



S

SUMARI
maig - juny '14
375

EDITORIAL 2

Planificar democràticament 2

MONOGRÀFIC 4

L'escola sense adjectius 4

El lent procés cap a l'escola inclusiva. <i>Josep Maria Jarque</i>	6
Condicions per a l'èxit de l'escola inclusiva. <i>Efren Carbonell Paret</i>	14
Mirar l'escola des de l'educació especial. <i>Merche Burillo</i>	19
Quan descobrim els altres sentits. <i>Lucía Melchor Sánchez i Dolors Muñoz Orcera</i>	26
Cercant la inclusió: de la teoria universitària a la pràctica professionalitzadora. <i>Judith Barco Cruzado</i>	33
Entrevista a Marta Capdevila. <i>PERSPECTIVA ESCOLAR</i>	39
La inclusió, sí o no: en què quedem? <i>Pere Pujolàs Maset i José Ramón Lago</i>	42
PERSPECTIVA ESCOLAR recomana. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	48

ESCOLA 52

Retrats de la 7a. <i>Roser Jové Font i Eva Vilanova Serichol</i>	52
Literatura busca emocions. <i>Lourdes Piñeiro Carballal</i>	57

MIRADES 62

El llenguatge del còmic, una porta al món. <i>Noemí Duran Salvadó</i>	62
L'esperança que neix a les aules. A propòsit de Mario Lodi. <i>Antoni Tort Bardolet</i>	64
El cel dels poetes. <i>Jaume Cela</i>	66

RESSENYES I NOVETATS 68

L'obediència ja no és una virtut. <i>Jordi Canelles</i>	68
¿Cómo y para qué educan las familias hoy? <i>Xavier Besalú</i>	71
Novetats. <i>Biblioteca Rosa Sensat</i>	74

CONSELL DE REDACCIÓ: Josep Callís, Jordi Canelles, Leo Carbonell, Mercè Comas, Antoni Domènech, Dolors Freixenet, Ramon Grau, Elena Noguera, Joan Pagès, Antoni Poch. **DIRECTOR:** Xavier Besalú. **DIRECTOR ADJUNT:** Joan Portell. **COORDINADORA:** Mercè Marlès. **DISSENY GRÀFIC:** Clictraç, sccl. **MAQUETACIÓ:** Concepció Riera. **IMPRESSIÓ:** Romanya-Valls. **SUBSCRIPCIONS I DISTRIBUCIÓ A LLIBRERIES:** Associació de Mestres Rosa Sensat. **EDICIÓ I ADMINISTRACIÓ:** Associació de Mestres Rosa Sensat - Av. de les Drassanes, 3 | 08001 Barcelona | Tel.: 934 817 373 | Fax: 933 017 550 | A/e: pescolar@rosasensat.org | web: www.rosasensat.org

DIPÒSIT LEGAL: B. 2090-1975 - ISSN: 0210-2331
SUBSCRIPCIÓ ANUAL: Preu soci: 40€. Preu no soci: 50€. – PVP 9€

 Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència

«L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat, als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament que qualsevol de les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posada a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines de PERSPECTIVA ESCOLAR, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.»



Editorial

Com cada any, estem immersos en l'època de preinscripció i matriculació. Aquest és un procediment excessivament llarg, protocol·litzat i complex, que les famílies viuen com una *marató* ineludible que els obliguen a córrer. La cursa comença a mitjan febrer amb la previsió, per part dels centres, de les vacants de què s'espera disposar per al curs següent i que s'aniran ajustant en diferents moments, i no acabarà del tot fins al setembre, que és quan es podran assignar places definitives als darrers alumnes i tancar les llistes d'espera.

Aquest procés crea neguit i incerteses, especialment en aquelles famílies que els seus fills o filles han de començar l'educació o als que han de canviar de centre en finalitzar una etapa educativa i iniciar-ne una altra. En aquests casos, les famílies han de lliurar una sol·licitud on han de llistar per ordre de preferència els centres que desitgen, havent valorat allò que consideren més essencial. Després, hauran de seguir el camí de la sol·licitud consultant les llistes baremades provisionals, les reclamacions, les llistes definitives, sovint per acabar en un empat amb altres aspirants a la plaça escolar demanada, que es resoldrà amb un sorteig. Més tard es coneixeran les llistes definitives d'admesos, i finalment la matriculació a la plaça resultant.

Realment és una cursa molt estressant en un assumpte importantíssim per a les famílies com és l'educació del seu fill o de la seva filla. I, si de sempre aquest ha estat un moment de dubtes, valoracions i càlculs, aquest any s'ha afegit un element més al trencaclosques: les famílies han hagut de considerar si l'escola triada té garanties de continuïtat o té a sobre l'amenaça de tancament més o menys imminent.

La premsa s'ha fet ressò que aquest any baixa la demanda a Educació Infantil, i que a Primària serà l'últim any en què tots els cursos incrementaran l'alumnat. Al segon cicle d'Educació Infantil, de 3 a 5 anys, es redueixen 275 grups en tot Catalunya. La disminució afecta els tres cursos: està previst que hi hagin 9 aules menys de P3, 61 menys de P4 i 205 menys de P5. A la resta de l'ensenyament obligatori la demanda encara creix: a Primària es creen 410 grups nous. A l'ESO també hi ha un increment respecte a l'any passat, amb un total de 170 grups més que el curs anterior.

PLANIFICAR DEMOCRÀTICAMENT

La realitat és que estem davant d'un nou cicle demogràfic. Després d'anys de creixement sostingut de la demanda de les primeres etapes educatives, resultat de l'augment de població infantil que es va donar gràcies a l'època de bonança econòmica i a l'arribada d'una immigració jove, comencem a notar amb força una davallada de la natalitat i, per tant, de demanda d'Educació Infantil, conseqüència de la crisi econòmica i de la interrupció de l'arribada, o la sortida, de famílies estrangeres. Aquest canvi de tendència és previsible que duri.

Així doncs, és el moment de refer el mapa escolar, de planificar i de programar els llocs escolars dels infants i joves dels anys a venir. Això es pot fer només, des de l'Administració educativa, com una qüestió purament tècnica, amb criteris estrictament econòmics i quantitatius, a base d'anar sumant i agrupant l'alumnat i tancant els centres més petits i amb menor demanda. O també es pot fer amb altres criteris, que a més de considerar el nombre d'alumnes i l'optimització de les infraestructures valorin els aspectes més qualitius: abaixar ràtios allà on es pugui i calgui, reconèixer i donar continuïtat a projectes d'innovació interessants, mantenir un centre educatiu allà on sigui necessari per la seva rellevància en la cohesió social del lloc, considerar en alguns casos la possibilitat d'altres tipus d'agrupacions de l'alumnat (instituts escola, escoles cícliques, escoles amb etapes incompletes), mantenint en tot el territori l'equilibri entre oferta pública i privada i garantint, per a qui la demani, una oferta pública suficient.

Està clar, però, que aquesta anàlisi qualitativa, aquesta metodologia, és més laboriosa i demana el coneixement del conjunt del territori, però també de la realitat educativa de cada poble i

de cada zona, trobar consensos i complicitats en l'execució de decisions complexes, encara més si es vol que aquestes tinguin continuïtat. Per això, cal treballar colze amb colze amb les administracions locals, amb les comunitats educatives i amb altres agents socials. De fet, aquesta proposta no és nova: la preveuen d'una manera més o menys explícita totes les normes educatives que parlen de planificació escolar, tant les estatals com les catalanes, fins i tot la Constitució a l'article 27.5, que diu: *Els poders públics garanteixen el dret de tothom a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents.*

Les normes ho diuen, però fins ara s'ha practicat poc. La realitat urgia a construir centres i incrementar places escolars per tal de garantir el dret a l'educació als nous alumnes i a les noves alumnes que s'incorporaven al sistema; les necessitats creixien any rere any, calia satisfer la demanda i hi havia poc a discutir, en tot cas només justificar les prioritats i els retards.

Ara el problema és un altre. No falten, sinó que sobren i sobran places escolars i caldrà planificar, prioritzar, acordar criteris, analitzar cas a cas i prendre decisions difícils. Ens hi juguem el model escolar, i amb ell el model de país. Per això en aquest procés tothom hi és necessari i el temps és escàs. Aprofitem la norma i l'esperit que la va fer possible, encarem aquest repte com un treball cooperatiu. Si aconseguim, en aquestes circumstàncies, convertir un moment crític en una oportunitat i millorar el servei educatiu adreçat als nostres infants i joves, serà el país en el seu conjunt qui en sortirà enfortit.

Monogràfic

El paper de l'escola i l'atenció a l'alumnat, divers, evidentment, es planteja sovint des dels diferents agents. Cada vegada més sistemes educatius adopten la inclusió educativa com un dels seus principis fonamentals atenent alumnat amb diferents necessitats.

L'octubre del 2001 publicàvem el monogràfic “Escoles inclusives efectives”, amb reflexions i exemples de mestres implicats en una manera de fer escola de qualitat per a la diversitat del seu alumnat, amb la coordinació d'escoles ordinàries i escoles d'educació especial. Al llarg del temps a PERSPECTIVA hem pogut llegir també diverses experiències de mestres i escoles amb infants amb necessitats educatives específiques. Enguany tornem a apostar per donar veu al debat a l'entorn de la inclusió. La tria del títol idoni per presentar-lo no ha estat fàcil: entenem que l'ESCOLA ha de ser per a tothom i ha de respondre a les necessitats d'aprenentatge de tot l'alumnat; finalment, hem optat per “Escola sense adjectius”.

Hem pogut comptar amb l'experiència de Josep Maria Jarque per situar-nos en la qüestió, així que encetem el monogràfic amb el seu article, “El lent procés cap a l'escola inclusiva”, que, amb la col·laboració de Xavier Besalú, ens dóna una visió històrica dels inicis del procés fins a l'actualitat.

Efren Carbonell ens enumera i descriu les “Condicions per a l'èxit de l'escola inclusiva”, amb la intenció de construir una escola que respongui a les necessitats d'aprenentatge de tot l'alumnat, independentment de la seva condició o discapacitat, i entenent la inclusió com a voluntat de generar canvis dins l'escola per poder atendre la diversitat de tots els alumnes.

Merche Burillo, amb “Mirar l'escola des de l'educació especial”, ens planteja l'experiència de l'escola La Llacuna de Barcelona.

Amb l'article que s'inicia amb la pregunta *Qui pensa a tenir un alumne cec a la classe quan dissenya activitats?* ens hem volgut apropar a la realitat de l'escolaritat d'una alumna amb ceguesa. I ho hem fet amb “Quan descobrim els altres sentits”, que compta amb les mirades de

L'ESCOLA SENSE ADJECTIUS

M
MONOGRÀFIC
maig - juny '14
375

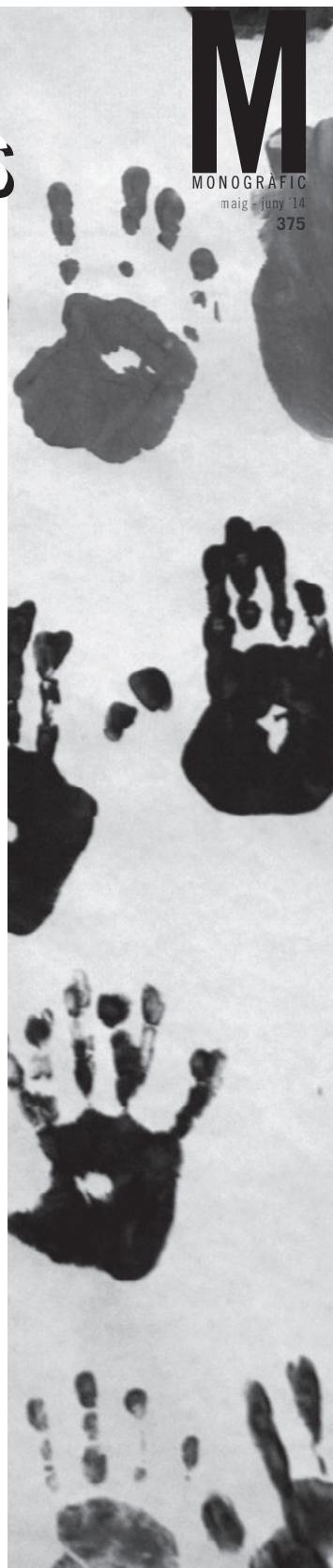
la seva mestra, Dolors Muñoz, i de Lucía Melchor, mestra de suport del Centre de Recursos per a Deficients Visuals.

Amb la implicació pràctica i la reflexió d'una alumna de Pedagogia, Judith Barco ("Cercant la inclusió: de la teoria universitària a la pràctica professionalitzadora"), reflexionem sobre la formació inicial dels mestres i professionals de l'educació sobre aquesta temàtica a partir del contrast entre el bagatge conceptual adquirit en la formació com a pedagoga i la realitat professional.

Amb l'entrevista a Marta Capdevila, il·lustradora nascuda amb sordesa profunda i mare d'un fill amb les mateixes característiques, ens endinsem en un món de sons i silencis de persones que amb voluntat i esforç segueixen l'escolaritat obligatòria i hi senten i parlen gràcies al suport de la tecnologia, dels mestres i de professionals.

Per acabar, un article ben suggeridor de Pere Pujolàs i José Ramón Lago, de la Universitat de Vic, que, conscients que el debat a l'entorn de la inclusió és més viu que mai i que hi ha evidència de molt bones pràctiques, però que a vegades la inclusió no és res més que un miratge, ens interpel·len amb "La inclusió, sí o no: en què quedem?".

Evidentment, no hem pogut donar cabuda a la resposta que es dóna o s'hauria de donar a les diferents necessitats educatives específiques ni veu a les diferents associacions, fundacions, grups de recerca i de professionals que hi treballen perquè, sortosament, comptem amb tal immensitat de gent treballant amb implicació i qualitat per aquesta millora de l'escola i l'atenció a l'infant i les famílies, que les pàgines no donen de si. Hem volgut oferir un espai de reflexió partint de la història, de la teorització d'una realitat i d'algunes experiències concretes que ens poden il·lustrar. En propers números podem ampliar-ho, i esperem que en un altre monogràfic puguem passar de parlar d'"Escola sense adjectius" a senzillament "ESCOLA".



Ja des de l'any 1940, tot just acabada la Guerra Civil, en la negra nit de la dictadura, una petita llum romania viva: l'Institut de Pedagogia Terapèutica. No us imagineu pas un gran edifici ple d'experts i paperassa. Era una torre de les típiques de la part alta de Barcelona, on tenia el domicili el doctor Jeroni de Moragas i Gallissà (1901-1965). A la planta baixa de casa seva, hi va obrir una petita escola per a infants oligofrènics (1940-1965).

El lent procés cap a l'escola inclusiva

JOSEP MARIA JARQUE¹

Expert en educació especial
Departament d'Ensenyament
Generalitat de Catalunya 1980-2000

Vindrà que la paraula "escola" tindrà un significat universal i no caldrà que l'acompanyem d'adjectius com ara "activa", "catalana", "inclusiva"...

@JORDIBADIELLA, 22/05/2011

Els inicis

L'any 1949, el doctor Moragas va publicar *Niños oligofrénicos*. En els capítols dedicats al tractament pedagògic de les oligofrènies hi podem llegir: *“Els pares creuen que el primordial és aprendre a llegir i escriure. Els tècnics asseguren que el primordial és adoptar un determinat mètode i un determinat sistema. Els curiosos suposen que tot tractament és art de màgia. I el nen, què hi diu? El nen no diu res perquè no parla i, sobretot, perquè ningú li demana el seu parer. I aquest parer és l'únic que hauria de ser tingut en compte. Perquè l'oligofrènic, que potser no sap el que desitja, en el fons desitjaria viure com els altres éssers: viure d'una manera simple, viure d'una manera lliure; viure d'una manera autèntica...*

...Al tècnic li cal saber per sempre més que, en la pedagogia terapèutica, l'únic sistema possible és el de no tenir sistema. Cap mètode, cap material escolar, serveix per a tots els alumnes. L'únic que serveix és la possibilitat d'invenció intuïtiva del pedagog.

1. Amb la col·laboració de Xavier Besalú.

En un pis del carrer de Còrsega, 220 a casa seva (Barcelona), Maria Mullerat, també en aquells anys, acollia un petit grup d'alumnes amb dificultats d'aprenentatge.

En els anys cinquanta una altra mestra, Anna Grau, va obrir una petita escola en una torre, més amunt del carrer Anglès, també a Barcelona. Allí eren escolaritzats una trentena d'alumnes amb discapacitats intel·lectuals lleugeres. El doctor Lluís Folch i Camarasa (1913-1999) i el doctor Moragas eren els que feien el seguiment mèdic d'aquests infants.

El doctor Moragas, quan jo vaig entrar en el món de l'educació de les persones amb discapacitats, va ser la primera persona a qui vaig demanar assessorament. Em va atendre molt bé. Encara guardo un exemplar del seu llibre, que em va regalar.

