cada sessió de treball als tallers es van donar unes petites pautes:

- Breu exposició del que pretenem fer.
- Preguntar i partir del que ells i elles saben.
- Fer primer un treball oral i de pissarra.
- Passar després al paper, si cal.
- Si no surt res del grup, tenir material preparat que motivi i engresqui el grup.
- De cada taller, ens quedarem quatre o cinc fulls per posar a l'exposició de les vidrieres.
- Els grups seran els grups classe acompanyats pels seus tutors i tutores.

Quant al material, es tenia preparat a cada taller tot el necessari; els nens i les nenes solament havien de portar l'estoig.

El material usat era senzill, fulls de colors amb la capçalera del nom de l'escola i el taller corresponent. L'escola identifica els cicles per colors, d'aquesta manera els nens i les nenes de cycle infantil sabien que els seus fulls de treball eren els grocs, els de cycle inicial el blau, els de cycle mitjà el rosa, i els de cycle superior el verd. Cada taller també tenia llibres i material complementari.

Per als pares i mares es va preparar un programa on s'explicaven les activitats que es durien a terme, i s'hi incloïa una invitació a visitar tant els tallers com l'exposició que s'anava muntant a les vidrieres. Cal tenir present que les famílies són força

participatives a la nostra escola, ja que funciona també una escola de pares i mares.

Les activitats d'aquests dies van tenir ressò al barri, i com a cloenda va venir un especialista de contar contes. El barri va col·laborar amb una representació teatral al Centre Cívic, i també durant aquests dies ens van visitar els i les autores de llibres que els nens i les nenes havien llegit, fet que, sobretot, als de cicle superior els va entusiasmar.

En acabar els tallers vam voler fer una avaluació el més acurada possible, es va preparar un guionet i per cicles es va fer una posada en comú i es va donar l'opinió d'aquests dies.

Els punts que es van valorar van ser:

- *Organització:*
 - Horaris, activitats a escola, activitats fora de l'escola.
 - Deplaçaments grups.
 - Atenció dins dels tallers.
- *Contingut:*
 - Escaient, poc, suficient...
- Actitud dels alumnes.
- Altres alternatives per a tallers.
- Disposició per repetir-los.
- Modificacions.
- Altres alternatives.
- Nous tallers.
- Possibilitat d'ampliació a tallers de matemàtiques.
- Què ens ha aportat en l'aspecte personal, de grup o d'escola.

La valoració global dels diferents grups va ser molt positiva, tant pel que fa als nens i nenes, que hi havien fruit molt i volien que continuessin més dies, com a la interacció que es va establir amb les famílies, les quals van veure que amb imaginació, alegria, màgia i joc s'aconseguia igualment un aprenentatge constructiu.

Els ensenyants van valorar molt bé el treball en equip dels grups. Van trobar molt enriquidores les diferents aportacions que cada un de nosaltres va fer, així com molt motivador el canvi de ritme de l'escola i el clima que els tallers van aportar, més relaxat i menys angoixant.

L'escola va quedar molt motivada i fins i tot sorpresa, ja que moure i canviar de ritme tot l'organigrama de funcionament i fer participar tota la comunitat educativa es veia un xic difícil.

Aquesta experiència ens ha portat a continuar fent activitats globals a l'escola.

El Document va adreçat a totes les escoles públiques amb l'objectiu que hi participin i aportin les esmenes i propostes que creguin convenients per a la constitució de la Coordinadora d'Escoles Públiques de Catalunya.

I Jornades 3-12. Document

*Comissió organitzadora
de les I Jornades 3-12*

Presentació

Aquest document que publiquem i que hem presentat a totes les escoles 3-12 és un document de treball consensuat a la comissió organitzadora de les jornades (novembre 1999) i parteix de les actes i conclusions elaborades en els diferents grups de debat.

Es presenta a les escoles de Catalunya amb tres objectius concrets:

- Per facilitar a les escoles la reflexió sobre temes que ens afecten com a escoles 3-12.
- Perquè pugui ser enriquit, modificat i completat amb totes les propostes que els centres creguin convenients.
- Perquè, a partir de les aportacions del nombre més gran possible d'escoles,

puguem tenir un document que ens identifique i faciliti la relació entre nosaltres: La base de la coordinació d'escoles 3-12 que volem construir.

Fins al 30 de maig les escoles poden presentar esmenes al document i fer propostes sobre com hauria de ser la Coordinadora d'Escoles Públiques de Catalunya

Tota aquesta feina, volem presentar-la el 5 de juliol en el marc de l'Escola d'Estiu. Aquell dia volem aprovar el document ratificat amb totes les esmenes i incorporacions consensuades, alhora que s'iniciarà la constitució de la Coordinadora d'Escoles Públiques de Catalunya. Esperem que en feu ressó a la vostra escola i participeu en el procés.

Per fer-ho, podeu utilitzar el correu (secretaria de les Jornades d'escoles 3-12, Av. Drassanes 3, 3a planta. 08001 Barcelona); el fax (933 017 550) o bé Internet (<http://esc3-12.pangea.org>).

Document. Proposta de conclusions

1. L'escola 3-12. Una institució plenament vinculada a un territori

L'educació és una tasca que s'ha d'acomplir plenament vinculada a un territori

El territori, tenint en compte la seva diversitat de potencial educador, és l'espai on és possible el compromís i la coordinació de recursos.

L'escola està inserida en una societat complexa i en canvi permanent, amb necessitats noves, amb demanda de serveis diversos i plurals i rebent les influències del món que l'envolta: culturals, polítiques, econòmiques..., i per tant ha de ser permeable a aquests canvis i al seu entorn, assumint que cal, en molts casos, evidenciar les contradiccions que es produeixen entre l'escola i l'entorn on viu l'alumnat i que incideix directament en ells.

Les institucions que eduquen han d'actuar de manera coordinada

Per aconseguir un dels objectius fonamentals de l'educació que és la igualtat social, calen uns *plans integrals* que sobrepassin el sistema educatiu.

És necessari començar a coordinar els projectes entre les diferents escoles d'un territori i l'establiment de xarxes de cooperació (escoles, AMPAs, associa-

cions...). La Xarxa d'Escoles ha de permetre compartir problemes i solucions. Les relacions «escola-comunitat» són un tot integrat que evoluciona.