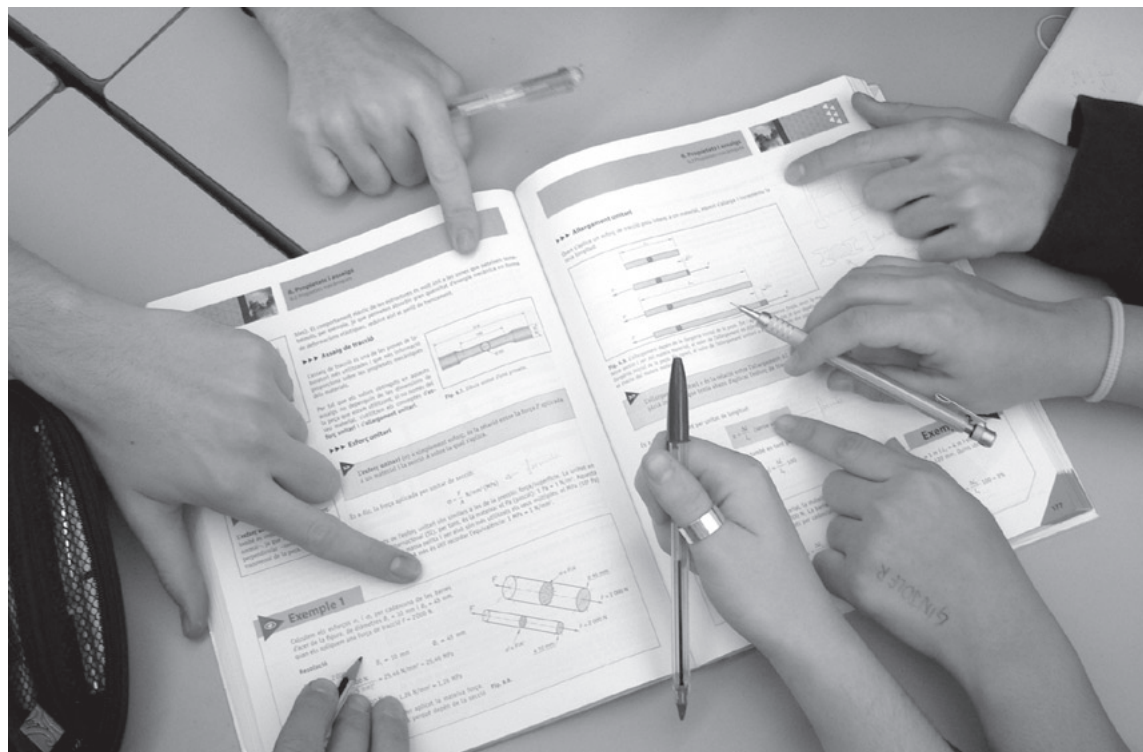
Els nens i nenes de l'escola Anna Grau es feien grans i calia donar sortida a les seves necessitats com a adolescents. És per aquest motiu que em varen oferir la possibilitat d'ocupar-me'n. La meua ex-

periència en el camp de l'ensenyament provenia d'haver treballat com a *aprenent de mestre* a les escoles Laietània, Sant Gregori, Col·legi Internat La Molina..., a la vegada que seguia, com a lliure, els estudis de Magisteri a l'Escola Normal de Barcelona, que era també en un principal, rònc, al capdamunt de la Rambla de Catalunya.

Amb la creació dels Tallers Educatius Emmaús, l'any 1957, continuo el meu aprenentatge, aquesta vegada en el camp de la pedagogia *terapèutica* i, més endavant, en el Centre de Pedagogia Terapèutica de Terrassa, en el Centre Pilot a Sant Just Desvern, etc. Van ser uns temps efervescents per als moviments de renovació pedagògica: Rosa Sensat, Coordinadora Escolar...

El moviment associatiu

Al principi dels anys seixanta va començar el moviment associatiu per part de les famílies amb fills amb discapacitats, els quals aleshores eren anomenats subnormals. En aquells moments, la discussió no era pas



si havien de ser escolaritzats en centres ordinaris o no. La discussió era entre els que defensaven que només podien ser ensinistrats i els que defensaven que aquests infants i adolescents eren educables. L'objectiu dels uns i dels altres, però, era bàsicament *descarregar la família, protegir de la societat la persona amb discapacitats i protegir ensems la societat de la persona amb discapacitats*.

gia era terapèutica, curativa, pràcticament fora del sistema educatiu.

Com gairebé sempre, la societat civil s'avança a l'Administració pública i a les lleis, i no és fins a l'any 1965 que es crea el Patronato Nacional de Educación Especial com a òrgan assessor del Ministerio de Educación. Caldrà, però, esperar l'any 1970 perquè sigui aprovada la Ley General de Educación, la qual introdueix l'Educació



Els centres creats per les associacions de pares depenien per a la seva subsistència de les aportacions de les famílies, de l'esforç dels professionals, de les ajudes de l'Institut Nacional de Previsión, les del Patronato Nacional de Asistencia Psiquiátrica i les de les recol·lectes que es feien pel carrer el Dia del Subnormal.

Cal no oblidar que eren centres que funcionaven seguint el model mèdic. La pedagoga

era terapèutica, curativa, pràcticament fora del sistema educatiu. Hauran de passar cinc anys més i el 1975 es crea l'Institut Nacional de Educación Especial (INEE). El seu primer secretari general va ser el català Joan Maria Ramírez Cardús.

Paral·lelament, des del Ministeri de Treball es crea el Servei de Rehabilitació de Minusvàlids (SEREM). El director general del SEREM era Josep Farré Moran, un

altre català. En aquells anys, a l'Administració central es *parlava i s'actuava en català*. Apareixia una nova denominació: *minusvàlids*.

És a l'any 1977, amb l'adveniment de la democràcia, que, a requeriment del Congrés dels Diputats, s'encarrega a l'INEE l'elaboració del Pla Nacional d'Educació Especial.

Una vegada recollida la documentació i els estudis previs, es van posar a disposició de tres experts, aliens a l'Administració i als partits polítics, insistint en la seva condició de persones reconegudes per la seva independència de criteri. Aquestes persones fórem Alfredo Fierro Bardají, M. Luisa de Ramón Laca i Josep M. Jarque Jutglar. Se'ns va encarregar de redactar les ponències corresponents sobre alumnat, centres i personal. Les sessions de treball van tenir lloc els dies 7, 8 i 9 de febrer. D'aquesta manera a l'esforç de col·laboració entre l'Administració i el Congrés dels Diputats —cal tenir present que eren moments delicats— s'hi va sumar l'aportació directa d'unes quantes desenes de professionals i representants de les entitats i associacions més directament implicades en el tema de l'educació especial.

En les seves conclusions, el Pla trencava amb el model mèdic, obria pas al model multiprofessional i interdisciplinari i establia quatre principis:

- Principi de normalització dels serveis: les persones amb discapacitats han de rebre les atencions que necessitin a través dels serveis ordinaris de la comunitat.
- Principi d'integració escolar.
- Principi d'individualització de l'ensenyament.

Aquests principis varen ser la base de l'ordenació de l'Educació Especial dins del sistema educatiu ordinari a Catalunya.

El traspass de competències en matèria d'ensenyament

Abans d'iniciar-se el primer curs escolar després de les transferències, la Secretaria General del Departament d'Ensenyament, amb data 4 de setembre de 1981, va publicar la circular on s'establien els criteris d'actuació en el camp de l'educació especial, adaptats als principis del Pla Nacional i a la Proposició de Llei d'integració social dels minusvàlids (LISMI), que en aquells moments estava en tràmit en el Congrés dels Diputats.

La LISMI fou aprovada pel Congrés el mes d'abril de l'any 1982. El seu ponent, Ramon Trias Fargas, la presentava dient: *Jo voldria fer notar que no entenc aquesta Llei com a quelcom perfecte. Ans al contrari, crec que es tracta d'un començament, més que d'un final. L'objectiu és arribar a la situació en què les lleis especials no facin falta perquè les persones afectades restin integrades en un pla d'igualtat absoluta en la legislació aplicable a tots els espanyols. Aquesta Llei ha de ser jutjada, doncs, com una finestra oberta al futur i no com un fet definitiu.*

En compliment del que establia la LISMI, el 17 d'abril de 1984 el Govern de la Generalitat de Catalunya va aprovar el Decret 117/84 sobre l'**ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema escolar ordinari**.

En l'article segon d'aquest Decret, encara vigent, es concreta l'educació especial: tots aquells mitjans d'ordre personal, tècnic i material posats a disposició dels diferents nivells educatius del sistema escolar ordinari, **perquè aquest doni ple compliment al dret constitucional d'aquests ciutadans a l'educació**.

S'ha d'entendre, doncs, que els centres d'educació especial, una vegada transformats en centres de recursos específics, hi tindran un paper molt important.

En l'article tretzè, s'hi llegeix: *El Departament d'Ensenyament consignarà en el seu pressupost, de manera específica, les dotacions corresponents a les atencions i serveis continguts en el present Decret per tal de fer possible, en un termini màxim de vuit anys, la dotació dels mitjans previstos en aquest Decret i l'ampliació dels ja iniciats.*

Durant els mandats dels consellers Guitart i Laporte, del 1980 al 1992, sota la batuta sempre somrient i a la vegada exigent de Sara Blasi, es van fer passos decisius en l'aplicació del que s'establia en aquell Decret.

Tanmateix, crec que aquestes dues dades són per elles mateixes prou significatives de la tasca realitzada:

- Si en el curs 1981-82 només el 41% de l'alumnat amb necessitats educatives especials (NEE) estava escolaritzat en centres ordinaris, el curs 1986-87 s'havia arribat al 60%, i el curs 1994-95, al 67%.
- Si en el curs 1981-82 en el pressupost del Departament d'Ensenyament la despesa dedicada a l'educació especial era de 1.611.432.184 pessetes, en el curs 1991-92 va ser de 12.068.581.922 pessetes, cosa que representa un increment del 649%.

Vull deixar constància dels que treballàvem en el Servei d'Educació Especial, tant els tècnics com els administratius: Climent Giné, Josep Maria Viaplana, Teresa Espunyes, Pilar Carasa, Montserrat Munné, Robert Ruiz... Formàvem un petit equip il·lusionat i decidit.

Però durant el que algú ha anomenat el biquadrienni negre (els mandats dels consellers Pujals i Hernández, amb M. Àngels González de directora general d'Ordenació Educativa), es va anar desfent, de manera sistemàtica, tota la feina feta fins llavors.

Les dades són prou eloqüents: durant el curs 1998-99 el percentatge d'alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris va caure fins al 50%.



Sota el mandat de la consellera Carme-Laura Gil (1999-2003) es publica el *Pla director de l'educació especial a Catalunya*, que marca un punt d'inflexió, de retorn a les polítiques aplicades durant els anys vuitanta, i en el mandat del conseller Ernest Maragall (2006-2010), el percentatge d'alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris arriba al 64%. Es publica el *Pla d'acció 2008-2015 "Aprendre junts per viure junts"*, i es comença a dotar alguns centres ordinaris d'unitats de suport a l'educació especial (USEE). Per Resolució 3233/2010, de 7 d'octubre, es convoca concurs públic *per a la selecció de programes i serveis de suport de centres d'educació especial a centres ordinaris per a l'escolarització inclusiva d'alumnat amb discapacitat*. Aquesta resolució representa un primer pas en l'aplicació de la Llei d'educació de Catalunya, pel que fa a l'escolarització inclusiva i a la reconversió dels centres d'educació especial en centres de recursos. Remarquem que, en aquesta resolució, es fa referència a *l'escolarització inclusiva* i no pas a la *inclusió* escolar.

La Llei d'educació de Catalunya (LEC)

Són molts que la valoren positivament, sobretot perquè és una llei consensuada. Potser és aquest consens el que crea ambigüitats. Per una banda, proclama que l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva (article 81.1), i, per l'altra, en el seu articulat hi apareix l'artefacte semàntic "inclusió escolar". Verbalitzades sense respirar, poden semblar expressions equivalents, però de fet revelen realitats contraposades. A "escola inclusiva", l'escola, la comunitat educativa, és el nucli del sintagma, i "inclusiva" el complement del nucli. Per contra, quan es parla d'inclusió escolar, el complement es converteix en nucli. Aquesta inofensiva transmutació comporta, això no obstant, un canvi de visió radical. En el primer cas és l'escola, la comunitat educativa, la que s'adapta a l'alumne. En el segon és l'alum-

ne qui s'ha d'adaptar a l'escola, és l'alumne qui s'ha d'incloure. En altres paraules, la inclusió escolar esdevé sinònim del que, en els anys setanta i vuitanta del segle xx, s'anomenava integració física. L'alumne amb necessitats educatives especials era a l'escola sense ser-hi. L'escola inclusiva hauria de ser un pas endavant.

El Decret 297/2011, d'estructuració del Departament d'Ensenyament, al meu entendre no respon al principi d'escola inclusiva. Depenent de la Direcció General d'Educació Infantil i Primària, crea el Servei d'Atenció a la Diversitat i la Inclusió. En un sistema educatiu inclusiu la diversitat no s'atén, perquè forma part del nucli d'una escola inclusiva. I la inclusió no representa altra cosa, com dèiem més amunt, que una integració física, una inclusió d'aquests alumnes sense que l'escola faci cap canvi essencial.

“EN UN SISTEMA EDUCATIU INCLUSIU LA DIVERSITAT NO S'ATÉN, PERQUÈ FORMA PART DEL NUCLI D'UNA ESCOLA INCLUSIVA”

Per altra banda, les funcions d'aquest Servei queden circumscrites a l'Educació Infantil i Primària, llevat del que fa referència, ves per on, als centres d'educació especial, malgrat que el 70% del seu alumnat és més gran de 13 anys.

A la Direcció General d'Educació Secundària, sembla, ja no cal atendre ni incloure, i encara menys escolaritzar aquests alumnes. Ja han estat exclosos pel sistema o estan en procés de ser-ho.

S'entén, així, que l'actual directora general d'Educació Infantil i Primària pugui defensar en públic que "totes les escoles de Catalunya són inclusives, fins i tot els centres d'educació especial". Això demostra que

no s'ha entès o no s'ha volgut entendre el concepte d'escola inclusiva.

**“ÉS EVIDENT QUE NO ES POT
BASTIR UNA ESCOLA OBERTA
A TOTHOM SENSE UNES BONES
PARETS MESTRES: ELS MESTRES I
PROFESSORS ORDINARIS”**

Es pot il·lustrar amb la metàfora del sobre: és evident que un sobre estàndard no pot contenir una fotografia de format diferent, tret que la pleguem o l'arruguem, és a dir, que l'adaptem a les mides del sobre fent-la malbé o bé esquinçem el sobre perquè hi entri. Tant en un cas com en l'altre, el sobre i la foto en surten perjudicats. Per respectar el format de la fotografia hem d'utilitzar un sobre que s'hi adapti. El nou sobre flexible simbolitza l'escola inclusiva, que ha de trencar les barreres d'una gramàtica que ella mateixa s'autoimposa, ha de posar fi a la segmentació del coneixement per assignatures; ha de trencar amb la cotilla dels grups d'edat, perquè les competències s'assoleixen de manera transversal i a través de l'ensenyament actiu. L'escola obligatòria, justament pel fet de ser-ho, s'ha d'adaptar als subjectes, sense categoritzar-los, sense condicions prèvies, simplement perquè estem parlant d'un dret. Però en aquests moments de l'escola de la diversitat estem anant cap a l'escola diferenciada: escoles per a nens, escoles per a nenes, escoles cristianes, escoles laiques, escoles gueto, escoles per a les elits, escoles per a discapacitats... Tot plegat, ben lluny del principi d'escola inclusiva que proclama la LEC.

Els mestres i professors

A Itàlia van ser els mateixos mestres els qui van empènyer la Llei d'educació de 1970, que eliminava els centres mèdics

educatius. Aquí aquesta obstinació per fer una escola oberta a tothom no l'acabo de veure.

Sovint es diu que una de les dificultats per fer realitat l'escola inclusiva és la formació dels mestres. Sí, d'acord, però dels mestres i professors ordinaris. Uns i altres haurien de tenir la capacitat pedagògica per ajudar, estimular i dialogar amb tot l'alumnat, i prou sensibilitat i cultura humanística per saber que tots els infants són singulars i tots tenen dret a una educació de qualitat. Haurien de conèixer també els recursos, les tecnologies i els materials disponibles, i haurien de ser capaços de buscar, trobar i compartir la informació que faci al cas. Una actitud de reconeixement, de respecte envers l'altre, i de recerca permanent per millorar la seva tasca.

Moltes vegades es diu també que el problema és la manca de recursos especialitzats... Evidentment que són necessaris els recursos, però mai poden convertir-se en una excusa per excloure un infant d'una escola. Primer ha de ser l'acceptació, només després hem de lluitar per disposar dels recursos necessaris. Quan plantegem aquests impediments, ens hauríem de preguntar com són utilitzats els recursos que ja estan a disposició del sistema educatiu: quines són les funcions que realment fan els mestres d'educació especial, els EAPS, els psicopedagogs, les USEE, etc., que treballen dins dels centres docents ordinaris?

Per altra banda, actualment la ràtio mitjana en els centres d'educació especial és d'1 professional per cada 1,8 alumnes, quan en el curs 1987-88 era 1 per cada 5 alumnes. Aquests professionals són recursos humans de gran vàlua, ja existents, que haurien d'estar al servei de les escoles ordinàries.

Disposem d'instruments adequats i necessaris, però el sistema ràpidament els perverteix de manera que, en lloc de ser

agents del canvi, acaben fent de contraforts d'un edifici en mal estat. És evident que no es pot bastir una escola oberta a tothom sense unes bones parets mestres: els mestres i professors ordinaris.

Tot plegat fa pensar, més aviat, en una malversació dels recursos creats per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials.

El moment actual

Com podem llegir en el darrer full informatiu de la Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva: "Per a molta gent, el 2013 serà un any a oblidar, però pel moviment català per una escola inclusiva ho serà per recordar. L'últim trimestre de l'any passat ha estat molt productiu, sobretot perquè ens ha dut dos documents que ens donen força i alè: un informe sobre escola inclusiva elaborat d'ofici pel Síndic de Greuges (17 d'octubre), i una moció d'ICV sobre escola inclusiva aprovada per tots els grups parlamentaris el 5 de desembre".

Entre altres coses, el Síndic recomana en el seu informe:

- Avançar en l'assignació de personal de suport necessari i completar la implantació de les USEE.
- Impulsar i finalitzar la reconversió definitiva dels centres d'educació especial en centres de referència per a les escoles ordinàries.
- Assegurar la formació dels docents en l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives especials.