Fer xarxa pública: coordinació i intercanvi entre escoles i entre tots els serveis públics d'educació

Les relacions «escola-comunitat» són implantejables sense el desenvolupament de la coordinació i l'intercanvi entre escoles; cal fer propostes innovadores que contribueixin a «fer xarxa pública». La coordinació i l'intercanvi no queden limitats entre escoles sinó que també engloben la resta de serveis públics d'educació (inspecció, universitats, formació permanent, etc.):

- Creació de xarxes diverses d'escoles per afinitats.
- Mobilitat dels mestres entre escoles amb finalitat formativa.
- Intercanvi entre escoles d'infantil i primària amb universitats i altres centres de formació inicial de mestres i educadors/es.
- Diversificar la formació permanent amb projectes de recerca-acció, reflexió i intercanvi d'experiències.
- Desenvolupar la coordinació entre AMPA's del territori.

Les relacions amb la comunitat també replantegen el sentit i la funcionalitat de les activitats extraescolars, i fan necessari la seva clarificació amb el currículum i els horaris. Les activitats extraescolars no les han d'organitzar necessàriament els pares

i les mares, ni s'han de deixar tan sols en mans dels professionals del lleure.

Cal treballar per arribar progressivament a la integració d'ofertes i recursos externs amb els de l'escola, tenint en compte la diversitat de partida

Les escoles 3-12 tenen un paper important en aquest procés

Les escoles públiques 3-12 constitueixen un agent dinamitzador cultural de la comunitat. L'obertura a l'entorn significa que l'escola s'arrela, s'implica i coneix l'entorn, fet que porta l'escola a definir la tasca educadora que fa i la que pot fer amb la resta d'agents de l'entorn.

Coordinació de l'educació formal:

S'han d'establir itineraris per a tots els nens i nenes des del moment de la seva matriculació amb una matrícula única i respectant la zona.

Els centres educatius 3-12 han d'estar coordinats internament i externament amb les escoles bressol i els centres de secundària. El pas de primària a secundària pot ser enriquidor si es garanteix una connexió real entre les dues etapes.

Pares, mares i professors són i fan escola

Els pares i les mares no són complementaris a l'escola o al professorat: són i fan escola.

El funcionament del Consell Escolar ha

de clarificar i simplificar els canals d'informació i presa de decisions perquè facilitin la participació de pares i mares.

L'Administració ha de ser sensible a aquest fet i facilitar-ne el canvi

Les competències educatives s'han de descentralitzar a les organitzacions municipals (ajuntaments, consells comarcals...), potenciant els consells escolars municipals i aprofundint la coordinació de serveis que incideixen en l'àmbit escolar.

S'han de delimitar les àrees territorials de les escoles d'acord amb les necessitats d'aquestes (poblacions, ciutats, barris, comarques, etc.).

Els ajuntaments s'han d'implicar en la tasca educadora, en l'articulació del teixit social, en la coordinació de recursos entre escoles i propiciant un diàleg permanent entre tots.

2. L'autonomia de les escoles 3-12: un instrument per avançar en la qualitat

Autonomia i qualitat d'escola

L'autonomia de l'escola pública dona protagonisme a tothom, és una eina per liderar i dinamitzar la comunitat en termes culturals i de coneixement.

Un marc de més autonomia facilitaria el



treball per a la igualtat i per a la millora de la qualitat.

L'actitud de les escoles ha de ser de fer servir al màxim l'autonomia de què es disposa.

Autonomia i coresponsabilitat

L'autonomia implica també responsabilitat i compromís per part del professorat i del conjunt de l'escola pública davant els reptes de la igualtat i la qualitat.

- Dinamitzant i estimulants els projectes i afavorint una millor participació activa.
- Dotant l'escola pública de més recursos

72 Document

(administratiu, horaris, etc.) perquè sigui efectiva.

- Disminuint la burocràcia (dependència, centralització, normatives «des de dalt»).

L'autonomia necessita una supervisió com a garantia d'un bon ús. L'avaluació interna s'ha de fer d'acord amb els objectius del projecte educatiu dels centres

Autonomia i igualtat

L'autonomia de les escoles ha de ser objecte d'un debat en profunditat per tal d'analitzar-ne les potencialitats i les dificultats.

L'autonomia ha d'afavorir els projectes d'escola lligats a la comunitat, el lideratge de la comunitat educativa i l'augment de la qualitat de totes les escoles públiques.

Si es produeixen diferències en la concreció d'aquesta autonomia (de recursos, de personal, de serveis, de projectes), cal establir mesures que afavoreixin les escoles més desfavorides, sense limitar el progrés de les altres.

El dret a la qualitat ha de ser el mateix per a tothom, des de l'autonomia responsable de centre.

Autonomia curricular

El currículum s'ha d'organitzar de manera que respongui a cada una de les realitats segons el tipus d'alumnat, lloc on està ubicat el centre i el moment educatiu.

Aquesta organització autònoma ha de facilitar modificacions en relació amb:

- L'actual divisió per àrees.
- L'estructura horària.
- L'organització de l'alumnat.
- La confecció dels materials curriculars per tal de millorar la qualitat educativa de totes les escoles.

Autonomia de recursos humans i econòmics

Les escoles han de poder intervenir en la configuració de les plantilles (definint el personal que necessiten, nous especialistes, mestres o auxiliars, etc.) i dels pressupostos per tal que responguin als projectes i necessitats de cada centre. Els mecanismes d'adscripció dels mestres als centres han de tenir en compte els projectes educatius.

Les escoles han de tenir autonomia per organitzar els recursos humans i econòmics segons les seves prioritats i hauria de permetre aspectes com: la mobilitat, la coordinació pedagògica pràctica a partir dels projectes educatius de cada centre, potenciar el paper dels coordinadors de cicle i caps d'estudi.

Les escoles de primària necessiten de manera immediata personal administratiu.

Gestió i organització

L'autonomia de gestió i organitzativa ha de permetre a cada escola buscar els models que responguin d'una manera més efectiva a les necessitats del propi projecte

educatiu. Aquesta autonomia ha de poder abastar tots els temes referits a la gestió.