I el Parlament, en la seva moció, insta també el Departament d'Ensenyament a l'acompliment dels punts anteriors i hi afegeix, entre d'altres:

- Garantir l'accés dels infants amb discapacitats a les escoles bressol.



- Potenciar la taula de participació per analitzar el compliment dels plans directors existents.
- Dissenyar itineraris per tal que els nois i noies amb discapacitats puguin tenir la formació adequada fins als 21 anys com a mínim i aportar una solució urgent a les dificultats d'accés d'aquest alumnat als PQPI.

El diagnòstic sobre la situació i les recomanacions del Síndic, el Departament els ha despatxat entrant en una absurda guerra de xifres i anunciant un increment testimonial en les hores de vetllador. La dada més alarmant i la que hauria de convidar a la reflexió és que, per primer cop en els darrers anys, el percentatge d'alumnes amb NEE escolaritzats en centres ordinaris baixa en comptes de pujar.

No s'ha de defallir. Estic convençut que l'escola inclusiva és el motor de canvi de l'escola i de la societat. I com deia Fernand Deligny: "Els nens difícils són en una societat allò que un tronc verd és en una estufa de llenya. Si l'estufa no tira, el tronc fumeja i els experts es precipiten a examinar-lo, a posar en qüestió el seu grau d'humitat i altres detalls científics que expliquin unes bombolles, una escuma i uns xiulets que ni tal sols s'haurien notat si la xemeneia hagués estat ben orientada".



L'objectiu fonamental d'aquest article és ressaltar des d'una perspectiva sistèmica la importància d'alinejar les diferents condicions necessàries per tal de construir una escola que respongui a les necessitats d'aprenentatge de tot l'alumnat, independentment de la seva condició o discapacitat, fent especial esment a uns principis clars i uns bons marcs d'acció, a una voluntat política nítida que impulsi i lideri el procés al llarg de totes les etapes educatives i a uns bons contraforts i suports que sostinguin el sistema.

Condicions per a l'èxit de l'escola inclusiva

EFREN CARBONELL PARET

Psicòleg. Director del Centre d'Educació Especial Aspasim

Fa uns dies vaig llegir, amb profunda tristesa, la sentència de 27 de gener de 2014 del Tribunal Constitucional, per la qual es denegava el recurs d'empara que havia interposat una família mesos enrere per tal que el seu fill amb discapacitat —defensant el principi general que l'educació ha de ser inclusiva— pogués matricular-se en una escola ordinària de Palència. Recordem que els recursos d'empara s'interposen contra actes definitius de l'Administració o sentències de tribunals fermes que hom estima que violen els drets fonamentals i les llibertats públiques.

“HEM DE POSAR L'ÈMFAZI EN L'ENTORN EDUCATIU I NO TANT EN ELS TRETS, CARACTERÍSTIQUES, ESPECIFICITATS I CONDICIONS DE SALUT DELS ALUMNES”

El Tribunal Constitucional argumentava, d'acord amb la normativa vigent, que s'ha de promoure l'escolarització de menors en un centre d'educació ordinària i que l'Administració està obligada a proporcionar “els suports necessaris per a la integració en el sistema educatiu d'aquells alumnes que pateixen algun tipus de discapacitat i , *només quan els ajustaments que es duran a terme per aquesta inclusió són despro-*

porcionats o no raonables, pot proporcionar l'educació d'aquests alumnes en centres d'educació especial”.

Què vol dir desproporcionats?

Què vol dir no raonables?... Deixem-ho per al final...

“DIGUEM-HO UNA VEGADA MÉS: LES DIFERENTS FORMES D'INTEGRACIÓ FÍSICA, FUNCIONAL, SOCIAL, COMPARTIDA... NO TENEN RES A VEURE AMB L'ESCOLA INCLUSIVA”

Abans d'entrar en el tema pròpiament, voldria, per enèsima vegada, deixar clar que en aquests moments —segurament agreujat per la crisi econòmica— el camí cap a l'escola inclusiva ha fet una regressió cap a plantejaments més propis de l'anomenada “integració escolar”. Si més no, sorprèn sentir discursos institucionals que posen en el mateix sac l'escola d'educació especial, l'escolarització compartida i l'escola inclusiva... alguna cosa m'he perdut pel camí.

Recordem que *el Plan Nacional de Educación Especial* (1978), inspirat en l'Informe Warnok, afirmava que l'Educació Especial s'ha d'impartir fins on sigui possible en els centres ordinaris del sistema educatiu general, i només quan sigui absolutament imprescindible es durà a terme en centres específics, per a la qual cosa s'han de configurar l'estructura i el règim d'aquests centres de manera que facilitin la integració dels seus alumnes en centres ordinaris. Cal flexibilitzar i modificar el sistema educatiu ordinaris, proporcionant-li recursos, materials, personals i organitzatius.

Al llarg d'aquests darrers anys, el concepte d'*integració* ha anat evolucionant cap a la

idea d'*inclusió*. *Integració* s'ha utilitzat per descriure processos mitjançant els quals s'ajuda alguns nens peculiars a participar en el programa de l'escola que hi ha en funcionament —i que potser no s'ha canviat des de fa força temps—, i que consisteix, molt esquemàticament, a posar més o menys junt l'alumnat en funció de les seves capacitats essencialment cognitives.

En canvi, *inclusió* suggereix la voluntat de generar canvis dins l'escola per poder atendre la diversitat de tots els seus alumnes. En el primer cas, és l'alumne qui ha d'adaptar-se i canviar —millorar amb els ajuts i suports adients— per poder gaudir d'una realitat educativa normalitzada.



Quan parlem d'*inclusió*, és la realitat educativa en tot el seu conjunt que s'ha de transformar i alinear per poder acollir la diversitat, les particularitats o l'excepcionalitat de cadascun dels alumnes —de tots els alumnes.

La *inclusió* aniria, doncs, més enllà de l'esquema de continuïum de serveis que determina les intensitats i formes d'*integració* (física, funcional, compartida, social, etc.), tot plegat dins d'un procés dinàmic i complex amb una constant interacció entre

diferents professionals i no professionals, creant xarxes naturals de suport, on es parteix de la base que tots els alumnes poden arribar a un aprenentatge significatiu amb els suports i les oportunitats adequades, amb la participació de tothom i amb l'adaptació i la flexibilitat necessàries per a qualsevol procés educatiu de qualitat.



Quines són les condicions que garanteixen el procés cap a una escola inclusiva?

Després de 36 anys del Pla Nacional d'Educació Especial; a 20 anys de la Declaració de Salamanca; amb una Convenció de Drets de les Persones amb Discapacitat signada i ratificada per l'estat espanyol l'any 2008 i, finalment, ja amb el Reial decret legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, en el qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seva inclusió social..., té sentit la sentència de 27 de gener de 2014 del Tribunal Constitucional?

Si haguéssim de sintetitzar aquelles condicions gairebé imprescindibles per fer avançar aquesta escola per a tothom, alinearia els següents elements:

L'escola inclusiva no és ni una quimera ni un impossible, *és un dret*, és una *inversió*

a llarg termini per gaudir d'una societat on també tothom tingui el seu lloc, el seu espai vital i la màxima consideració i reconeixement com a ésser humà.

Sense aquest primer contacte amb la diversitat a l'escola és molt difícil transformar el pitjor aliat amb el qual tan sovint ens anem trobant: *les actituds*, aquesta crosta emocional que ens insensibilitza i ens aïlla de l'altre.

“UNS PRINCIPIS CLARS I UNS BONS MARCS D'ACCIÓ, UNA VOLUNTAT POLÍTICA NÍTIDA QUE IMPULSI I LIDERI EL PROCÉS AL LLARG DE TOTES LES ETAPES EDUCATIVES”

En aquests moments, a casa nostra tenim una Llei d'educació que fa possible el desenvolupament d'un sistema educatiu plenament inclusiu, amb dos plans directores de l'educació especial encara vigents.

En concret, l'article 81 de la LEC deixa clar que:

- Els alumnes que tenen necessitats educatives especials són els afectats per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, els que manifesten trastorns greus de personalitat o de conducta o els que pateixen malalties degeneratives greus.
- Els projectes educatius dels centres han de considerar els elements curriculars, metodològics i organitzatius per a la participació de tots els alumnes en els entorns escolars ordinaris, independentment de llurs condicions i capacitats.
- Si es considera que els alumnes que tenen necessitats educatives especials no poden ésser atesos en centres ordi-

naris, s'han d'escolaritzar en centres d'educació especial. Aquests centres poden desenvolupar els serveis i programes de suport a l'escolarització d'alumnes amb discapacitats als centres ordinaris que el Departament determini.

Uns bons contraforts i suports que sostinguin el sistema

L'article 205.10 de la LEC reforça l'article 81.4 afirmant que aquests centres d'educació especial també poden ésser objecte de concert, unitats destinades a prestar serveis i programes de suport a l'escolarització dels alumnes amb discapacitats en els centres ordinaris.

Possibles funcions:

- Donar suport al professorat en estratègies metodològiques i organitzatives per a l'atenció a l'alumnat amb discapacitat en entorns escolars ordinaris.
- Facilitar documentació tècnica i recursos didàctics.
- Contribuir a l'adaptació de recursos i materials, col·laborar en el treball amb famílies i coordinació interprofessional entre l'EAP, l'escola ordinària i el centre de referència.
- Portar a terme programes específics de suport en centres ordinaris (estimulació del llenguatge i la comunicació; habilitats funcionals relatives a la mobilitat, l'alimentació, la higiene, etc.; equilibri i autoregulació emocionals, i participació d'alumnat greument afectat en contextos ordinaris).
- Donar suport directe a aquest alumnat.
- Orientar el professorat en estratègies i recursos específics d'intervenció i formació.
- Col·laborar en l'atenció a les famílies i en les diferents transicions de l'alumne.



- Ajudar a realitzar el PI seguint les orientacions dels EAP.
- Col·laborar amb les USEE i els programes de diversificació curricular.
- Col·laborar amb els serveis educatius amb alumnes que presenten un trastorn de l'espectre autista (TEA) i un trastorn de conducta (TC).
- Donar suport a les llars d'infants amb alumnat amb discapacitat, comptant amb l'assessorament de l'EAP i el suport del CDIAP de la zona.

“ARGUMENTUM AD IGNORANTIAM

**L'ALUMNE TÉ NECESSITATS
EDUCATIVES ESPECIALS**

**ELS RECURSOS I ESPECIALISTES
SÓN ALS CENTRES ESPECÍFICS**

**L'ALUMNE HA D'ANAR A UN CENTRE
D'EDUCACIÓ ESPECIAL”**

Estic segur que si totes les condicions que hem estat veient s'haguessin tingut en compte, la sentència de 27 de gener de 2014 del Tribunal Constitucional no tindria sentit. De fet, ningú hauria recorregut i l'alumne hauria anat a l'escola ordinària des de P3. Potser amb un transvasament



de recursos humans i de coneixement de l'escola especial a l'escola ordinària el problema hauria desaparegut, i tots els requisits exigits per totes les parts serien presents de manera raonable i/o raonada —així sí— dins de l'escola ordinària. Aquests requisits són:

- Uns plantejaments polítics i tècnics valents que apostin per aquesta escola inclusiva com a preludi d'un model social amb cabuda per a tothom.
- Un pla individualitzat amb la col·laboració de l'equip multiprofessional on es palesessin les necessitats de suport de l'alumne per ser, participar, interactuar i aprendre amb la resta de companys amb altres capacitats.

- Els ajustaments, acomodacions i adaptacions raonables a dur a terme dins de l'escola ordinària. Les càrregues “desproporcionades” i “indegudes” no tenen sentit quan parlem d'educació.
- El diàleg entre totes les parts centrat en les necessitats de suport de l'alumne i no només en les seves mancances.
- Creure infinitament en l'alumne i en l'esforç que fa per ser a l'aula, esforç que massa sovint no es correspon amb el que fem la resta de professionals per trobar les eines que possibilitin l'èxit del seu procés educatiu.

I, ja per acabar, no voldria deixar de recordar que un dels plantejaments essencials de l'escola inclusiva és que *els recursos acompanyen l'alumne*, i no a l'inrevés —l'alumne no ha d'anar on hi ha els recursos.

De fet, la sentència és una forma de sofisme on les conclusions que planteja s'han inferit de premisses fonamentades en models mèdics i psicopatològics molt allunyats de propostes veritablement educatives.

Correu electrònic: aspasim@cim.es



Aquesta experiència viscuda com a mestra d'educació especial se situa a l'escola La Llacuna, del Poblenou (Barcelona), i centra la mirada en els nens i les nenes subjectes d'atenció especial: infants amb diferents diagnòstics —TEA, TDAH, plurideficiència, retard mental, dèficit motriu, dislèxia, TEL...— que l'equip de mestres reinterpretem, conjuntament amb la família i els professionals externs, a partir de la reflexió compartida generada per l'observació i la vivència quotidiana a l'entorn escolar.

Mirar l'escola des de l'educació especial

MERCHE BURILLO

Mestra d'Educació Especial
 Escola La Llacuna, Barcelona

Només veiem allò que mirem...

No mirem mai una sola cosa; mirem la relació entre les coses i nosaltres mateixos...

JOHN BERGER, *Modos de ver*

Mirades al context educatiu

El valor de la diversitat

A l'escola La Llacuna parlem de diversitat com un fet natural. Fem referència a totes les persones de la comunitat educativa, que, com la societat, som diverses en experiències, actituds, aptituds, destreses, ritmes i maneres d'aprendre, creences i referents culturals, en la manera de relacionar-nos (amb el cos, l'espai, amb el que és verbal o visual..., etc. Aquesta natural diversitat té valor en si mateixa, no s'amaga ni es redueix, sinó que s'utilitza com un recurs per avançar. Aquest plantejament impregna tot el projecte educatiu i demana configurar una escola flexible, imaginativa i creativa que doni cabuda a cadascuna de les necessitats de les persones que s'hi troben.

La flexibilitat en l'organització escolar

Les propostes que impliquen agrupació d'alumnes, espai i temps, sempre es pensen en funció dels nens i les nenes i del seu aprenentatge integral. Ens organitzem



en tallers, espais de lliure circulació, en treball per projectes i altres activitats d'au-la que cada trimestre valorem i, si escau, ajustem.

La diversificació en la gestió del currículum

A l'escola pretenem que tots els nens i nenes avancin en el currículum ordinari dins el context de l'aula. Amb aquesta intenció els proposem un ampli conjunt d'experiències interconnectades i de materials molt variats, sense utilitzar llibres de text ni fitxes preparades.

Els plans individuals, considerats com el conjunt de totes les decisions que prenem sobre l'organització de la resposta educativa que oferim als nens i nenes amb necessitats específiques, els basem en el currículum ordinari, en la prioritització de competències, i tenim en compte les necessitats individuals.

A l'escola La Llacuna considerem que l'avaluació és una reflexió present en el propi procés de treball, centrada en com l'infant està a l'escola, com aprèn i com es relaciona, i també en els processos del grup, en la tasca del mestre i de l'equip. Aquesta revisió constant ens permet redac-

tar documents escrits de tipus narratiu que expliquen els processos avaluats sobre els quals informem les famílies.

L'ús de múltiples recursos humans, materials i metodològics

Posem a disposició de la diversitat dels grups classe tots els recursos humans, de manera que generalment serveixen per comptar amb dos adults a l'aula o, en el cas dels tallers, per treballar en grups reduïts.

L'organització de l'aula és flexible en funció de l'activitat. Els adults acompanyem els alumnes respectant els processos d'aprenentatge i, per això, procurem plantejar propostes obertes que es puguin portar a terme a partir del que cadascú sap, resoldre's per diferents camins i expressar els resultats de maneres diverses. En aquest sentit disposem de material divers (estructurat i no estructurat, manipulatiu, real...) que utilitzem com més ens convé.

A l'aula, entesa d'aquesta manera, la interacció entre iguals és un recurs més, i el treball i la responsabilitat compartida entre mestres, una realitat necessària i gaudida.

La competència de l'equip docent

A l'aula, com a mestres, centrem la nostra mirada en l'alumne; hi dialoguem i n'observem el procés de resolució de les tasques, i no només el resultat. Això ens permet veure on apareixen les diferències, el sentit dels errors i les emocions que es generen i acompanyar-lo tenint-ho en compte.

Però els mestres no només li donem suport quan l'atenem individualment, també quan planifiquem les tasques pensant en tots, quan identifiquem i donem valor als seus coneixements previs, a les experiències personals, quan tenim present l'estil d'aprenentatge, quan permetem l'ajut entre iguals...

La cooperació entre l'escola i la família

El nivell més concret de complicitat entre família i escola s'aconsegueix en el tracte directe amb els tutors que s'estableix a les entrevistes, però també de manera informal

en el moment de recollida dels fills i les filles i en les jornades de portes obertes que s'organitzen periòdicament.

Les famílies també comparteixen amb l'equip de mestres moments per tractar les novetats del curs, aspectes curriculars, metodològics i organitzatius que ens ajuden a avançar plegats. A més, les famílies són convidades a compartir moments d'aula o escola com, per exemple, explicar contes, ajudar a l'hort o il·lustrar algun contingut dels projectes que es porten a terme.

El fet que l'escola i l'AVA es vinculin al barri, s'impliquin, es facin visibles, afavoreix, entre altres coses, la participació social dels alumnes, també dels que presenten necessitats especials.

El clima d'aprenentatge i formació

A l'escola La Llacuna, l'equip directiu hi promou i garanteix espais per a la reflexió de l'equip de mestres entorn de les nostres





pràctiques a l'aula, i per a la formació que ens permet aprofundir en els processos d'ensenyament i d'aprenentatge de diferents àmbits: llengües, matemàtiques, expressió —artística, musical, del cos—, sempre des d'una perspectiva holística i des del respecte profund a les individualitats.

Els mestres compartim el dia a dia a l'escola: el coneixement, les observacions, les incerteses i els dubtes, i reflexionem permanentment sobre el perquè i el com d'allò que fem.