Aquesta autonomia de gestió ha de tenir en compte:

- Aconseguir la implicació personal i professional de tothom. Tothom ha de poder fer tasques de gestió. Cal facilitar la formació per a la gestió contextualitzada a l'escola.
- Equips directius competents que dinamitzin el centre entre tots per fer del projecte educatiu una realitat viva i pràctica.
- La implicació de pares i mares i alumnat en la gestió dels centres donant sentit als consells escolars.
- La coordinació horitzontal i vertical.
- Integrar els mestres especialistes perquè treballin en equip amb la resta de professorat i no aïlladament. Fer un esforç per canviar els antics esquemes de possessió del tutor/a sobre els seus alumnes, i crear un clima de cooperació entre tots els mestres que intervenen en el grup.

L'Administració

L'Administració ha d'augmentar i reorientar els recursos (humans, materials i funcionals), de manera que els centres puguin definir-los d'acord amb els seus projectes. S'han de reduir les normatives que afecten les escoles 3-12.

3. Els i les mestres: formació i condicions de treball per a una escola de qualitat

Vers una dignificació de la figura docent

Constatem que la figura del mestre s'ha d'adaptar a uns temps i a una escola canviant i això significa un esforç tant des de l'Administració, com des dels professionals de l'ensenyament. Fonamentalment fem propostes per tal de revaloritzar la figura del mestre i plantejem mesures que ens acostin al cos únic de tots els ensenyants.

Una primera mesura seria la conversió de la formació inicial en llicenciatura. També es veu la necessitat d'introduir alguns continguts d'acord amb les necessitats actuals de la nova situació del sistema educatiu a Catalunya (informàtica, salut laboral, resolució de conflictes/dinàmica de grups...), així com una millora dels períodes de pràctiques.

La formació permanent, tot i no ser obligatòria, es considera un punt important de la feina dels mestres. Demanem que aquesta formació es pugui fer dins dels centres, en horari laboral, amb assessoraments que ajudin a debatre i plantejar nous punts de vista i d'actuació al claustre de l'escola. Les universitats han de col·laborar amb les propostes que les escoles plantegin.

Les escoles tenen un bagatge important d'experiències que cal potenciar. La

recerca que es fa en els nostres centres i les experiències educatives que s'hi fan són un bon punt de partida per a aquesta formació permanent que s'ha d'entendre d'una manera plural i utilitzar-la per dur a terme projectes d'innovació i d'intercanvi amb altres escoles. La disminució de l'horari lectiu i l'augment de les hores de coordinació pot ajudar a desenvolupar aquestes actuacions de recerca i formació permanent.

El Projecte Educatiu de Centre i l'autonomia del centre ha de comptar amb el compromís dels mestres. S'han de buscar fórmules perquè les escoles participin en l'elecció dels seus mestres a partir del Projecte Educatiu de Centre.

El treball en equip és un aspecte clau per a la millora de la qualitat de les nostres escoles. Per tal de potenciar-lo calen mesures de diferents tipus com, per exemple, revisar alguns models de funcionament del tutor/a sobre els seus alumnes i crear un clima de cooperació entre tots els mestres que intervenen en un grup d'alumnes. D'aquesta manera els especialistes s'integraran més en la pròpia escola. La coordinació entre els diversos cicles també és un aspecte que cal treballar.

Els mestres hem de participar al màxim en els òrgans de decisió de l'escola i hem de col·laborar amb els pares buscant punts de treball en comú.

Sant Jordi

2000

1979
1999

Eumo


Editorial

20


ANYS

Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic


Primer




Ens fem amics d'un dot




Llegir
comprende
i aprendre



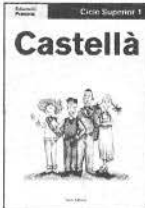
El treball de recerca




Castellà




Cicle Superior 1
Castellà




Hola!




El conjunt instrumental Ori




TOT PENSANT
CONTES



Megrauca amb gas



RECORDA
EN BARNÉ





La Didáctica de la Geografía*

Montserrat Casas Vilalta

El llibre que es presenta està escrit per un mestre mallorquí, des de Mallorca, i tracta dels recursos didàctics de les Illes Balears per a l'ensenyament de la geografia. Tot això podria fer suposar que és un llibre dirigit als mestres mallorquins. Però si el presentem des d'aquestes pàgines és perquè pensem que, a més d'interessar els mestres i professors mallorquins, també pot ser útil per a molts d'altres mestres que vulguin millorar l'ensenyament de la geografia i de les ciències socials en altres escenaris i àmbits geogràfics.

Antoni Ballester té una llarga experiència docent en l'educació primària i en la formació permanent del professorat en seminaris i escoles d'estiu. Actualment treballa en l'educació secundària i en la formació inicial del professorat des de la Universitat. Aquest llibre, la seva tesi doc-

* BALLESTER VALLORI, Antoni. *La Didáctica de la Geografía. Aprenentatge significatiu i recursos didàctics de les Illes Balears*. Mallorca: Edicions Documenta Balear, 1999.

76 **Novetats bibliogràfiques**

toral, es pot entendre com el resultat de l'anàlisi i la reflexió d'aquesta pràctica quotidiana des de la perspectiva d'una pràctica reflexiva i crítica, en la línia de la reflexió-acció, com proposen autors tan significatius en aquests camp com són Schön i Zeichner.

És una obra que podem classificar entre les obres útils per als mestres i futurs mestres de ciències socials. Com diu Pilar Benejam en la presentació del llibre, és un llibre útil perquè fa una relació exhaustiva dels recursos didàctics de les Illes Balears. Per tant, és un llibre que pot orientar el professorat i estalviar-li molta feina a l'hora de preparar una classe, sortida o visita didàctica. Li queda, però, a l'autor, una feina continuada d'actualització periòdica dels recursos existents.

El llibre consta de quatre grans capítols, d'unes conclusions generals i d'un apèndix documental en el qual es troben, entre altres coses, adreces i telèfons dels serveis educatius i dels centres de documentació i recursos.

En el primer capítol, l'autor hi explica quina és la seva concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge i, per tant, en quin marc teòric s'inscriuen les seves propostes didàctiques. Ens diu que el seu treball s'emmarca en la teoria constructivista de l'aprenentatge i en la importància del treball cooperatiu basat en la interacció i en la comunicació a l'aula. Justifica àmpliament la seva opció evidenciant que l'aprenentatge significatiu permet que l'alumne aprengui a aprendre i, per tant, es con-

verteixi en un aprenentatge real i a llarg termini.

En el segon capítol, hi fa una revisió exhaustiva sobre el material bibliogràfic per al professorat i també per a l'alumnat així com també dels itineraris didàctics i dels llibres de text. Parteix dels antecedents de la didàctica de la geografia de les Illes Balears des del segle XVIII fins arribar a l'actualitat. La informació que es pot treure del material analitzat és també exhaustiva, va des de l'any i lloc de l'edició fins a com poder-lo utilitzar a l'aula, ja que explicita la temàtica, el nivell educatiu, la tipologia, l'idioma, els objectius i els conceptes per al professorat i l'estructura de les activitats dels alumnes.

El tercer capítol tracta dels recursos didàctics. Comença el capítol definint què entén per recurs didàctic: «Els recursos didàctics són aquells recursos que són útils en la docència.» Els classifica en recursos de lectura, en recursos audiovisuals, en recursos basats en el treball en equip, en recursos del medi i en altres recursos. L'autor explica diverses maneres de poder-los utilitzar i les possibilitats didàctiques de cada un per ensenyar geografia. És un capítol suggerent en el qual podem trobar moltes idees per millorar les nostres classes de geografia i de ciències socials.

El quart capítol, el dedica a explicar amb detall les experiències d'innovació que ha desenvolupat i fa una anàlisi crítica de cada una, que va des del plantejament inicial de la preparació fins a l'execució i avaluació. Crec que es pot dir, sense caure en

l'exageració, que estan a punt perquè aquells mestres interessats les puguin experimentar amb èxit. Les experiències d'innovació que presenta són: Una excursió a la Serra de Tramuntana de Mallorca. El Joc «què és?». Viatge d'estudi a Menorca. Viatge d'estudi a Eivissa i Formentera. Marató fotogràfica d'una Carta en defensa de la Mar. Sortides al torrent de Galatzó i la platja de Santa Ponça. Àlbum de les proves nuclears de Mururoa. Maqueta del problema de contaminació. Excursió a Cabrera.

Cada una d'aquestes experiències està ben contextualitzada i justificada i explícita els objectius, els continguts, el material imprès de suport, el desenvolupament de l'experiència, els recursos i el material didàctic utilitzat i la valoració crítica dels resultats.

Per concloure, es pot dir que l'autor parteix del convenciment que la didàctica de les ciències socials a l'escola ha de millorar, i la millora ha de venir de la reflexió i de l'autocrítica interna, que de fet, és el que ha guiat i orientat tota la trajectòria professional d'Antoni Ballester. Jo crec que aquest és el gran mèrit del llibre. Es tracta d'un llibre que exposa i explica com ensenyar ciències socials perquè els nois i les noies n'aprenuin, però ho fa de manera que l'autor s'hi implica profundament com a docent. Contextualitza la seva pròpia pràctica, reflexiona sobre els problemes que se li plantegen, busca i experimenta noves maneres de treballar, extreu conclusions sobre els aprenentatges dels alumnes i, com si d'una

espiral es tractés, va de la teoria a la pràctica i de la pràctica a la teoria per anar teixint permanentment una manera d'ensenyar que faciliti a l'alumnat l'aprendre a aprendre. En les conclusions del quart capítol, l'autor hi resumeix el que ha buscat i ha aconseguit transmetre en aquests treball:

«Aquests informes formen part d'un procés personal en la recerca de la innovació, amb l'objectiu de millorar les maneres de fer feina a l'escola. És un procés personal de l'autor de la tesi, però que cada professional pot fer seu usant la teoria d'aprenentatge significatiu amb els recursos de manera diversificada, múltiple, creativa i divergent.» [...] «Quan l'avaluació no es satisfactòria per a tot l'alumnat de la classe, fa falta regular les variables del procés que no tenim controlades, una per una i sense presses ni ànsies d'acabar o de tenir resultats immediats.»

Avaluació de materials multimèdia

Enciclopèdia Compacta 2000. L'enciclopèdia del mil·lenni

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *Enciclopèdia Compacta 2000. L'enciclopèdia del mil·lenni*. Març de 1999 (2a edició)

Producció i Edició: Enciclopèdia Catalana. Interacció editorial

Temàtica: Enciclopèdia

Tipologia: Base de dades

Destinataris: A partir de 10/12 anys

Documentació i suport tècnic: Manual

Plataforma: Pentium, Win95/98 i NT

Fitxa d'avaluació

	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual			x	
Continguts		x		
Navegació i interacció			x	
Motivació			x	
Potencialitat didàctica			x	
Documentació			x	
Facilitat d'ús i d'instal·lació			x	
Valoració global			x	



Es tracta d'una enciclopèdia-diccionari, en català, que conté informació fonamentalment textual, però també gràfica i sonora amb algunes animacions i vídeos. Està adreçada a usuaris i usuàries a partir dels 10/12 anys i inclou 78.000 entrades de diccionari català, 74.000 articles d'enciclopèdia, 7.000 fotos, 8.000 gràfics i mapes, 30 vídeos, so i 10.000 enllaços amb Internet. Es presenta en dos CD. És actualitzable a través de la web d'Enciclopèdia catalana.

La principal eina de navegació és l'(ÍNDEX) situat permanentment al marge esquerre de la pantalla que inclou la llista, ordenada alfabèticament, de tots els documents de l'enciclopèdia. Una vegada escollit el terme que ens interessa apareixen els articles relacionats.

Permet fer cerques per matèries (QUÈ), llocs geogràfics (ON), èpoques (QUAN) i continguts (TEXT). Aquestes opcions permeten la selecció de diversos elements de manera simultània, la qual cosa resulta molt útil ja que

permet formar conjunts d'articles sobre temàtiques diverses.

Inclou un atlas interactiu, l'accés al *Diccionari de la llengua catalana* d'Enciclopèdia Catalana, i cal remarcar que permet connectar amb diferents pàgines web relacionades amb el tema cercat.

Té un mòdul d'interrogació que permet guardar els resultats de totes les consultes que l'usuari ha realitzat a través de les diferents opcions i les ordena alfabèticament. Com a utilitats destaquem la possibilitat de copiar el contingut textual d'un article (fins a un màxim de 65.000 caràcters) per tal d'imprimir-lo o reeditar-lo. No és possible imprimir les fotografies sense drets de reproducció.