Els nens i les nenes

La vinculació

En aquest context educatiu, l'alumne amb NEE es vincula a l'aula com qualsevol altre perquè se sent reconegut, i participa en tot moment de les activitats i situacions plantejades. Només varia el tipus i grau

d'ajut que rep i els objectius implícits en les tasques que realitza, sovint encabits dins del seu pla individual.

L'autonomia

Es desplacen autònomament per l'espai escolar des del moment que travessen la porta d'entrada per accedir a les aules on els espera l'adult. Al matí, quan arriben a l'escola, gaudeixen d'una estona de benvinguda, saben el que han de fer sense dependre del mestre. Tenen estones de lliure circulació, tallers o activitats d'aula que sovint requereixen treball en grup a diferents espais, o molts altres moments en què individualment o amb altres fan tasques per a tota l'escola (consultes, informacions o propostes a altres aules, fotocòpies, anar a buscar material d'informàtica, art o música...).

Les expectatives

Procurem escoltar a tothom, facilitar el temps, l'espai i l'actitud d'espera atenta necessària per preguntar o contestar a un company o al mestre, encara que l'infant



que parli dubti molt o s'expressi de forma poc clara. Donem valor a les converses d'aula perquè creiem que tenen contingut, mobilitzen el pensament i permeten la participació de tothom, ja que tots els infants saben coses i, sobretot, poden opinar sobre el que succeeix. Reconeixem les possibilitats d'aprendre els uns dels altres, i d'aquesta manera els alumnes més vulnerables no deixen d'avançar i de sorprendre positivament.

Les tasques

El fet de participar en moltes propostes diferents intencionadament significatives i funcionals: en situacions de joc, d'experimentació, de manipulació, d'expressió amb diferents llenguatges, de conversa, de sistematització..., ens permet veure els alumnes en situacions molt diverses i així anar descobrint, d'una banda, les seves potencialitats, i de l'altra, els aspectes a treballar: pors a superar, emocions per reconèixer, maneres d'apropar-se als aprenentatges, etc.

L'acompanyament

El fet d'afavorir les interaccions entre els alumnes fa que els mestres tinguem més disponibilitat per acompanyar els qui més ho necessiten. "M'ajudes?" és la pregunta més freqüent a l'escola. "En què vols que t'ajudi?", contestem els mestres intentant que l'infant doni sentit a la pregunta.

Treballar amb un company els ajuda a avançar, a sentir-se ajudats i estimats i a seguir amb l'intent. Sovint a l'escola es pot veure com un nen o una nena de la classe n'acompanya un altre amb necessitats especials amb les mateixes estratègies que utilitzaria l'adult, deixant-li espai perquè es posi en joc el que sap, demostrant un gran coneixement de les seves possibilitats i ajustant els criteris pels quals li valora el resultat.



L'avaluació i el seguiment

Entenem que l'error forma part de l'aprenentatge i procurem que ningú el penalitzi per tal que nens i nenes l'assumeixin amb naturalitat i mantinguin l'esperit de superació.

Avaluem durant el procés de realització de les tasques, ja que així podem conèixer el pensament inicial de l'infant i ajustar el suport per al pas següent. A poc a poc el nen anirà sent conscient del seu aprenentatge.

El mestre d'EE o el suport específic

En aquest context educatiu, l'aula és el lloc natural d'intervenció dels mestres d'educació especial. Des de dins, podem oferir a aquest alumnat l'oportunitat de participar i aprendre a partir de les activitats ordinàries.



Normalment acompanyem o donem suport al tutor o tutora: compartim la detecció de les necessitats, les decisions sobre l'adaptació i el desenvolupament de les activitats d'aula, la provisió dels materials necessaris i la valoració del procés d'aprenentatge i d'interacció amb els adults i els iguals. També coordinem les intervencions dels altres professionals que tracten l'infant dins i fora de l'escola.

Quan els mestres d'EE entrem a l'aula ordinària centrem l'atenció en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge i la nostra intenció està subjecta als objectius del pla individual o de treball. Tanmateix, la intervenció també la concretem tenint present com es mostra l'infant —l'interès, l'atenció, l'escolta...—; en funció de la tasca proposada en aquell moment —la tipologia, la intenció, l'ambigüitat i el grau de seguretat dels infants a l'hora d'afrontar-la— i en funció dels intercanvis dins l'aula —com es relacionen els infants entre ells i amb l'adult, com és la participació i el grau d'iniciativa present.

Generalment, el suport consisteix a observar les respostes de l'alumne davant l'activitat

i els intercanvis que es produeixen i actuar dins la zona de desenvolupament proper tenint presents els objectius prioritaris per a aquest alumne. Per exemple, ajustem la demanda (anticipació, explicació individual, simplificació, parcel·lació...), adaptem els materials, pautem els passos a seguir, incentivem l'intercanvi amb els altres o complementem l'activitat de manera que permeti incorporar més objectius específics per a aquest nen o nena.

En acabar la sessió procurem compartir amb el tutor o tutora l'observació, l'acció (les preguntes, quin material i com s'ha presentat, l'ajustament de la proposta) i la resposta de l'alumne, que ens indica on és, què ha incorporat i quin és el següent pas. També parlem de les possibilitats i les traves que oferia l'activitat segons el que preteníem amb l'alumne i amb el grup. Sovint també comentem observacions realitzades sobre altres alumnes del grup, i consideracions sobre l'organització de l'aula o sobre la continuïtat de la proposta de treball.

Quan el tutor o tutora i els mestres d'educació especial ja hem compartit l'aula, les

necessitats dels nens i nenes, i la resposta que es vol donar, pot ser que intercanviem els papers dins l'aula de manera que qualsevol dels dos podem acompanyar els alumnes amb necessitats de suport més grans.

A l'escola

La Llacuna els mestres d'educació especial participem dels acords en relació amb els criteris per a la distribució dels recursos humans, organitzatius, temporals i materials, i en la gestió dels recursos específics assignats per a l'atenció a la diversitat.

L'equip d'educació especial aporta a la Comissió d'atenció a la diversitat, i a l'equip de mestres en general, elements de reflexió per reconèixer tot allò que caldria mantenir perquè funciona i els aspectes que es podrien millorar per atendre la diversitat de necessitats de l'alumnat. També acompanya moments interns de formació en relació amb el tractament de necessitats específiques, com per exemple els TEA.

Les famílies. El fet de compartir amb les tutories la comunicació amb les famílies ens permet fer una anàlisi conjunta de la situació i esdevenir referents per al seguiment al llarg de l'escolaritat. En tot cas, l'interlocutor amb les famílies sempre és el tutor, igual que amb la resta d'alumnes del grup.

A les primeres entrevistes assegurem que la família entén i està d'acord amb les prioritats de treball que l'equip s'ha proposat i obtenim la seva col·laboració. Quan estan intervenint altres professionals de l'àmbit privat, explorem les possibilitats de col·laborar i de compartir informació amb l'escola.

Els serveis externs

Sovint uns quants professionals de diferents especialitats —fisioterapeutes,

logopedes, psicòlegs, psicomotricistes, educadors, etc.— d'àmbit públic o privat acompanyen també els nostres alumnes. Atès que alguns treballen dins l'escola cal que articulem les intervencions en un únic pla individual. Nosaltres apostem per a avançar cap a un treball compartit entre tot l'equip de professionals implicats. Aquest treball d'equip el concretem amb la construcció d'un espai de responsabilitat compartida en relació amb els processos d'ensenyament i d'orientació —amb mestres, amb el centre, amb les famílies i en el que és essencial que fem junts: l'avaluació de la situació inicial de l'infant en el context.

“TREBALLAR AMB UN COMPANY ELS AJUDA A AVANÇAR, A SENTIR-SE AJUDATS I ESTIMATS I A SEGUIR AMB L'INTENT”

Per tal d'aconseguir unes pràctiques orientades en el mateix sentit, a més de consensuar els plans individuals, preparar materials i avaluar conjuntament, també intentem coincidir puntualment en el treball directe amb els alumnes.

Per concloure hem de dir que l'experiència descrita permet aproximar-se a la manera com definim les necessitats del nostre alumnat, quina concepció tenim d'escola i d'aula, quin paper tenim els mestres —també els d'educació especial— i com entenem els processos d'ensenyament i aprenentatge. Ara bé, el plantejament és d'una gran complexitat, i com a equip de mestres partim del que modestament som capaços de fer dia a dia. El curs 2013-2014 és el cinquè curs que avancem per aquest camí ple d'incerteses, i no hem fet res més que començar.



Si ens fem la pregunta què vol dir la inclusió educativa, ben segur que tots respondríem ràpids i segurs que la inclusió educativa és una fórmula on tots els alumnes poden aprendre i desenvolupar al màxim les seves potencialitats en igualtat de condicions. Però el que no és tan segur és que en aquest “tots els alumnes” tinguem present la diversitat real d'alumnat que avui en dia es pot trobar a les aules.

Quan descobrim els altres sentits

LUCÍA MELCHOR SÁNCHEZ

Mestra de suport del CREDV¹

DOLORS MUÑOZ ORCERA

Mestra d'Educació Infantil i Primària
i pedagoga terapeuta
Escola La Maquinista, Barcelona

Com arriba la Daniela?

Qui pensa en la possibilitat de tenir un alumne cec a la classe quan dissenya activitats? Volem compartir l'experiència d'inclusió a l'escola La Maquinista de Barcelona de la Daniela, una nena de quatre anys sense restes de visió des del naixement.

En acabar el Primer Cicle d'Educació Infantil, que es fa a la llar d'infants, a les famílies se'ls presenta un gran repte. Quina escola han d'escollir per al seu fill? És una decisió important i que crea inquietud. Aquesta incertesa encara és més gran si la família ha de trobar un centre per a un infant amb discapacitat, en aquest cas ceguesa.

Els pares de la Daniela accepten de manera realista la discapacitat de la seva filla i l'ajuden en el procés de socialització i d'autonomia. Ells van optar per la nostra escola conscients que el nostre projecte educatiu està ben lluny del tradicional. Es tracta d'una escola oberta, activa, participativa, on es potencien la creativitat, l'autonomia, la comprensió i l'expressió, les interaccions, l'ajut, el treball en equip i la participació de famílies i institucions.

Tota aquesta dinàmica serà important en l'experiència que presentem, ja que es veu

1. El Centre de Recursos per a Deficients Visuals (CREDV) és un servei educatiu específic que en col·laboració amb l'ONCE dona suport a la tasca docent del professorat pel que fa a alumnes amb greus dèficits visuals, a més d'oferir atenció directa a aquest alumnat i orientació a les famílies. La seva intervenció es concreta en tres grans àmbits: alumnat i famílies, centres i professorat, i zona educativa.

molt reflectida en moltes de les activitats que expliquem en l'article.

Com la rebem? Actuacions prèvies

Un cop l'equip docent és conscient que arribarà una nena cega per al curs 2013-14 a primer curs d'Educació Infantil, els professionals manifesten els dubtes propis de la idea general que es té de la discapacitat visual: com ho farem? Què farem? Com podrà...?

Malgrat aquest impacte inicial, es comencen a fer passos en la direcció d'aconseguir una veritable inclusió d'aquesta alumna, la qual ja és una més del centre. L'alumna començarà el curs amb la resta d'infants, però s'acorden una sèrie d'actuacions prèvies a aquest inici que provocaran que el curs comenci en unes condicions molt favorables per part de totes les persones implicades. L'orientació de l'escola està basada en el reconeixement de les diferències com a factors enriquidors que cal respectar i la necessitat d'adaptar-se a cada nen/a.

Les actuacions prèvies amb l'escola i l'equip de mestres van ser, en primer terme, la tria de tutora. Es va fer una reunió d'equip docent i una de les mestres, que ja ha tingut una experiència amb la inclusió d'un alumne amb baixa visió, s'ofereix voluntària per portar la tutoria de la classe. Paral·lelament, l'EAP de zona ja els ha informat que tindran un suport per part de l'equip de mestres del CREVD. Hi ha un primer contacte amb aquest equip per saber quina serà la intervenció, el suport, la feina que es farà tant amb l'alumna com amb els professionals. Aquesta reunió es fa abans de concloure el curs 2012-13, de manera que al setembre la feina ja estigui programada i pugui iniciar-se des del primer dia. A més, la tutora assisteix a sessions formatives que organitza el CREVD abans de començar el curs. Aquestes sessions tenen dos objectius fonamentals. Per una banda, els professionals poden saber els recursos amb què compta el CREVD i que poden ser utilitzats pels centres ordinaris. Per l'altra, veuen que no són els únics que tindran un alumne amb discapacitat visual, que hi ha un grup de mestres en les





mateixes circumstàncies i aquests mateixos mestres poden constatar com el procés d'inclusió és possible. En aquestes sessions ja veuen materials, plantegen dubtes i els professionals del CREVD comencen a donar les primeres informacions sobre la discapacitat visual en general i la seva implicació en el procés educatiu de l'alumnat. S'hi acorden les primeres actuacions directes amb l'alumna i la seva família, que no són gaire diferents de les que es fan amb la resta d'alumnes, però en aquest cas es fan conjuntament amb la mestra de referència del CREVD, com també amb la mestra que ha estat referent de l'equip d'atenció primerenca del mateix centre.

Les actuacions prèvies a l'inici de curs amb l'alumna van ser la visita per part de la tutora a la llar d'infants on la nena havia estat fins aleshores. Cal dir que aquesta visita es fa des d'aquest centre per conèixer tots els alumnes que ja assisteixen a la llar d'infants. Per a la Daniela va ser un primer contacte amb la futura tutora, va sentir-ne la veu i va poder tocar-la. Una altra actuació és la reunió abans de començar el curs amb la família i, encara que aquesta també es fa amb la resta d'alumnes, la diferència en aquest cas és que s'aprofita per treballar amb l'alumna l'espai de classe, lavabos,

pati..., de manera que quan arribi al grup ja tingui uns punts de referència, pugui moure's per la classe per anar a buscar una joguina, sàpiga què pot fer quan vagi al pati, on podrà penjar la motxilla, com és el lavabo i com rentar-se les mans. Potser aquesta activitat tan senzilla és una de les que més afavoriran la inclusió. I, alhora, tranquil·litza les famílies, que poden comprovar com es tenen en compte les característiques del seu fill o filla, dóna seguretat als professionals, que comencen a comprovar empíricament que tot allò que els professionals de l'equip d'atenció del CREVD els havien comentat es correspon amb la realitat de l'alumnat que tenen escolaritzat i afavoreix que l'alumna, que manifesta il·lusió per començar, tingui seguretat en els desplaçaments curts dels primers dies.

Com ha anat? El dia a dia amb la Daniela

Partim d'una prèvia important: a la Daniela li oferim acompanyament, no sobreprotecció. Per això la programació que segueix és bàsicament com la dels seus companys, però amb les adaptacions necessàries en el desenvolupament de les activitats i en els materials que fa servir. Els objectius prioritaris són els referits a la localització

i la identificació de sons, l'ús de punts de referència, l'orientació i la mobilitat, l'estimulació tàctil i auditiva i les habilitats de la vida diària. Les sessions de psicomotricitat es fan amb la meitat del grup perquè aprofiti més la sessió. Se li ofereixen pautes verbals i ajuts físics per fer moviments o postures. La temporalització és molt flexible a causa del fet que la informació que obté a partir del tacte li dóna una percepció analítica de les coses que fa que el seu ritme sigui més lent i necessiti més temps per arribar a la globalització i la generalització. L'estimulació multisensorial té un gran valor en el seu procés d'aprenentatge.

Algunes **estratègies metodològiques** que portem a terme són:

- Oferir-li ordre en l'espai i en el temps (mobiliari, joguines, materials, calendari de rutines amb el material adaptat: etiquetes de passar llista de noms de companys escrites també en Braille, perquè es vagi familiaritzant amb el sistema de punts; símbols de rutines en relleu i amb textures com els signes meteorològics; símbols identificatius dels diferents "espais d'aprenentatge"). Es tracta d'afavorir una mobilitat autònoma, que se senti segura en les seves exploracions, que tingui una informació correcta de l'entorn.
- Promoure la participació activa en activitats de desplaçament i en activitats de motricitat fina. A l'aula de psicomotricitat practica exercicis individuals i per parelles per afavorir el contacte corporal; imita posicions; toca un model perquè prengui consciència del seu cos; practica nocions d'orientació i mobilitat seguint el so dels picarols; fa activitats de desplaçament amb els ulls tapats per parelles per arribar a llocs determinats agafats de cordes, cercles. A la classe enfila, apila, juga amb la plastilina, amb els encaixos;
- juga amb la nina Braille per anar-se familiaritzant amb el sistema de punts; pica les tecles de la màquina Braille per treballar la pressió dels dits.
- Fer-li accessible la localització de materials perquè pugui participar activament en les activitats de la classe. El primer penjador és el seu, la primera taula és la seva, el seu got, que té relleu, és al primer prestatge, les papereres són sempre al mateix lloc, les caixes on guardar llençols, tovallons, mitjons, bossa d'esmorzar i agenda són a prop de la seva taula. Molts elements de la classe tenen etiquetes amb relleus i textures. Els materials de la classe estan sempre organitzats amb el mateix ordre. També els seus materials específics es troben en un lloc fàcil de localitzar.
- Anticipar-li les rutines i les activitats a realitzar. Verbalitzar amb un llenguatge acurat, un vocabulari precís i frases curtes; oferir-li descripcions de situacions, d'objectes, per apropar-la a la realitat i afavorir que se'n faci la representació.
- Donar-li pautes per fer els passos de les activitats seqüenciats. Per exemple, visita amb freqüència l'espai d'aprenentatge o ambient de joc simbòlic, on juga a vivenciar les habilitats de la vida diària, i li expliquem com seqüenciar els passos.
- Animar-la a continuar en les seves exploracions (ensinistrament/estimulació multisensorial), presentar-li propostes adaptades amb relleus i textures, o practicar el dibuix amb punxó, plantilla de goma, paper especial i barres de cera.
- Fer previsió de materials i recursos necessaris per tenir-ho tot a punt. Per exemple, quan fem seriacions sobre el paper els companys de la Daniela tenen les tires de gomets retallades i classificades per colors, formes o mides, perquè els nens encarregats puguin repartir-les, i la Daniela té el full amb

la línia que hem perforat amb el punxó girat perquè noti “el camí a seguir” i amb enganxines de textures o formes diferents per poder fer l’activitat.