La valoració global de l'*Enciclopèdia COMPACTA 2000* és positiva. Caldria millorar alguns aspectes del disseny de la pantalla perquè la informació textual està una mica atapeïda. La quantitat de vídeos (30) resulta molt insuficient. Pel que fa a la navegació hi ha moments que és difícil tornar enrere la qual cosa provoca certa desorientació durant les consultes. Destaquem molt positivament la possibilitat d'ampliar la informació a través d'Internet i la previsió d'actualització de l'Enciclopèdia pel mateix mitjà. Els articles estan molt ben documentats, la majoria tenen imatges i altres articles relacionats. El mòdul d'interrogació resulta especialment útil ja que permet conservar l'itinerari de les consultes realitzades.

Presen Biniés i Pau Raga
del Grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)

Enciclopèdia Universal Micronet

Fitxa de catalogació

Títol, versió i any: *Enciclopèdia Universal Micronet*. Versió 2.6. Abril de 1999

Producció i Edició: Micronet, S. A. (www.micronet.es)

Temàtica: Enciclopèdia

Tipologia: Base de dades i en alguns casos, exercitació

Destinataris: A partir de 12 anys

Documentació i suport tècnic: Extens manual

Plataforma: Windows 3.1, 3.11, i Win95

Fitxa d'avaluació

	Excel·lent	Alta	Correcta	Baixa
Entorn audiovisual		x		
Continguts		x		
Navegació i interacció			x	
Motivació			x	
Potencialitat didàctica			x	
Documentació	x			
Facilitat d'ús i d'instal·lació		x		
Valoració global		x		

Es tracta d'una enciclopèdia, en castellà, que conté informació fonamentalment textual, però també gràfica i sonora —sense massa animacions ni vídeos. Està adreçada a usuaris i usuàries a partir dels 12 anys i inclou un vast volum de continguts —800.000 definicions i 150.000 articles. Si bé es presenta en un sol CD (pròximament en DVD), la informació és actualitzable a través de la web de Micronet.

Està dotada d'un seguit de propostes com-

plementàries, anomenades interactivitats, que fan del programa una eina entretinguda de recerca d'informació. La intencionalitat motivadora d'aquests jocs, però, es veu eclipsada per un disseny tan simple que les fa excessivament rutinàries i monòtones, malgrat que permetin la participació de diversos jugadors i ofereixin un sistema de puntuació. Les interactivitats incloses són:

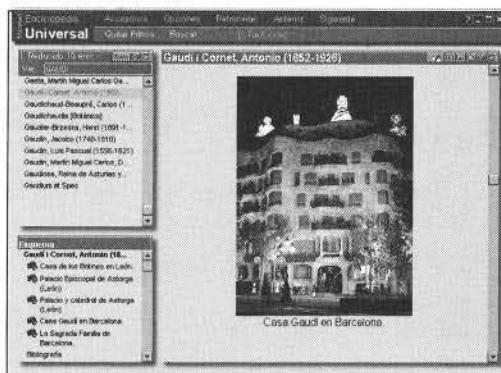
- *Trabaletras*: construcció de paraules a partir de lletres.

- *Refranero*: consulta per temes de refranys castellans i joc de formació de dites a l'estil del penjat.
- *Calculadora financiera*: càlcul d'amortitzacions i capitalitzacions.
- *Puzzle musical*: ordenació de fragments de música clàssica.
- *Adivinar un país*: joc basat en pistes i guany o pèrdua de punts.

L'Enciclopèdia també disposa d'una galeria de tots els elements multimèdia del programa, d'un apartat d'efemèrides (amb esdeveniments, naixements, definicions i santoral), un anuari (entre 1997 i 1999), un atlas geogràfic i un atlas anatòmic per explorar el cos humà.

S'ofereixen cinc opcions diferents de cerca d'informació: per paraules, per llocs, cronològica, temàtica i biogràfica, que poden combinar-se en una sola consulta mitjançant un llenguatge d'interrogació basat en una interfície prou intuïtiva.

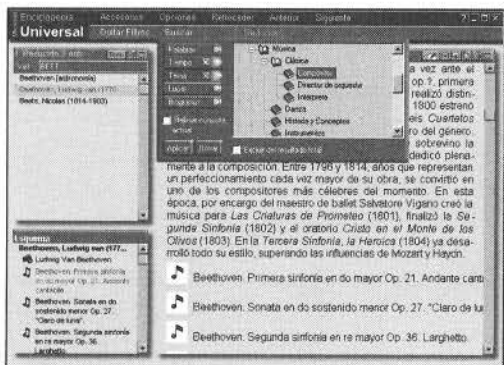
Els mecanismes facilitadors de la navegació durant la consulta dels resultats obtinguts en les cerques són suficients; hi destaca un botó de retrocedir que permet refer el camí enrere, però és impossible a continuació refer l'acció d'endavant. Un bloc de notes personal simpli-



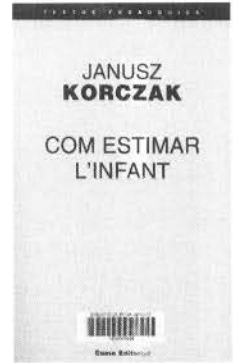
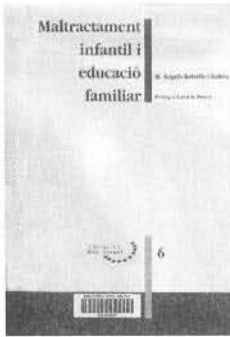
fica la tasca de tractament de la informació, creant, a voluntat de l'usuari, un índex dels temes dels quals es volen apuntar dades. Les opcions de guardar i imprimir són a l'abast des de qualsevol finestra.

Tot i que hi ha alguns aspectes que caldria millorar, com per exemple la intuïció en el disseny gràfic i en la navegació, ja que fàcilment ens podem desorientar durant les consultes a causa de la diversitat de finestres que s'encavalquen en la visualització dels continguts, destaquem com a elements més positius el gran volum d'informació que conté així com la previsió en la seva actualització, i la potencialitat de les eines de recerca d'informació. De manera global, la valoració que fem de l'*Enciclopèdia Universal Micronet* és força positiva.

Eulàlia Navarro i Anna Rubio
del Grup SAMIAL (Grup de treball de l'A.
M. Rosa Sensat i Cooperativa Abacus,
que analitza i avalua materials
educatius multimèdia)



82 Novetats bibliogràfiques



Altres novetats

Biblioteca Rosa Sensat

ANTUNES, Celso A. *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid: Narcea, 1998 (Educación Hoy)

BALSELLS I BAILÓN, M. Àngels. *Maltractament infantil i educació familiar*. Pròleg d'Antonio Petrus. Lleida: Edicions Universitat de Lleida, 1997 (Educació i Món Actual; 6)

Extracte de l'índex:

Pròleg: Noves formes de maltractament infantil. Menors en situació d'alt risc social; maltractament infantil en la família; Funció educadora de la família; Trets generals del plantejament i desenvolupament de la recerca; Educació familiar i maltractament infantil: estils educatius paters de les famílies en situació d'alt risc social; Conclusions.

CORBALÁN, Fernando. *Juegos matemáticos para secundaria y bachillerato*. Madrid: Síntesis, 1998 (Educación matemática en secundaria, 25)

Extracte de l'índex:

Juegos y matemáticas. Clasificaciones de los juegos; Efectos de la utilización de juegos. Ventajas de su utilización e inconvenientes para su puesta en práctica; Juegos y resolución de problemas; Juegos utilizables en la educación secundaria y en el bachillerato; Análisis de los currículos de secundaria y bachillerato desde el punto de vista de los juegos.

Educar a la secundària. 30 punts per treballar en els centres. Josep M. Puig (coord.). Vic: Eumo, 2000 (Interseccions; 25)

Extracte de l'índex:

L'educació secundària obligatòria i els seus protagonistes; Sentit i identitat de l'educació secundària obligatòria; Comprensivitat i diversitat; L'adolescència com a moment biogràfic de l'alumnat de la secundària; El *procés* d'ensenyament i aprenentatge; Perfil professional i formació del professorat; Selecció i organització dels

continguts; El principi d'activitat en l'ensenyament secundari; L'alumnat com a protagonista de l'educació; Individualització de l'aprenentatge i aprenentatge cooperatiu; L'organització del treball i de la convivència; Currículum i diversitat; La integració escolar a la secundària; Els que no acaben la secundària; L'acció tutorial i l'orientació; Convivència i disciplina; Projectes educatius de participació cívica; L'organització dels centres, la relació amb l'entorn i la política educativa; Equips docents i treball conjunt; La funció directiva; Família i participació en els centres; Educació i món del treball; Criteris de política educativa.

GARCÍA MONTERO, Luis. *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Albolote (Granada): Comares, 1999

Extracte de l'índex:

Aprender a mirar; Leer en voz alta; Más cosas y más tiempo sobre el tiempo; La palabra; Las palabras compartidas; La escritura; La imaginación; La rima; Leer un poema; Escribir un poema.

¿Iguales o diferentes? *Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Carlos Lomas (ed.) Barcelona: Paidós, 1999 (Paidós Educador; 149)

Extracte de l'índex:

¿Iguales o diferentes?; Indagaciones feministas y trayectorias pedagógicas, género y escuela; ¿Iguales a quién?; Mujer y educación, más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación; Ser mujer en Latinoamérica; Género, diferencia sexual, lenguaje y educación; Diferencia sexual y diversidad lingüística; Las palabras y las mujeres; Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad; Educar para la igualdad, educar en la diferencia; Nombrar en femenino y en masculino, un camino hacia la

coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención); Lecturas, materiales, colectivos y recursos; El derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia. Lecturas y materiales sobre lenguaje, diferencia sexual y educación; Guía de instituciones, colectivos de coeducación, seminarios de estudios, organizaciones no gubernamentales de mujeres y centros de documentación e información.

La inteligencia práctica. Un nuevo enfoque para enseñar a aprender. Madrid: Aula XXI/Santillana, 1999

Extracte de l'índex:

Introducción al Programa Inteligencia Práctica para la escuela; Lectura comprensiva; Escritura expositiva; Planificación y realización de las tareas para casa; Preparación de los exámenes y utilización del análisis de sus resultados

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999 (Paidós Educador; 144)

Extracte de l'índex:

La cooperación, el concepto de aprendizaje cooperativo; Las decisiones previas, selección de materiales y objetivos didácticos; La conformación de los grupos; La disposición del aula; La asignación de roles; La ejecución de tareas y el trabajo en equipo; La explicación de la tarea académica; La interdependencia positiva; Las conductas deseables; La puesta en práctica de la clase cooperativa; La supervisión de la conducta de los alumnos; El cierre de la clase; Actividades posteriores a la clase; la evaluación de la calidad y la cantidad del aprendizaje; El procesamiento de la eficacia del grupo

KORCZAK, Janusz. *Com estimar l'infant. El dret de l'infant al respecte*. Pròleg d'Antoni Tort. Vic: Eumo, 1999 (Textos Pedagògics; 40)

El Llibre Blanc de la cultura a Catalunya:

84 Novetats bibliogràfiques

Un futur per a la cultura catalana. Prefaci de Narcís Serra; Pròleg de Pasqual Maragall. Barcelona: Edicions 62; Partit dels Socialistes de Catalunya, 1999

Extracte de l'índex:

L'escenari: els canvis econòmics, socials i culturals al món; El context autonòmic i municipalisme; L'estat del sistema de producció, distribució i consum cultural del país; Les dimensions transversals de la cultura; Els agents culturals, els creadors: el motor de la cultura, el paper catalitzador de l'administració pública, els emprenedors culturals i les empreses de la cultura, les associacions culturals i el foment de les pràctiques amateur, els professionals de la gestió cultura; Els sectors de la cultura a

Catalunya; Els territoris, un èxit bàsic de la democratització cultural; El finançament de la cultura, una obligació compartida; Per una política de progrés del Govern de Catalunya.

Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas. Gloria Pérez Serrano (coord.). Madrid: Narcea, 2000 (Narcea sociocultural)

MORAGAS, Jeroni de. *L'infant i la persona.* Introducció i tria de textos a càrrec de Miquel Siguan i Montserrat Kirchner. Vic: Eumo, 1999 (Textos Pedagògics, 41)

WINNICOTT, Donald W. *Escritos de pediatría y psicoanálisis.* Barcelona: Paidós, 1999 (Biblioteca de Psicología Profunda; 206)

Fotoprotector ISDIN

inicia la seva 5^{ena} campanya de
PROTECCIÓ SOLAR
A LES ESCOLES



PER QUÈ?