- Proposar-li situacions d’interacció en contextos diferents, com per exemple en els ambients d’aprenentatge. En un principi mostrava inseguretat en els espais, però de mica en mica, i sempre acompanyada per un mestre de suport, ha guanyat confiança i gaudeix de les sessions.
- Guiar-la en la interacció social i amb els objectes de l’aula i el pati. Per potenciar les relacions, inicialment un company o companya que anava canviant l’acompanyava (en el moment d’entrada o al pati); després va passar a relacionar-se amb petits grups (racons); més tard amb tots els companys de l’aula (audicions i balls, jocs a la classe, a l’aula de psicomotricitat), més tard amb els companys de les altres aules de P-3 —“els dimarts creatius”, on compartim experiències plàstiques interactives, i també les “tardes de divendres”, en què circulem lliurement per diferents espais i participem de manera interactiva en diferents propostes de joc. Finalment, amb tots els companys d’educació infantil (pati, excursions, espais d’aprenentatge).

La relació amb els companys i les companyes.

Tots estem encantats de tenir la Daniela a la classe i a l’escola. És una bona companya i amiga. Ha estat una bona motivació a la classe per treballar més els altres sentits. Els companys saben que té unes necessitats diferents. La mestra els ho ha explicat i han fet moltes activitats jugant com si ells tampoc tinguessin visió, per saber com aprèn la Daniela. Hem potenciat interaccions positives d’acceptació, comprensió, respecte i col·laboració, que donen lloc a un enriquiment mutu i un augment del nivell d’autoestima personal. Sempre té companys disposats a ajudar-la si ella ho

necessita i a ella no li importa ensenyar els seus materials i compartir-los: contes amb textures i relleus, llibres de traços i formes geomètriques, nina Braille, enganxines o la màquina d’escriure Braille, amb la qual tots els nens han pogut escriure i entendre una mica la dificultat de no tenir visió i que els ha permès ser solidaris amb la Daniela. Els companys estan sensibilitzats amb aquesta discapacitat. Expliquen amb naturalitat que pel carrer han vist una altra nena que li passava als ulls el mateix que a la Daniela, o que han vist un senyor que no hi veia i caminava acompanyat amb un gos molt maco com la Lua, la gossa de la Lucía (mestra de suport).

Les activitats interactives i cooperatives que es fan a l’escola afavoreixen l’aprenentatge imitatiu. Els companys donen explicacions verbals, basades en l’experiència i la pròpia manipulació de l’objecte. I aquesta actitud interactiva ajuda la Daniela i tots els infants a assolir nous coneixements.

La descoberta dels sentits i l’aprenentatge multisensorial.

La Daniela té una percepció analítica de la realitat. Li cal més temps per representar mentalment la globalitat d’allò que l’envolta. Per això és fonamental l’estimulació multisensorial, l’entrenament que afavoreixi l’ús de tots els sentits, sobretot el tacte i l’oïda. També la informació oral addicional que li donem és fonamental perquè complementa la seva percepció.

Amb la Daniela a la classe hem afavorit diferents canals d’expressió i experimentació i hem donat l’oportunitat a tota la classe d’aprendre a través d’ells. S’estan potenciant de manera sistemàtica tots els sentits. És una feina que es fa especialment a les sessions de “teixit d’aula” (sessions en què treballem en xarxa diferents propostes). El treball dels sentits va començar a fer-se al voltant dels nostres caps i cossos, per passar després a fer-se al voltant del tema dels aliments i arribar a l’exploració d’elements que els nens porten



a la classe espontàniament per compartir-los i treballar-los a l'espai de "notícies". En definitiva, es tracta de proporcionar als infants activitats riques en estímuls per tal de promoure la participació activa i així poder conèixer millor allò que els envolta i fer aprenentatges realment significatius i útils. La Daniela sempre ha mostrat davant dels companys disposició per tocar, com també interès i gust per conèixer a través de la percepció tàctil.

Alguns exemples d'activitats que han afavorit l'experimentació multisensorial han estat: olorar, tocar i menjar fruites fresques, fruits secs de la tardor, herbes i espècies; realitzar i tastar suc de llimona (en bevem); fer jocs de percepció tàctil amb el cos, fruites i joguines; elaborar galetes; fer audicions i reconèixer sorolls típics de la cuina (microones, coberts, aigua passant d'un got a l'altre, dues copes de vidre xocant); barreges de llet condensada i pintura per pintar lliurement; pintar amb xocolata desfeta i *collage* amb fideus de xocolata; manipular fang i diluir-lo amb aigua per pintar-hi; fer *collage* amb roba, papers de diferents textures, enganxines; fer creacions lliures amb material de reciclatge, i gravats sobre fang amb pinyes, cargols, macarrons, pals...

Una de les conclusions que vam treure en una conversa a la classe va ser que havíem après que tots els sentits ens donen informació i ens ajuden a aprendre, perquè podem establir relacions entre les informacions que ens proporcionen. I sobre aquests coneixements previs podrem anar construint nous aprenentatges. *Quina sort de tenir la Daniela com a companya. Quantes coses que estem aprenent!!!*

Com a conclusió direm que partim de la base que la inclusió és un dret per a tot l'alumnat, siguin les que siguin les seves circumstàncies funcionals. Així està reconegut a la Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat de l'ONU i ratificat per la majoria dels països desenvolupats. Però el que és més important que una convenció, per molt internacional que sigui, és entendre que és un benefici per a tots.

És amb aquest convenciment que redactem unes quantes conclusions d'una feina que només acaba de començar, però que ja ens dona per poder concloure alguns punts:

- L'actitud positiva dels professionals que han de portar a terme la inclusió envers un nou repte serà un dels punts clau de



l'èxit de la inclusió de l'alumnat, especialment el que té grans discapacitats, com és aquest cas.

- Aquesta actitud positiva dels professionals serà el primer pas per implicar tota la comunitat escolar: alumnes de totes les classes, famílies i altres. Ja s'ha descrit a l'article com totes les famílies tenen en compte que a la classe hi ha una nena que no hi veu quan porten contes, objectes o caps de vida.
- La inclusió és favorable per a tot l'alumnat. Mirarem les principals adaptacions fetes per a aquesta alumna i veurem que qualsevol alumne se'n veu beneficiat.
- Aprofitar totes les vies d'entrada d'informació, que tots els nens utilitzin el tacte, l'oïda, l'olfacte, etc., només anirà en benefici de cadascun d'ells.
- Escoltar un llenguatge acurat, concret, frases ordenades..., que s'acompanya amb gestos i senyals, serà beneficiós per a tothom, però molt beneficiós per a aquells alumnes als quals costa més mantenir l'atenció.
- Aprendre a expressar-se correctament cada dia per poder explicar-li alguna cosa a la seva companya, que no la veu, els ajudarà a ordenar idees, a desenvolupar el llenguatge sense adonar-se que estan fent un bon exercici.
- Fer-se conscient de la importància de tenir un ordre o variar aquest ordre, però pensant com fer-ho, ajudarà a tothom a tenir una bona planificació, a trobar diferents opcions per fer les coses.
- Considerar les habilitats com l'assertivitat, la creativitat, saber treballar en equip amb persones diferents i adaptar-nos a diferents contextos. Són habilitats que els alumnes que conviuen amb la diferència adquireixen sense esforç, sense ser conscients d'estar fent un treball. Serà la seva manera de fer, el seu context, allò que els farà posar-se al lloc de l'altre, allò que permet trobar lloc en un grup per a tots, allò que els ensenyarà com comunicar de diferents maneres.
- Disposar de recursos humans i materials suficients és el que permet que els contextos i maneres de fer siguin més riques, variades i significatives per a l'alumnat.



Des de la formació inicial com a pedagoga el bagatge conceptual adquirit contrasta amb la realitat professional. Un contrast ple d'incoherències i pors, però, també, d'il·lusió i estima per l'educació. I així, per tant, entre el món acadèmic i el món professional és com podem créixer i podem fer créixer, perquè el canvi educatiu parteix d'un mateix.

Cercant la inclusió: de la teoria universitària a la pràctica professionalitzadora

JUDITH BARCO CRUZADO

Estudiant del Grau de Pedagogia
Universitat de Barcelona

El coneixement no és una cosa separada i que es basti a si mateixa, sinó que està envoltat en el procés pel qual la vida se sosté i es desenvolupa.

JOHN DEWEY

La majoria de mestres, professors, pedagogs, quan fa un cert temps que estem en la pràctica professional, tendim a oblidar-nos de tot allò que vàrem aprendre als centres de formació universitària. Sempre pensem que aquella teoria que vam trobar en aquella assignatura no ens servirà de res, i un cop fet el corresponent examen ho oblidem, ho guardem en un racó de la memòria, sense adonar-nos que, en certa manera, el que vas aprendre t'ha fet ser el professional que ets.

Tota la teoria universitària podem dir que no serà res fins que no t'enfrontes per primer cop a la realitat professional, a la posada en pràctica de totes aquelles idees que creus vertaderes.

En aquest moment, em trobo en aquest camí. M'estic formant com a pedagoga realitzant les pràctiques en un centre de recursos educatius per a discapacitats visuals, i és en aquest moment quan m'ha tocat posar els peus a terra, redescobrir-me, adaptar-me a la realitat de l'aula, a la vertadera aula inclusiva i a acceptar altres punts de vista.

En un món en canvi constant, en una societat postmoderna, és necessari adaptar-nos als canvis, a noves mirades, i a donar noves respostes a la mateixa qüestió. No es pot parlar d'aules inclusives enfocant la qüestió només en els alumnes. També hem de ser capaços de mirar dins nostre, i de treure el que portem dins.

L'educació sense llibertat dona per resultat una vida que no pot ser viscuda amb plenitud. Aquesta educació ignora per complet les emocions de la vida.

A. S. NEILL

El camí de l'aprenentatge

Sempre hi ha alguna cosa que ens fa canviar la nostra manera de pensar, de fer, d'actuar, i per a mi això va ser la lectura del llibre *Summerhill*, d'A. S. Neill. La majoria de professionals que es dediquen a l'educació el deuen haver llegit, i si no ho han fet seria interessant que hi donessin un cop d'ull. Podem dir, per a aquells que desconeixen aquesta experiència real, que era una pràctica pedagògica nova on l'escola es fonamenta en tres criteris: llibertat, felicitat i amor. Els tres principis que ha de tenir tota aula, en especial aquelles que

tinguin per objectiu arribar a la vertadera inclusió.

La llibertat és essencial. Llibertat en els ritmes d'aprenentatge de cada alumne, respectant els seus propis temps, adaptant-nos a ells i no ells a nosaltres.

Felicitat. Què es pot dir d'això? Tothom a la vida, per fer front al dia a dia, ha de ser feliç, i els alumnes també. Només el fet que s'involucrin en el seu propi aprenentatge, que gaudeixin del que aprenen, i que ho facin feliços, ens ajudarà a aconseguir un aprenentatge significatiu.

Amor. Sense amor res no seria possible, i especialment en l'àmbit educatiu. Hem d'estimar la nostra professió, i hem d'estimar els alumnes. Ells i elles són la vertadera raó de la nostra professió, i els educands ho han de saber i ho han de notar, perquè si no els nostres esforços no tindrien sentit.

Només amb una combinació d'aquests tres principis podem arribar a esdevenir grans professionals, podem deixar aquella empremta en la vida d'un nen, d'un adolescent o d'un adult que l'ajudi a trobar el seu propi camí.

A. S. Neill



La universitat no només ens mostra les teories pedagògiques, ens ajuda també a deixar constància de les nostres idees, de les nostres maneres de fer o actuar; en definitiva, ens ajuda a crear i formalitzar allò que volem realitzar a l'aula. Perquè no hem de perdre de vista que el centre educatiu forma part del sistema social.

Els treballs que fas durant el teu aprenentatge sembla que no et serviran. Que potser estàs perdent el temps, però realment, quan surts al món real, t'adones que eren necessaris, que era essencial fer-ho bé. En una formació com la Pedagogia —com en la resta d'estudis relacionats amb l'àmbit educatiu—, cal saber formalitzar, organitzar, planificar i dissenyar les pròpies idees, deixar-les per escrit. Això també t'ajuda a aclarir-te, a trobar sentit al que fas i per a qui ho fas, i t'ajuda en el que no s'ha de perdre de vista mai: la viabilitat del teu projecte.

Tot això, és suficient? Caldria millorar algun aspecte acadèmic i d'aquesta manera sortir més ben preparats?

Aquestes preguntes em van sorgir quan vaig participar en un projecte d'Aprenentatge Servei a la mateixa universitat. Segons que diuen Josep Maria Puig, Rosa Batlle, Carme Bosch i Josep Palos,¹ “L'Aprenentatge Servei és una proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un únic projecte ben articulat en el qual els participants aprenen alhora que treballen en necessitats reals de l'entorn amb la finalitat de millorar-los”.

La meva aspiració era trobar un camí dintre de la professió, saber quins objectius volia aconseguir i, alhora, veure'n la inclusió en la realitat.

1. Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., i Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona. Octaedro.



El servei el feia amb persones adultes que es troben tancades en una institució i no tenen contacte amb el món exterior. En aquest sentit, l'aula quedava fora i em posava en contacte amb la realitat. M'havia d'adaptar cada dia a situacions diferents i a persones amb les seves característiques individuals. En definitiva, a tenir una ment oberta i, el que és més important, a no jutjar.

Seria capaç de transmetre el que sentia quan em posés davant dels alumnes? Els arribaria el meu missatge? Quants dubtes em van sorgir en realitzar aquesta experiència, i per a quantes preguntes encara no he trobat resposta!

No necessitem pietat, ni que ens recordin que som vulnerables. Hem de ser tractats com a iguals, i la comunicació és el mitjà per aconseguir-ho.

LOUIS BRAILLE

El món real, la veritat

Encara sento la por, els neguits i també la il·lusió del primer dia de pràctiques externes. Els aprenentatges de l'aula no em servien de res, el meu món va trontollar. Com podia jo guiar educativament una persona amb una deficiència visual, si jo no sabia què fer?

Vaig tenir la sort de treballar amb dues persones amb maneres diferents de fer i amb els seus alumnes, cadascun en una etapa educativa diferenciada. Aquí va ser quan vaig descobrir el significat de l'aula inclusiva, i que la inclusió no depèn tan sols del context, de la política o de l'economia, sinó de la xarxa de professionals i de les ganes de fer dels agents que intervenen en el procés d'aprenentatge.

Els nens de l'escola em van ensenyar, amb la seva innocència, la cara més maca de l'aula inclusiva. Els veia jugar amb l'alumna, els veia riure, i els veia també ajudar-la, compartint, a la seva manera, les mateixes vivències, i tractant-la com una més, sense notar diferència, perquè la normalitat era present en el dia a dia.

**“PER PODER FER FUNCIONAR UN
RELLOTGE, CAL UN ENGRANATGE
BEN POLIT I GREIXAT, I AIXÒ
NOMÉS ÉS POSSIBLE SI DE
VEGADES OBRIM LES MIRADES I
N'ACCEPTEM D'ALTRES”**

Una professora em va mostrar l'altra cara, la cara més fosca: la por de no saber treballar amb la diferència. Va fer adonar-me que tot allò que jo creia, que jo pensava que era natural, que els nens i nenes amb tipologies diferents puguin compartir una aula i alhora aprendre els uns dels altres, per a ella no podia ser realitat.

La por que mostrava envers la diferència era tan gran que no s'adonava que realment no estava educant, no estava donant exemple als seus alumnes en relació amb la diversitat. No volia aprendre altres maneres de fer, no era receptiva a obrir la ment, i això repercutia en l'alumne, que cada cop es trobava més desanimat.



Per primer cop tenia davant meu una visió que no compartia i amb la qual no m'identificava, però que també era un agent educador del noi, i, per tant, participava en la seva educació. Havia de compartir la seva visió, fer camins més sinuosos per arribar al mateix lloc, perquè al cap i a la fi jo era un pont, una part més de l'engranatge, i la meta principal era la plena inclusió del noi a l'aula ordinària.

Els professionals de l'educació no ens trobem sols i aïllats, com un metge a la seva consulta, que decideix segons el seu criteri, sinó que, per primera vegada, vaig ser conscient de la importància de les relacions amb tots els agents que participen en l'educació d'un nen, d'un adolescent o fins i tot d'un adult. Perquè per poder fer funcionar un rellotge, cal un engranatge ben polit i greixat, i això només és possible si de vegades obrim les mirades i n'acceptem d'altres.

La inclusió només és possible quan tots funcionem alhora, quan famílies, profes-

sionals i personal no docent compartim i col·laborem.

Això és el que vol dir ser professional: no sempre mirar per nosaltres, pel nostre prestigi, sinó per l'educand, per poder acompanyar-lo en el seu procés d'aprenentatge. Perquè d'aquesta manera, posant-nos en el seu lloc, podem educar, fer-los persones lliures, felices i amb amor.

Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

ANTONIO MACHADO

I després què?

L'única cosa de què puc dir que estic segura és que no sé quin serà el meu futur professional, ni cap a on aniré.

El que puc afirmar sense por d'equivocar-me és que la inclusió és possible, si els professionals que ens dediquem a l'educació volem i posem les ganes d'aprendre, si acceptem que de vegades el que proposem no funciona i que potser hem de canviar nosaltres.