Perquè estem en una època en què l'Educació Mediambiental i la Salut cada vegada prenen més importància, i dins d'aquest àmbit es troba la protecció solar. El deteriorament continu de la capa d'ozó potencia cada vegada més els efectes de les radiacions ultraviolades com ara l'eritema solar, l'envelliment prematur i el càncer de pell. Per aquesta raó, la majoria de dermatòlegs opinen que una protecció inicial adequada de la pell del nen envers el sol és imprescindible per a mantenir la seva salut en l'edat adulta.

COM?

ISDIN, laboratori especialitzat en dermatologia, posa a la seva disposició un material didàctic que inclou **UN VÍDEO** (*Sol, Pell i Fotoprotecció*) i **UNES FITXES DIDÀCTIQUES**. En el vídeo es mostra un viatge del sol a l'interior de la pell que permet explicar clarament com ens afecta la radiació ultraviolada, i s'ofereixen consells per tal d'utilitzar correctament un filtre solar. Aquest material està destinat a alumnes de 8 a 12 anys i permet tractar la informació del vídeo mitjançant determinades tècniques d'estudi (localització de les idees principals, esquemes, mapes conceptuals i resums).

ON SOL·LICITAR EL MATERIAL DIDÀCTIC?

Només ha de trucar per telèfon i indicar el nom de l'escola, l'adreça, el telèfon i el número d'alumnes. Si vostè ja va participar en campanyes anteriors, l'anيمem a repetir l'experiència amb els seus nous alumnes.

☎ 902 30 00 39
Recepció trucades: 9.00h a 14.00h
Data límit: 15 de maig 2000
ISDIN li enviarà el material
GRATUITAMENT

ISDIN

Tècnica e investigació en Dermatologia
Avda. Diagonal, 523 Barcelona 08009



**I ARA TAMBÉ AMB NOU MATERIAL PER A ALUMNES
D'ESO I BATXILLERAT (de 12 a 18 anys)**

Cartellera

MATINALS DE DIUMENGE

Espectacles per a grans, petits i mitjans

R O S
S E N
S A T

Programació dels primers espectacles:

Diumenge 2 d'abril	12 h	<i>Tot bufant</i> (música). Pep Gol i Pep Pascual
Diumenge 9 d'abril	12 h	<i>Contes d'heroïnes</i> (contes). Immi Roura
Diumenge 16 d'abril	12 h	<i>Dracs... on són els dracs?</i> (contes). Albert Estengre
Dimenge 7 de maig	12 h	<i>Contes africans</i> (contes). Esperanza Medehue (castellà)
Diumenge 14 de maig	12 h	<i>Contes tel·lúrics</i> (titelles). Tèia Moner
Diumenge 21 de maig	12 h	<i>Històries del món animal</i> (contes). Cèlia Millan
Diumenge 28 de maig	12 h	<i>Contes de l'àvia Pepa</i> (titelles). Ester Prim

Organitza: Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona • Tel.: 93 481 73 73

JORNADES

Jornada de debat

«Immigració i escola»

Barcelona, dia 6 de maig

Organitza: USTEC-STEs

Lloc: Centre Cívic de la Barceloneta
Conreria, 1-9 • Barcelona

Inscripció: USTEC-STEs
Rda. Universitat, 59, 5è
Tel.: 93 302 76 06 • Fax: 93 302 55 99
E-mail: ustecstes@pangea.org
<http://www/sindicat.net>

II Jornades Multimèdia Educatiu Barcelona, dies 5, 6 i 7 de juliol

Les jornades pretenen donar a conèixer, entre d'altres coses, les investigacions, projectes i experiències de formació que es porten a terme amb entorns multimèdia.

Lloc: Sala de Graus de la Facultat de Pedagogia de la UB (Edifici del Migdia)

Informació: Jornades Multimèdia Educatiu
Tel.: 93 403 51 93
E-mail: jornadasmme@d5.ub.es
<http://www.ub.es/div5/lice/jornades>

JORNADES

IX Jornades per a professorat especialitzat en educació física Barcelona, dies 12, 13 i 14 de maig

Aquestes jornades van adreçades al professorat d'educació física i a tècnics d'esport en edat escolar (educació infantil, primària i secundària).

Lloc: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (Anella Olímpica)

Informació: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (Punt d'Atenció)

Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona
Tel.: 93 402 36 63 • Fax: 93 402 36 60
DTS: 93 402 36 56

CONGRÉS

Congrés d'Educació Matemàtica de Catalunya - cem2000 Mataró, dies 4, 5 i 6 de juliol

Quines matemàtiques hem d'ensenyar a una persona del tercer mil·lenni? Les tres jornades d'educació matemàtica de Catalunya estan emmarcades en les celebracions de l'Any Mundial de les Matemàtiques.

Informació: Sílvia Margelí
<smargeli@pie.xtec.es>
Mariona Fradera
<mfradera@pie.xtec.es>
<http://www.xtec.es/~xvilella/cem-0.htm>

FORUM

Fòrum Sida i Joventut Programa «Sida. Saber ajuda» Lleida, dies 28 i 29 d'abril

Organitza: Fundació «La Caixa» amb la col·laboració de l'Ajuntament de Lleida i del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Informació: Centre Cultural de la Fundació «La Caixa» (Mercè Freixinet)
Av. Blondel, 3 • 25002 Lleida
Tel.: 973 27 07 88 • Fax: 973 27 48 89
E-mail: mfreixinet.fundacio@lacaixa.es

AJUTS

II Convocatòria d'ajuts per a l'educació en comunicació «Vine i fes TV! Vine i fes Ràdio!»

Aquests ajuts van destinats a centres docents de primària i secundària i a les televisions o ràdios locals que vulguin desenvolupar activitats didàctiques.

Termini de presentació: Els projectes s'han de presentar **abans del 5 de maig**

Informació: Mitjans. Xarxa d'Educadors i Comunicadors
Rbla. de Catalunya, 10, 1r
08007 Barcelona
<http://mitjans.pangea.org>

Butlleta de subscripció
**PERSPECTIVA
ESCOLAR**

INSCRIU-TE:

Envia aquesta butlleta o truca
al tel. 934 817 373
E-mail: rsensat@pangea.org
Atenció ininterrompuda de 10 a 20 h

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____ Tel. _____

CP _____ Població _____ Província _____

NIF _____

Has obtingut aquesta butlleta a: _____

DADES PROFESSIONALS:

• **Estudis:** _____

• **Àmbit professional:** _____

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

Centre: Públc Privat Concertat

Et subscrius a **Perspectiva escolar** per a l'any 2000 (10 números)

Preu soci/a: **6.430 PTA.** Preu no soci/a: **7.150 PTA**

Preu ex.: **795 PTA** (IVA inclòs)

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms _____ Nom _____

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

Banc o caixa _____

Adreça de l'agència _____

Població _____ Província _____

Entitat Oficina DC Compte/llibreta

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

Signatura del titular

**RESPOSTA
COMERCIAL**

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

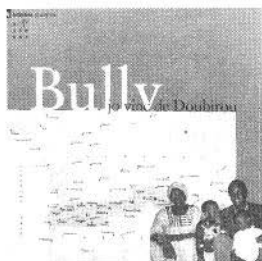
TARGETA POSTAL

**NO
NECESSITA
SEGELLS**

Franqueig
a destinació

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Apartat de Correus 486 F.D.
08080 Barcelona



Col·lecció: «Jo vinc de...»

«Jo vinc de...» és una col·lecció dirigida a nois i noies de 10 a 12 anys que intenta ajudar-los a valorar la riquesa de la diversitat humana i la pluralitat cultural.

En aquests quaderns oferim a professors i professores una eina per educar en el respecte, la tolerància, la solidaritat i per fer de l'escola un espai de convivència.

Les propostes de treball estan organitzades a l'entorn de dos temes:

1. Les migracions
2. La diversitat humana i la pluralitat cultural

Títols de la col·lecció:

OSTELINDA. Jo vinc de tot arreu. C. Garriga i A. Giménez

STEFAN. Jo vinc de Belgrad. Tamara Ivancic

BULLY. Jo vinc de Doubirou. Bully Jangana

ÚA. Jo vinc de Reykjavik. Úa Matthiasdóttir

En preparació:

NANCY. Jo vinc de Cochabamba. Nancy Arispe

SHAFIK. Jo vinc de Jhelum. Shafik Raja

ENEIDE. Jo vinc de Rondònia. Eneide Flores

HASSAN. Jo vinc de Nador. Hassan Abarkan



I ara, el quadern amb propostes de treball innovadores!

Podeu sol·licitar-lo a Editorial La Galera
Diputació, 237, baixos 2a . 08007 Barcelona
Tel.: 93 216 08 32 - Fax: 93 216 02 31
www.encyclopedia-catalana.com - lagalera@grec.com

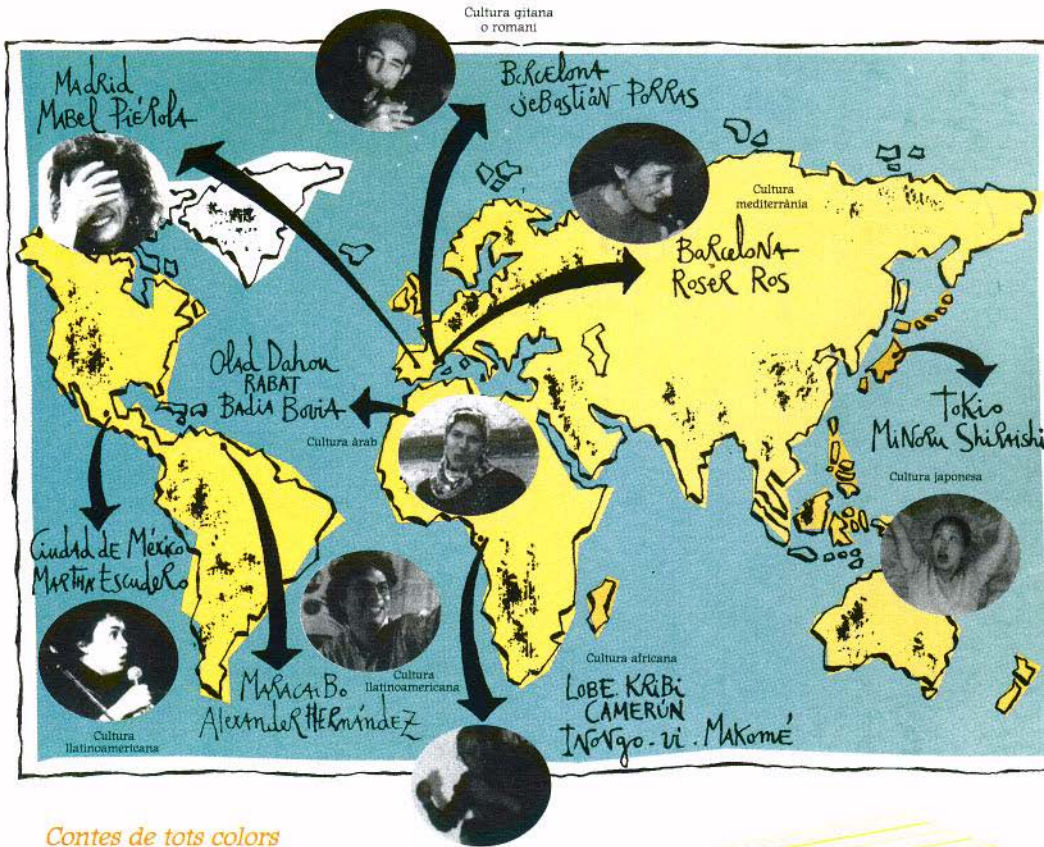
Coedició: **La Galera, SA / Associació de Mestres Rosa Sensat**
Projecte i coordinació pedagògica: **Anna M. Roig** i de la Cruz
Autores: **Montserrat Ollé** i **Anna M. Roig**
E-mail: rsensat@pangea.org


laGalera

R
S
E
N
S
A
T

Contes de tots colors

ROSA
SEN
SAT



Contes de tots colors

és una col·lecció escrita per narradors dels cinc continents que, amb un llenguatge senzill i fàcil d'entendre, ens apropa a altres cultures.

Una magnífica forma per iniciar-se en la manera de pensar d'altres pobles de la mà d'Espasa i Rosa Sensat.

Els quatre primers títols de la col·lecció són: *Contes sobre els orígens*, *Contes d'animals*, *Contes d'encantaments* i *Contes d'enginyos i altres trampes*.

Des de la cultura gitana a l'africana, passant per l'àrab, l'europea, la llatinoamericana o la japonesa.

Totes les cultures s'uneixen en Contes de tots colors.



ESPASA