Com a professionals, ens hem de posar diverses ulleres, hem de veure-hi amb les mirades dels diferents agents educadors que conformen la vida de l'infant, noi o adult, però sobretot hem de veure-hi amb les ulleres de l'alumne. Podem tenir totes les teories del món, podem tenir tota l'experiència del món, però de res no ens servirà si no mirem l'infant als ulls, l'entendem, hi empatitzem i hi adaptem la nostra manera de fer.

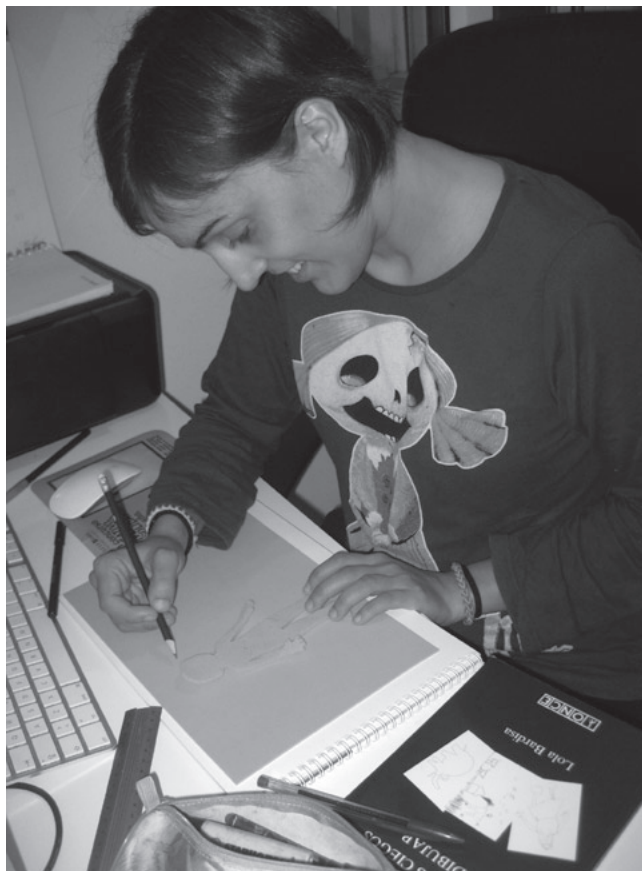
Què vol dir inclusió? La inclusió es refereix exclusivament als alumnes que presenten diferències diagnosticades? O tots i totes tenen alguna particularitat que els fa únics?

Amb major o menor grau, totes les persones presentem característiques que ens fan

úniques i diferents, des del llenguatge fins a un trastorn d'aprenentatge, passant per un ampli ventall de possibilitats. Per tant, si parlem d'inclusió, haurem de parlar del grup classe, de la vida a l'aula.

En les pràctiques, hi he après que la normalitat, com a tal, no existeix, i que tot és possible en el món educatiu amb una condició: hem de deixar de queixar-nos, de culpabilitzar la societat, la política o l'economia dels problemes presents a la nostra aula.

Com a educadors i educadores, no hem de pretendre canviar el món sencer, sinó una petita parcel·la, un petit espai, la nostra aula i els nostres alumnes. Si aconseguixes que només un sol infant arribi allà on la societat no creia que arribaria,



si aconseguïeu que surti de la USEE² i entri a l'aula ordinària, ni que sigui un, ja haurem guanyat, ja haurem ajudat a canviar una vida.

És cert que no sempre es guanya, que no sempre aconseguim els objectius desitjats, però no hem de deixar de creure en el que fem ni abandonar. En les derrotes hi ha els guanys de demà.

**“SI PARLEM D’INCLUSIÓ,
HAUREM DE PARLAR DEL GRUP
CLASSE, DE LA VIDA A L’AULA”**

Una vertadera escola inclusiva hauria de ser la que mira per les petites diferències de cada alumne; la que es reflecteix en la mirada de cada infant; la que el guia i l'estima. Una vertadera escola inclusiva hauria de ser la que dóna llibertat de ritmes d'aprenentatge i forma infants feliços. Una escola inclusiva és, sobretot, aquella que treballa amb amor: amor als infants i amor a l'educació.

A les noves generacions d'educadors, als que en sou de ja fa temps i als que vindran; als que us voleu replantejar l'educació i als qui no, us dic que amb l'esforç de tothom podem arribar a aquesta utopia. Podem ajudar a trencar barreres, a canviar mirades i a canviar la nostra. D'aquí a un temps «no serà demà», no caldrà parlar d'aules inclusives, perquè ja serà un procés natural i inherent a les escoles, i de la normalitat mai no se'n parla.

Si voleu, esteu convidats a intentar-ho, a formar part del canvi, perquè el vertader canvi educatiu parteix d'un mateix.



2. Unitat de Suport d'Educació Especial, recurs educatiu en alguns centres escolars d'educació primària i secundària.

Entrevista a Marta Capdevila

PERSPECTIVA ESCOLAR

Ens trobem amb la Marta Capdevila i Planta al bar del Centre Esportiu Municipal Can Caralleu de Barcelona. La reconec ràpidament. Va acompanyada d'un dels seus fills, el Marcel. Fa poc els vaig veure en el programa *Amb ulls de nen* de TV3 que parlava sobre diversitat. Ens saludem i de seguit ens entaulem per iniciar l'entrevista en un clima molt distès i amigable. Fins ara ens havíem comunicat per correu electrònic i ens havíem donat els números de telèfon per si ens havíem de comunicar amb WhatsApp. Ara ens sentim la veu i parlem.

Com t'hauria de presentar?

Com a il·lustradora que va néixer sorda profunda, mare de quatre fills, el tercer nascut també amb sordesa profunda.

Quina diferència hi ha entre tu i el Marcel?

La meva lluita ha estat més dura. Ell ho té més fàcil. Jo portava aparells molt grossos que tenien uns cables connectats que anaven a cada orella, amb el seu motlle i l'auricular. Els amagava, els treia les piles, tallava el cable a trossos petits...

M'ensenya el llibre que va escriure, *Sords profunds però hi sentim i parlem*, on ella mateixa s'il·lustra fent aquestes entremaliadures.

L'aparell no funcionava, no se sentia bé. Ara n'hi ha de digitals molt bons. Fa quatre

anys vaig pensar que “de vida n’hi ha sols una”, i que havia de provar de fer-me un implant coclear. Amb l’implant, primer no hi sentia. Notava unes pessigolles al cervell, era molt estrany. Al cap d’uns dies vaig descobrir que eren sons i sorolls que jo no sabia. A poc a poc vaig deixar de tenir pessigolles i vaig començar a entendre. Sentia i em preguntava: què és això? Un timbre. El cervell anava reconeixent. Primer sentia un so i, ara ja, tota la melodia del timbre de la porta. Per exemple, també el so de l’aixeta de l’aigua...



Com va ser el procés de descoberta de la sordesa i la manera d’afrontar-ho?

La meua mare es va adonar que no hi sentia. Per sort els meus pares van decidir que jo havia de parlar. Em van portar a l’Escola Arans, l’escola de sords, on em van ensenyar a parlar. Actualment no existeix. (Seguia la conversa llegint els llibres.) Posteriorment vaig anar a Nou Barris a l’Escola Ton i Guida, que actualment és l’Antaviana. Des de llavors he anat provant diferents aparells. He hagut de lluitar molt, esforçar-me. A vegades penso si el cervell està rovellat i no funcionarà, però amb nous aparells i treballant cada dia vas avançant.

Ara estic intentant començar a parlar per telèfon. Ha de ser amb gent que hi tingui confiança i he d’estar tranquil·la per no posar-me nerviosa.

En el cas del Marcel va ser el meu pare el que es va adonar que no hi sentia. Semblava que era un nen tranquil, però en veure que no reaccionava a un correfoc...

Agafa el seu fill Marcel i li parla a l’esquena.

Ell pot sentir i entendre el que se li diu tot i que no veu els llavis de la persona que parla.

I el tema de la música?

Quan jo era jove i anava als balls de festa major ballava imitant el que feien els altres. Sentia la vibració dels peus, posava la mà a l’altaveu per sentir la vibració... Encara no reconec els diferents estils, però la música és vida. El Marcel gaudeix i segueix el ritme.

Quins canvis hi ha a l’escola per facilitar el vostre aprenentatge?

Ha canviat molt! Tecnològicament ara hi ha pissarres digitals. Si un dia es fa una conferència o obra de teatre a l’Escola Tàber, d’agrupament d’alumnat sord conjuntament amb oients, es fa amb subtítols. Dues persones van fent la transcripció per tal que ho vegem subtítulat amb pantalla.

La importància de la figura del logopeda

La Cristina Ulloa, que havia sigut logopeda del Marcel, em deia: “Espavila”, “Tu pots”, “Mai és tard”, i així jo també aprenia. En el meu temps deien que el fet de l’existència del català, castellà... dificultava. Ara el Marcel inclús fa classes d’anglès! Respecto el llenguatge de signes que es



potencia en algunes escoles i al dia a dia, però és un altre món.

Quin diries que és el paper de la família en el vostre desenvolupament?

Per mi ha estat formidable que en el seu moment els meus pares optessin per la llengua oral. La meua fantàstica relació amb la meua tia, les meves cosines..., que ha continuat inclús laboralment. Ara amb els meus fills acceptem la realitat. M'encanta sentir la veu d'ells, però quan sento molt soroll, ells mateixos em diuen: Mare, desconnecta! El Marcel té una relació molt maca amb els seus germans i germana.

Com sorgeix la teua afició i professió d'il·lustradora? Creus que la sordesa ha influït a l'hora de buscar aquesta manera d'expressar-te i el que transmetes?

De petita la meua tia, Roser Capdevila, m'explicava contes. Quan jo no entenia alguna cosa, ella m'ho dibuixava per entendre-ho. Ha sigut com una segona mare que m'ha ajudat a parlar. D'ella també he après el seu estil de dibuixar, els

colors... Als 16 anys vaig anar a l'Escola Massana. Vaig treballar molts anys fent animació, contes, dibuixos per a objectes tipus motxilles, tovalloles... Tinc present en les meves il·lustracions mostrar la diversitat de persones: amb cadira de rodes, amb audiòfon...

Què fas actualment?

Entre altres coses col·laboro com a il·lustradora en algun projecte concret que va sorgint i dedico unes hores al voluntariat. Ho faig a l'Hospital Dos de Maig amb Activament, col·laborant amb persones que han tingut un ictus i tartamudesa. Els acompanyo en el procés com a exemple d'esforç per poder-me comunicar.

Al final de l'entrevista, la Marta es troba amb un conegut, el Marc Griful. Me'l presenta i s'afegeix a la conversa. Casualment treballa al CREDAC: Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius de Catalunya Pere Barnils de Barcelona. És un servei educatiu del Departament d'Ensenyament que col·labora amb els centres educatius per tal que la tasca del professorat s'adeqüi a les necessitats educatives de l'alumnat amb deficiències auditives greus i permanents o amb greus trastorns del llenguatge.

Acabem, doncs, amb alguna anècdota...

Recordo en la meua etapa escolar que vaig fer una entremaliadura. Vaig agafar dos pollets que teníem a la classe i me'ls vaig posar a la motxilla per emportar-me'ls a casa. No sospitava que els pollets piulaven força i se sentien...



Amb aquest article volem aportar la reflexió que el nostre grup de recerca, el GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat), de la Universitat de Vic, està fent a l'entorn de la inclusió escolar, i denunciar que, malgrat les grans declaracions de principis, massa vegades la inclusió no és res més que un miratge, com denuncia un dels testimonis que presentem.

La inclusió, sí o no: en què quedem?

PERE PUJOLÀS MASET

Professor emèrit del Departament de Pedagogia. Universitat de Vic

JOSÉ RAMÓN LAGO

Director del Departament de Psicologia. Universitat de Vic

El debat a l'entorn de la inclusió és més viu que mai. El plantegen els mestres, el plantegen els pares i mares, el discuteixen els polítics... L'enfocament inclusiu dels sistemes educatius és el que està promovent la UNESCO a tot el món i, a Europa, l'European Agency for Development in Special Needs Education. I els sistemes educatius de la majoria dels països —el nostre també— adopten la inclusió educativa com un dels seus principis fonamentals.

Afortunadament disposem ja de moltes pràctiques, i molt bones, que demostren que la inclusió de tot l'alumnat en les aules comunes és possible i molt beneficiosa per a tot l'alumnat, i per a la societat en general. Al nostre país, la feina que fa la Plataforma Ciutadana per a l'Escola Inclusiva és ingent, no paren, i el seu ímpetu és digne d'admiració.

Això no obstant, hi ha encara molta confusió a l'entorn d'aquesta qüestió. El programa *Mestres sobre una Escola per a tothom*, que TV3 ha reemès darrerament, n'és una bona mostra: l'opinió dels pares i mares, dels alumnes mateix, dels mestres i professors i de pedagogs és divergent i, en alguns aspectes, contradictòria. S'hi presenten com a inclusives pràctiques educatives que no ho són del tot, hi ha qui opina que la presència en una aula d'algun alumne amb més dificultats perjudica i endarrereix

els altres, hi ha qui diu que la inclusió afecta tot l'alumnat i n'hi ha que opinen que la inclusió ha de tenir uns límits. S'hi denuncia la manca de recursos i hi ha qui diu que més important que els recursos és l'actitud i la voluntat dels docents i de la comunitat educativa en general...

Amb aquest article volem aportar la reflexió que el nostre grup de recerca, el GRAD (Grup de Recerca sobre Atenció a la Diversitat), de la Universitat de Vic, està fent a l'entorn de la inclusió escolar, i denunciar que, malgrat les grans declaracions de principis, massa vegades la inclusió no és res més que un miratge, com denuncia un dels testimonis que presentem.

Per començar, dos testimonis sobre una mala experiència d'inclusió

No tot són flors i violes en la inclusió escolar. A pesar que les lleis educatives es basen en el principi de la inclusió, encara hi ha qui hi posa moltes traves i qui sofreix l'exclusió en escoles teòricament obertes a tothom. Heus-ne ací dues mostres. Sabeu que el nostre tema d'investigació és com fer possible, en la pràctica, més enllà de la proclamació de principis, la inclusió de tots els alumnes en una aula comuna, per a tots, on tots puguin aprendre i créixer com a persones i ciutadans, dues mares (una de Navarra i una altra de Catalunya) s'han adreçat a nosaltres a través del correu electrònic per exposar-nos la seva experiència i les seves reflexions. Aquest és el seu testimoni:

Això ens explica la Gema, des de Navarra:

“El meu fill Aimar, de set anys, està estudiant segon de primària i va per darrere dels seus companys, ja que té un retard lleu. Ja a tercer d'infantil ens van donar la possibilitat que repetís curs i nosaltres vam decidir que no ja que li havia costat molt adaptar-se als

seus companys i ells a ell i ara que ho havíem aconseguit canviar-ho tot no ens semblava just.

”Ara ens conviden a anar-nos-en de l'escola, a enviar-lo a un altre col·legi però a una aula adaptada per a nens amb ‘problemes’, barrejades les edats i els problemes i els desenvolupaments. Ha estat una garrotada horrible. Ens sembla superinjust. Ell té un comportament molt bo; mai no molesta a classe, espera sempre les explicacions [del mestre] quan li toca, ja que té el currículum adaptat; comparteix només unes hores [amb la classe], les altres té el suport fora de l'aula. És increïble, dit per ells, els professors i la tutora, com l'estimen els companys, i ell a ells, i tot això s'ha de trencar i començar en un altre [lloc] de zero. Per què només pot estar amb nens amb discapacitat? On és la socialització de què tant es parla? Socialització sí, però al nostre centre ja no.”





Des de Catalunya, la Pilar Chamorro ens escriu el següent:

“Sóc mare d’un nen de 8 anys que té trastorn autista [...]. Fa algun temps vaig assistir a un curs on es va parlar sobre aprenentatge cooperatiu [...]. El tema em sembla molt interessant, però tinc alguns dubtes que m’agradaria plantejar-li.

“El meu fill va a una escola ordinària, a pesar que el camí ha estat molt dur i fins i tot hem hagut de canviar d’escola i de població per poder optar a una altra que atengués millor el nostre fill. Lamentablement, he de dir que en cap de les dues hem trobat el model inclusiu tal com jo l’entenc. En la primera, el meu fill anava a una aula regular amb els seus altres companys de classe, 23 nens en total, una mestra i una ‘vetlladora’ (sense cap mena de formació) 15 hores a la setmana. Ell era l’únic nen de tota l’escola que tenia un dictamen d’escolarització. El resultat fou que es va fer un treball de socialització acceptable, però en aprenentatges res. Per part de l’escola se’ns va pressionar per canviar a l’[escola] especial des del principi de la seva escolarització, per part de l’EAP no hi havia resposta perquè no hi havia opcions. El meu marit i jo hi havíem invertit molt, però sobretot confiem en el meu fill i vam decidir fa un any començar a buscar

una escola per a en Pau. Fou un procés molt dur i difícil. No hi ha informació i a vegades l’Administració mateix te la nega. Al final aconseguírem una plaça en una escola on escolaritzen alumnes amb NEE. El resultat, el meu fill està en una aula específica de TGD amb un total de sis nens i dues mestres, però ha passat d’estar en un ambient normalitzat a estar en un ambient segregat. Fins i tot en el menjador estan junts els d’‘especial’ i per més que hàgim intentat negociar amb direcció els beneficis que en Pau comparteixi espais amb altres companys ‘normals’, no ho hem aconseguit. Sé que alguna cosa hem guanyat, però també hem perdut i encara avui el meu fill continua preguntant pels nens de l’altra escola.

”Jo em pregunto si això és una escola inclusiva o no. Si he de conformar-me o he de seguir buscant. O si no hi ha resposta, perquè això és una il·lusió, un miratge que ens porta als pares a ser uns pobres ‘Quixots’ i ens tracten com a això, i l’única esperança és que un dia ens despertem del somni i ens en anem a l’escola especial. Opció que, per altra banda, respecto, sempre que se n’estigui convençut i s’hagi escollit lliurement.”

El nostre punt de vista

Davant de situacions com les que acabem de citar —malauradament encara molt freqüents— el nostre posicionament, com a grup de recerca preocupat per trobar la manera de fer possible una escola inclusiva, es pot sintetitzar en aquestes tres opcions:

Un enfocament inclusiu de l’educació i de la societat:

L’educació inclusiva no és una mena de “nova educació especial”, sinó una forma de lluitar contra el fracàs i l’exclusió i una clara denúncia de la pobresa i de les

condicions d'inferioritat de bona part de la població, així com de la indiferència col·lectiva que els que no sofreixen mostren davant del sofriment (Slee, 2012). Moltes escoles encara ara tenen i mantenen aquesta "indiferència col·lectiva" vers una part de la població escolar que és exclosa per diferents motius. El cas de l'Aimar i en Pau en són una bona mostra.

Per això, estem convençuts, amb Roger Slee, que:

"L'educació inclusiva és, abans que res i sobretot, una posició política; planteja un repte audaç a l'adscripció de valors ascendents i descendents a diferents persones. En aquest sentit [...] és un projecte ètic [...]. L'educació inclusiva ens convida a pensar sobre la naturalesa del món en el qual vivim, el món que preferim i el nostre paper en la configuració d'aquests dos mons" (Roger Slee, 2012, p. 32).

L'opció per una escola inclusiva s'emmarca, per tant, en la lluita política i en el canvi cultural que qüestiona la cultura dominant, s'enfronta a la injustícia, vol reduir la distància en augment entre pobres i rics, propugna un canvi en l'enfocament del procés d'ensenyament i aprenentatge i construeix una escola basada en els principis de la democràcia i de la inclusió.

Una estructura d'ensenyament/aprenentatge cooperativa:

El canvi en l'enfocament del procés d'ensenyament i aprenentatge que propugnem suposa fer una opció clara i decidida per *ensenyar en equip* (a favor, doncs, d'una *estructura cooperativa de l'activitat docent*) i per *aprendre en equip* (a favor, per tant, d'una *estructura cooperativa de l'activitat d'aprenentatge* de l'alumnat dins i fora de l'aula).

Només així es pot fer front al repte de l'atenció a la diversitat, només així es pot

atendre *tot l'alumnat* en les aules comunes, afavorint —a més de la interacció del professorat amb l'alumnat— la interacció entre els alumnes treballant en equip, perquè tots puguin ajudar i ser ajudats i, així, aprenguin també els uns dels altres i aprenguin més i millor.

"EL CANVI EN L'ENFOCAMENT DEL PROCÉS D'ENSENYAMENT I APRENTATGE QUE PROPUGNEM SUPOSA FER UNA OPCIÓ CLARA I DECIDIDA PER *ENSENYAR EN EQUIP* I PER *APRENDRE EN EQUIP*"

Efectivament, per una banda, la incorporació a la vida adulta d'una persona amb un desenvolupament cognitiu, emocional i social equilibrat, ajustat i suficient per adaptar-se a situacions diverses, és més factible si ha après de forma cooperativa i ha après a cooperar. I, per altra banda, les competències professionals per treballar amb persones amb diferents habilitats i ritmes de treball, amb diferents motivacions i interessos, s'adquireixen més fàcilment si s'aprenen a l'escola tot aprenent en equips cooperatius de composició heterogènia.

Una escola basada en els principis de la democràcia i la inclusió:

Darrere l'opció per una escola i una societat inclusives hi ha unes determinades "urgències educatives" a l'entorn d'uns valors concrets, com ara la solidaritat, l'ajuda mútua i la cooperació; el respecte per les diferències, la valoració positiva de la diversitat i la compensació de les desigualtats; la convivència en comunitats inclusives, el diàleg i la democràcia.

Només si les aules són inclusives, si no se n'ha exclòs ningú, es poden viure aquests

valors i es poden desenvolupar les competències bàsiques que s'hi relacionen i que l'escola ha d'ensenyar i fer créixer en el seu alumnat.

Per tant, la formació de ciutadans compromesos i actius en el desenvolupament democràtic de la seva comunitat i de la societat en general exigeix que aprenguin els valors i les competències per treballar en equip en les diferents etapes de la seva formació.

Volem que aquestes opcions ens facin avançar cap al que Roger Slee anomena una “escola extraordinària”:

“L'escola extraordinària és la meua resposta a la poc pensada i excessivament utilitzada expressió *escoles ordinàries*. L'expressió en qüestió, *l'escola ordinària*, es presenta amb freqüència com el contrari de *l'escola especial*. També denota *l'escola normal*. Es dedueix d'això que hi ha d'haver *estudiants normals o ordinaris*, per als quals existeixen tals escoles. I, seguint aquesta mateixa lògica, hi haurà d'haver *altres nens* que no siguin normals, ordinaris o vàlids: són la nostra població in-vàlida” (Roger Slee, 2012, p. 29).

I aquestes opcions, per altra banda, també ens aparten de la “imaginació educativa neoliberal” —que s'ha intensificat en el nostre país amb l'aprovació de la LOMQE—, per dir-ho a la manera de Roger Slee:

“L'individualisme competitiu produeix una cultura que accepta la inevitabilitat i les justificacions de la injustícia i l'elitisme. Aquest és el tipus d'educació que ens condemna a seguir patint els principals problemes de la nostra època: divisió sectària, degradació ambiental, augment de les distàncies entre rics i pobres, racisme, xenofòbia, discriminació per discapacitat, sexisme i homofòbia” (R. Slee, 2012, p. 246).

Per acabar, el punt de vista d'uns pares sobre els beneficis de la inclusió

En la línia de l'escola inclusiva que volem fer possible hi ha, també, molts signes d'esperança. En Francesc Mateu, de Centelles, és pare d'en Joan, un nen amb síndrome de Down que va a l'escola Ildefons Cerdà. L'escola va organitzar un cros i en Joan estava molt il·lusionat per participar-hi, cosa que anguniejava els seus pares perquè ell no podia córrer tota la distància (uns 800 metres) i no sabien com s'ho prendria. Ho explica el seu pare, en un article titulat “El cros de l'escola Ildefons Cerdà”, publicat a la revista local *El Portal*, en el número de maig de 2011:

“Avui hem anat a veure'l. S'ha volgut vestir amb la samarreta del Barça per córrer el cros [...] Estava a la sortida preparat, com si hagués de córrer 100 metres. Concentrat. Han trigat una mica a sortir, fins que estigués tot a punt. Hi



havia força públic. I mentre esperàvem, els seus companys de l'any passat, que l'han vist (aquest any torna a fer quart), l'han començat a animar. Era maco. Han conviscut bastants anys amb ell i m'ha agradat que l'animessin. Ha estat un gest molt maco i un detall espontani per part seva.

"Ha començat el cros. Ha sonat el xiulet i amb la seva lentitud de reflexos ja ha sortit el darrer. La cursa d'en Joan s'ha acabat després dels primers 50 metres, com era d'esperar. Ha tornat a arrencar una mica més, perquè estava encara davant de la majoria del públic i li deien que continués i ha fet un esforç per acabar els segons 50 m. Ja disposat a plegar, ha continuat els 50 m següents només perquè al final de la corba hi havia els seus companys, que el cridaven. Quan els ha vist s'ha posat a córrer altre cop. Ha arribat fins allà on ells estaven i s'ha parat a saludar-los. La cursa ja estava lluny. Li han dit que es deixés de saludar i que corregués, així que ha continuat uns metres més. Pocs. Començava una pujada i allí ha dit 'prou'.

"Han entrat dos o tres companys a la pista. Li han dit que havia de córrer i s'han posat a córrer amb ell. Ha continuat. Quan intentava parar-se, li deien que no i ell els feia cas. Han anat entrant més companys i s'ha fet un núvol de nois i noies al final de la cursa al darrere d'en Joan, animant, empenyent i exigint que corregués i acabés. Quan ja feia molta estona que el cros havia acabat, un grup molt nombrós de nens i nenes han aparegut a la pista a la recta final. Tots corrien amb en Joan i han arribat a la meta junts felicitant-lo per haver acabat."

Fins aquí el fet. Per si sol ja fa pensar. Però encara fan pensar més les reflexions que fa tot seguit el pare d'en Joan:

"Fer un pas endarrere en l'escola inclusiva farà que els 'Joans' no puguin compartir les aules amb els seus veïns del poble i no puguin córrer els cros amb els seus companys del poble. I els companys no tindran l'oportunitat d'entrar i córrer un cros amb un Joan. Els 'Joans' hi perdran. Però encara més important que això és que la resta d'alumnes també. L'èxit més gran del cros no és que en Joan l'acabés (tot i que per nosaltres dos és molt important), són les actituds dels nois i noies generades després de molta convivència, que han acabat sorgint així de naturals i espontànies. Suport, exigència i acompanyament. Ni una gota de paternalisme.

"No tenir el pressupost que cal per a l'escola inclusiva, no comptar amb la complicitat i l'esforç innegable dels mestres, no comptar amb el suport de tots els pares, no és un retall educatiu, és un retall a un model de societat on tots tinguem les mateixes oportunitats i on tots puguem aprendre a viure amb tots i tenir els mateixos drets. I encara més, seria un retall a l'opció que tothom pugui treure el millor que té dins seu. Tothom."

Nosaltres no hi volem afegir res més. Subscrivim aquestes reflexions. Per nosaltres la inclusió és una qüestió de justícia, necessària i beneficiosa per a tothom i, a més, possible. Hi ha pràctiques que ho demostren clarament.

I vosaltres, com ho veieu? Inclusió, sí o no?

Per saber-ne més

SLEE, Roger (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata.



PERSPECTIVA ESCOLAR recomana*

Articles publicats a la revista

PERSPECTIVA ESCOLAR

CASTILLO I CARBONELL, Miquel. "Els recursos educatius amb alumnes disruptius a l'ESO: mirades i reflexions". A: *Perspectiva Escolar*, núm. 325 (maig 2008), p. 60-66.

"Escoles inclusives efectives" [Diversos articles]. A: *Perspectiva Escolar*, núm. 258 (octubre 2001), p. 2-33.

Llibres

AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.

Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia, 2008.

ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Aljibe, 2003.

AYMERICH, Ricard; LLURÓ, Josep Maria; ROCA, Enric. *Junts a l'aula?: present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2011 (Polítiques; 73).

Bones pràctiques d'escola inclusiva. La inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat. Barcelona: Graó, 2009 (Graó; 166).

Dialogar y transformar: pedagogía crítica del siglo XXI. Adriana Aubert [et al.]. Barcelona: Graó, 2004.

DURAN, David; GINÉ, Climent; MARCHE-SI, Álvaro. *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació, 2010. Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccions/EducacioInclusiva/Guia_Educacio_inclusiva.pdf

GINÉ, Climent; DURAN, David; FONT, Josep. *La educación inclusiva*. Barcelona: ICE-Horsori. 2009 (Cuadernos de Educación; 56).

La Escuela inclusiva desde la innovación docente. Prudencia Gutiérrez Esteban, Rocío Yuste Tosina, Raquel Borrero López (coords.). Madrid: Libros de la Catarata, 2012 (Educación Activa; 3).

HOLZSCHUHER, Cynthia. *Cómo organizar aulas inclusivas: propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid: Narcea, 2012 (Herramientas Narcea).

HUGUET COMELLES, Teresa. *Aprender juntos a l'aula: una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó, 2006 (Biblioteca de Guix; 150).

JORNADES EDUCATIVES DE CULLERA (9: 2009: Cullera). *Escola Inclusiva: una escola per a saber i per a viure sense exclusions*. Cullera: L'Ajuntament, 2009.

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

LINDON, Jennie. *La igualdad de oportunidades en la práctica escolar*. Madrid: Muralla, 2009 (Aula Abierta).

LÓPEZ MELERO, M. *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe, 2004.

PUJOLÀS, Pere. *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic: Eumo, 2003.

Orientación educativa: atención a la diversidad y educación inclusiva. Elena Martín, Teresa Mauri (coords.). Barcelona: Graó: Ministerio de Educación, IFIIE, 2011 (Formación del profesorado. Educación secundaria; 15, vol. II).

RUIZ BEL, Robert. *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Vic: Eumo: Universitat de Vic, 2008 (Interseccions; 36).

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999 (Educación Hoy).

SLEE, Roger. *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata, 2012.

Articles

AINSCOW, Mel. "La mejora de la escuela inclusiva". A: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 349 (septiembre 2005), p. 78-83.

ALSINA MASMITJÀ, Gemma. "L'aprenentatge expansiu: un model per a l'anàlisi dels entorns i la planificació de la intervenció a l'escola inclusiva". A: *Suports*, vol. 8, núm. 2 (tardor 2004), p. 173-189.

ALZINA SEGUÍ, Pere. "Hacia una educación más inclusiva". A: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 335 (mayo 2004), p. 36-39.

ANDRÉS AGUIRRE, Alberto; GARCÍA ESPERANZA, Oliva; SÁNCHEZ CORONADO, Jordi. "El Proyecto Roma: inclusión en un centro de secundaria". A: *Aula de Innovación Educativa*, nº 196 (novembre 2010), p. 45-49.

CALVO DE MORA MARTÍNEZ, Javier. "Concepte i aplicació de l'educació inclusiva". A: *Educació Social*, núm. 32 (gener/abril 2006), p. 107-117.

"De l'escola especial a l'escola inclusiva" [Diversos articles]. A: *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 299 (novembre 2003), p. 6-41.

"La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo". A: *Revista de Educación*, nº 349 (maig/agost 2009), p. 15-239. Lliure accés: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349.pdf>

"Escola inclusiva" [Diversos articles]. A: *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 14 (estiu 2005), p. 20-38.

"Escuela inclusiva" [Diversos articles]. A: *Aula de Innovación Educativa*, nº 191 (maig 2010), p. 38-54.

"Escuelas inclusivas, el Proyecto Roma" [Diversos articles]. A: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 346 (maig 2005), p. 52-81.

FRANCESCH I SUBIRANA, Jaume; SÁNCHEZ COSTA, Isabel. "Escolarització compartida, un punt a l'escola inclusiva". A: *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 36 (tardor 2012), p. 45-49.

GARCÍA GRACIA, Maribel. "El paper dels municipis en les polítiques d'educació inclusiva". A: *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 332 (febrer 2007), p. 57-66.

GINÉ, Climent. "Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots". A: *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 15 (tardor 2005), p. 10-13.

JARQUE, Josep Maria. "De l'escola inclusiva a les escoles 'diferenciades'. Anàlisi de les dades estadístiques sobre l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives específiques". A: *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 30 (tardor 2013), p. 6-17.

LAGO, José Ramón. "L'assessorament educatiu com a eina per a la reflexió i la millora de la pràctica educativa i de l'escola inclusiva". A: *Suports*, vol. 11, núm. 1 (primavera 2007), p. 42-50.

MORIÑA DÍEZ, Anabel; PARRILLA, Ángeles. "Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva". A: *Revista de Educación*, nº 339 (2006), p. 220. Lliure accés: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_23.pdf

PUJOLÀS I MASET, Pere. "La inclusió escolar: principis i estratègies per fer-la possible". A: *Àmbits de Psicopedagogia*, núm. 15 (tardor 2005), p. 14-20.

Webs

Plataforma Ciutadana per a l'Escola Inclusiva: <http://escola-inclusiva.blogspot.com.es/2009/05/plataforma-ciutadana-per-una-escola.html>



BIBLIOTECA ROSA SENSAT

novetat

COL·LECCIÓ
REFERENTS

L'obediència ja no és una virtut

La Carta als capellans castrenses
i *la Carta als jutges* per primera vegada en català!

Lorenzo Milani

Edició a càrrec de Miquel Martí Solé

Lorenzo Milani i els nois i noies de l'escola de Barbiana (Itàlia), autors de la coneguda **Carta a una mestra**, uns anys abans havien escrit un autèntic tractat d'educació per a la pau i per a la ciutadania que continua sent d'una vigència extraordinària. Un document més necessari que mai en aquest temps de desconcert i de resignació però també d'esperança. Parlem de la **Carta als capellans castrenses** i de la **Carta als jutges**.

Col·lecció: Referents, 5
PVP: 13 €
Pàgines: 120



R
S
S
E
N
A
T

El trobaràs a totes les llibreries
i al nostre web, www.rosasensat.org
o a l'Associació de Mestres Rosa Sensat
(Av. de les Drassanes, 3. 08001 Barcelona).
Te'l portem a casa!

Escola



“Retrats de la 7a” és el nom amb el qual es coneix la primera exposició feta per l’Aula Hospitalària Germans Trias i Pujol (Badalona).

“Retrats de la 7a” és una col·lecció de retrats d’alguns perfils de la 7a planta.

“Retrats de la 7a” és la possibilitat de fer d’artistes.

“Retrats de la 7a” és gaudir.

“Retrats de la 7a” és la possibilitat de fer visible una realitat més dins l’entorn hospitalari, obrir les portes de la 7a.

“Retrats de la 7a” és una manera de comunicar artísticament, a través dels nostres retrats, com ens agradaria ser per un dia...

Retrats de la 7a

ROSER JOVÉ FONT

Mestra de l’Aula Hospitalària
Hospital Germans Trias i Pujol
Badalona (Barcelonès)

L’Aula Hospitalària (escola) és un espai educatiu destinat a donar suport i afavorir la continuïtat del procés d’aprenentatge dels infants i joves hospitalitzats en escolaritat obligatòria, principalment Primària i ESO.

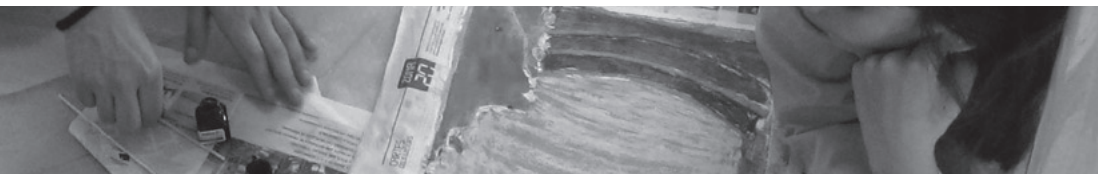
EVA VILANOVA SERICHOL

Especialista d’Expressió Plàstica

Les finalitats de l’Aula Hospitalària són: garantir la continuïtat dels aprenentatges escolars; ajudar a entendre la malaltia i l’entorn hospitalari, i donar suport a l’alumnat i les famílies en aspectes afectius i emocionals.

Des de l’Aula Hospitalària, “l’escola de l’hospital”, que és l’espai educatiu destinat a donar suport i afavorir la continuïtat del procés d’aprenentatge dels infants i joves hospitalitzats, hem desenvolupat el que anomenem els dimecres de plàstica.

Són un espai que té per objectiu dinamitzar la planta de pediatria tot convertint l’Aula



en un taller on infants, joves i familiars participen. Els *Dimecres de Plàstica* sovint esdevenen “portes obertes” a la planta.

Des de ja fa uns anys s'està treballant de forma sistemàtica —aportant diferents eines i recursos i sobretot amb l'objectiu de treballar la creativitat— l'art que tots portem dins, dinamitzant la planta i fent-ne partícips els familiars i els acompanyants dels infants i joves. Generant, doncs, espais on les creacions col·lectives sovint són les protagonistes i deixen la seva presència als passadissos de la planta. D'aquesta manera s'integra l'expressió plàstica al dia a dia de la planta i de l'aula. Es treballa des de l'individu / petit grup al col·lectiu / global. És així com la plàstica pren protagonisme i és l'eina de treball per apropar-se als infants...

“Retrats de la 7a” és, en definitiva, un passeig per la planta de Pediatria de l'Hospital Universitari Germans Trias i Pujol de Badalona. Pretén obrir les portes als seus protagonistes i convidar a conèixer, a través de les seves creacions, convertides en obres d'art, la seva realitat d'una manera més propera.

Els seus rostres plasmats en retrats i el joc de contrast de color són els protagonistes de les creacions presents en l'exposició, algunes de les quals són individuals i altres, col·lectives, i en les quals infants, joves, familiars, infermeres enèrgiques, metges i metgesses..., i un equip de professionals que treballa des de l'Aula Hospitalària hi són presents.



Cada dia, quan ens despertem, ens mirem al mirall, ja sigui per veure la cara de son que tenim, pentinar-nos, rentar-nos la cara... o veure "com som de guapos", però ens mirem sempre de cara, mai de perfil.

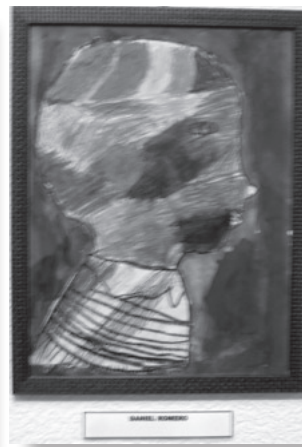
Els retrats que conformen el projecte i es mostren en l'exposició són dels perfils de cada infant, jove, familiar..., sempre perfils. Aquest no el tenim tan observat i per tant ha estat el repte de les nostres creacions.

Creacions plàstiques on petits i grans han deixat anar la imaginació i creativitat, convertint els retrats en desitjos, fantasies, realitats, il·lusions... "Avui em converteixo en..., em disfresso de..., m'encantaria posar-me...", han estat frases que apareixien mentre creàvem.

En tot moment ha estat un espai de lliure creació on s'ha facilitat una tècnica de treball: tècnica mixta amb ceres i anilines.

Els més petits han estat protagonistes de creacions col·lectives. Els més grans també han pintat els seus familiars —mares, pares, tiets, àvies...—, i infermeres de la planta.

En definitiva, hem fet de pintors i pintores, però sobretot hem gaudit de ser artistes.



Alguns dels alumnes ens expliquen com s'ha dut a terme aquesta experiència.

La Chriss (16 anys)

Tot comença quan ens comenten que dibuixarem, d'una manera especial, el perfil de la nostra cara.

Vam abaixar les persianes i vam tancar els llums per estar a les fosques. Vam agafar un paper i el vam enganxar a la paret. Vam posar una cadira perquè la gent hi pogués seure mentre li fèiem la silueta. Per fer-la algú havia d'aguantar la llanterna enfocant la cara mentre un altre resseguia la silueta al paper.



Un cop fet això posaves a la vora del paper una cinta adhesiva perquè quan acabessis de pintar el fons tinguessis un marc. A continuació calia dibuixar els ulls, la boca... pintar-ho amb ceres molt fluixet i després pintar-ho amb tinta de colors diferents... Si volies, també hi podies posar purpurina.

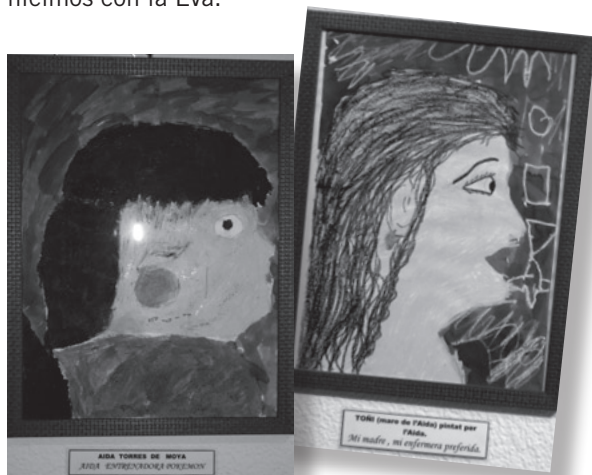
Quan vam haver acabat, faltava l'últim retoc: vam agafar un escuradents, li vam mullar la punta amb tinta i vam repassar el dibuix. Així ressaltàvem els ulls, la boca, les celles...

Finalment ja tens la teva silueta. Només falta posar el teu nom, un títol al dibuix i ja queda preparat per a l'exposició.

L'Aida (11 anys)

Hola, soy Aida, y estoy aquí en el hospital desde hace mucho tiempo.

La Roser, "la profe", me ha pedido que explique en qué consistió el taller que hicimos con la Eva.



Fue un día distinto, ya que se trataba de hacer un perfil de nuestro rostro. La Eva nos dibujaba el perfil enfocándonos con una linterna y luego cada uno daba color a su dibujo. Fue muy divertido y después todos pusimos título en la tarjeta, que luego se pondrá al lado del cuadro.

El mío es el de: "Aida, entrenadora Pokemon".

Y el de mi madre: "Mi madre, mi enfermera preferida".

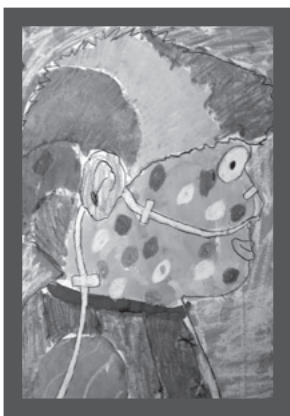
Bueno, espero que disfrutéis de esta exposición hecha con mucha ilusión.

L'Ariel (12 anys):

A mi m'ha agradat molt perquè hi ha col·laborat molta gent; els pares s'han volgut

fer un retrat, també infermeres. Ens ho hem passat molt bé. M'han ajudat molt, sobretot les mestres. Jo tinc moltes ganes de fer l'exposició i he ajudat a col·locar tots els retrats. Vull que tothom es faci un retrat. Jo he col·laborat molt en l'exposició i vull que tot surti molt bé.

Estic molt content d'haver estat aquí. M'ho he passat molt bé amb les mestres. Les infermeres s'han portat molt bé. Avui em donaran l'alta, però segur que els tornaré a veure. Estic molt agraït al doctor Castellví, que em va fer l'operació i ara ja puc menjar! Gràcies per tot.



I fins aquí hem volgut compartir amb vosaltres una mostra del que ha estat el projecte "Retrats de la 7a", un projecte que, a més de ser exposat al *hall* de l'hospital, també ha circulat pel Centre de Recursos Pedagògics de Badalona i ha culminat amb l'edició d'un llibre on es llueixen cada un dels retrats.

Per a nosaltres ha estat un plaer poder arribar fins aquí, i no cal dir que ha estat possible gràcies a la coordinació de tots els que en vam formar part (mestra de l'Aula Hospitalària, especialista en expressió plàstica, voluntariat) i a la col·laboració i predisposició dels familiars i professionals de la planta, tant sanitari com d'administració i serveis. Tothom que ha fet i fa que aquest dia a dia sigui possible.

I ara seguim creant, tot i les dificultats econòmiques, per sustentar i seguir defensant aquest tipus de projectes.

Blog de l'Aula Hospitalària: <<http://blocs.xtec.cat/aulahospitalari-agtp1314/>>.



El arte en un Hospital
es serial. La creativitat en un
no, la vida!
i Gràcies per la idea! *Sonia*

Feia molt temps que
no veia tanta il·lusió
punta. Gràcies a
tots! *Sonia*

es un gran il·lusió me
apadua molt
la col·laboració molt
M. Rosa

Uns treballs incardinals
encarant nos que
el món es nostre.
Ull

Exposicions com aquestes són
les que et fan somriure tot
i et treuen de un hospital.
Gràcies *Carla*

Podrien establir-se itineraris lectors en la Secundària i arribar a un consens entre la matèria, les vivències de l'alumnat i la cohesió del grup? Podria convertir-se aquest esperit lector en un eix de treball dels equips docents i, més enllà, en part d'un projecte educatiu? L'article explica una experiència que dona resposta a aquestes preguntes. En un institut de Secundària es va dur a terme un treball transversal a partir de la literatura amb un suport multimodal i multimèdia. Els resultats demostren que la literatura pot liderar un camí de construcció personal i emocional entre els nostres adolescents.

Literatura busca emocions

LOURDES PIÑEIRO CARBALLAL

Professora de Llengua i Literatura Castellanes
 Institut Joaquina Pla i Ferreras
 Sant Cugat del Vallès (Vallès Occidental)

Història del projecte

L'alumnat de l'Institut Joaquina Pla i Ferreras, de Sant Cugat del Vallès, sol·licità mitjançant el Pla Estratègic d'Autonomia de Centre (2008-2012) —i concretament en la corresponent Avaluació Global Diagnòstica de tots els sectors implicats en el centre— que es tingués en compte la gestió de les emocions a l'aula, l'expressió de vivències, sentiments i opinions, com també va manifestar un desig d'augmentar les activitats cooperatives i creatives en totes les matèries impartides. Precisament aquest *punt feble* del nostre institut inspirà una llicència d'estudis atorgada pel Departament d'Ensenyament el curs 2010-11 que tenia com a títol *Temps per a l'educació emocional. Els sentiments com a proposta didàctica transversal per assolir un hàbit lector i l'autoconeixement entre l'alumnat de Secundària*. Un dels objectius pretenia donar protagonisme a la literatura com a artífex per crear espais on tractar els sentiments propis de l'alumnat i també com a proposta de treball transversal en els equips docents.

Des de sempre s'ha experimentat que aquelles lectures proposades en les matèries curriculars que aconseguien connectar per un moment amb la vida d'un grup classe prenen un impuls que les feia sortir de l'entorn escolar i inoculaven una balsàmica



harmonia entre els adolescents. S'havia d'ésser conscient que, en principi, un marc acadèmic no resulta l'ambient ideal per bolcar-hi sentiments, reflexionar-hi i projectar-los sobre la vida quotidiana, però calia aprofitar el camí espontàniament obert pel mateix alumnat.

Així mateix, la recerca directa a l'aula va fer veure que la receptivitat augmentava si, en la mesura del que era possible, s'integraven imatge, vídeo, text i so. La plataforma educativa *MyDocumenta* proporcionava un entorn personalitzat, atractiu, intuïtiu i imaginatiu per arribar a assolir una introspecció personal i ser més conscients del procés cognitiu i emocional de l'alumnat. Els projectes finals amb aquest suport multimèdia presentaven un format versàtil i obert a la multitud de veus i inquietuds dels adolescents. Estèticament, la pantalla de l'ordinador es divideix en cel·les com si fos un rusc ple de diverses percepcions i perspectives que permeten treballar tant des d'una identitat individual com de grup i social, i fomenta la discussió així com l'expressió oral, l'escriptura, l'evocació de records, el gaudi, el treball en equip, els intercanvis i enllaços amb la seva realitat i pràctiques quotidianes.

Per tant, el professorat es converteix en el mediador entre les lectures prescriptives i la creació d'un clima previ a l'aula aprofitant els seus referents audiovisuals, escrits, lectures, etc. Així, a poc a poc els alumnes s'anaven notant més segurs de la seva comprensió i progressió lectora i del que sentien i opinaven per construir la seva pròpia visió damunt dels suggeriments previs i el treball dins i fora de l'aula. Per arribar a trobar la identitat lectora de l'alumnat s'havia de sospesar la seva experiència lectora, les lectures prèvies, la biografia personal...; en realitat, allò ideal seria endinsar-se en el mateix intertext lector, visual i sentimental.

Itineraris de lectures a la recerca d'emocions

Després de l'estudi desenvolupat a la llicència d'estudis calia instaurar cíclicament un itinerari lector que proposés unes seqüències d'anàlisi que relacionessin les lectures amb el seu món per tal de crear gradualment una interiorització que millorés, d'una banda, el creixement individual dels alumnes, i de l'altra, la consistència del grup. En aquest punt s'hauria de parlar més de sentiments que de xoc emocional. Una de les fites seria arribar a un estadi

maduratiu, a un mecanisme de permanent anàlisi, evocació, recolliment i introspecció entre els nois i les noies. Ja no esdevindria, simplement, una lectura d'una matèria concreta, sinó que s'intentaria que passés a convertir-se en una part del seu propi jo.

Els cursos 2011-12 i 2012-13 han marcat les línies a seguir i la posterior reflexió d'una proposta d'itinerari lector per a quart de Secundària des de l'àrea de Llengua i Literatura Castellanes, però amb l'esperit de permanent cooperació entre l'equip docent. Aquest apropament es realitzava a través d'una anàlisi literària molt més sentimental i estètica que gramatical, a

més d'un enfocament temàtic i multimodal des d'una perspectiva vivencial.

Un exemple d'itinerari lector

Don Juan Tenorio, de José Zorrilla (1844); *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón (1999), i *El método Grönholm*, de Jordi Galceran (2003).

Per exemple, l'itinerari en un quart de Secundària de Llengua i literatura castellanes va ser, el primer trimestre, una obra de teatre clàssica del segle XIX; el segon trimestre, narrativa juvenil, i el tercer trimestre, una lectura coordinada amb al-

E
E S C O L A
maig - juny '14
375

ARC Aplicació de Recursos al Currículum

HTEC Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament

QUÈ ÉS L'ARC? COMPETÈNCIES BàSIQUES AJUDA I CONTACTE

fitxa de l'element

Buscando donjuanes

CAS [13]
ESO.4 [13]

Comunicació escrita Comunicació oral Treball, projectes i iniciatives Literària

Enllaços al currículum

Resum
Propuesta multimedia a partir de la lectura de *Don Juan Tenorio* de Zorrilla. La lectura de fragmentos del Romanticismo conduce al reconocimiento de temas, ambientes, espacios, personajes y motivos recurrentes. Se realiza la implicación subjetiva de estos contenidos con algunas de las vivencias del alumnado, como la rebeldía o la desesperación que padecen ser plenamente románticos. Tras la lectura descubrimos de la obra como el debate, reflexionamos en el aula sobre el mito eterno de los superhéroe para en un en y doña Inés en nuestro

Crédits
Autoria i catalogació

ARC M3grada 32

Twitter 0

M3grada 0

8-1

Materials de l'element

descripció detallada

Documents per al professorat

- Descripció de la competència didàctica
- Resumen por escenas de la obra
- Lèxica obra
- Ejemplos de...

ARC Aplicació de Recursos al Currículum

HTEC Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament

QUÈ ÉS L'ARC? COMPETÈNCIES BàSIQUES AJUDA I CONTACTE

fitxa de l'element

Marina

CAS [8]
BTX.1 [1] ESO.4 [8]

Comunicació escrita Treball, projectes i iniciatives Literària

Enllaços al currículum

Resum
Secuencia didáctica a partir de la lectura de *Marina*, de Carlos Ruiz Zafón. Los objetivos primordiales son disfrutar del argumento, sentir la vida de los personajes, conectar todo ello con vivencias propias y crear otros textos audiovisuales y escritos, de los que el alumnado no es consciente, pero que llegará a sentir como parte de su experiencia lectora. Se combina la lectura individual y el espacio colaborativo. Los lectores más experimentados ayudan a los lectores más novatos y contribuyen a crear un ambiente de estímulo lector. Se realiza un trabajo en grupo oral: un análisis argumentado de temas que surgen de la propia lectura y, como conclusión, un trabajo individual voluntario que aurará expresado escrita y oral.

Crédits
Autoria i catalogació
Louredes Feliu Carralot

Data
10 de desembre de 2013

Elvex de capacitats / Competències

- Bàsica 8 - Comunicació
- Educació Secundària Obligatoria - Comunicació lingüística i audiovisual

Àrees / Matèries

- Llengua castellana i literatura
- Educació Secundària Obligatoria - Llengua castellana i literatura

Llicència d'ús

ARC M3grada 30

Twitter 0

M3grada 0

8-1

Materials de l'element

descripció detallada

Documents per al professorat

- El texto lector
- Fichas de trabajo
- Ejemplo de control text
- Ejemplo de control comentario
- Descubrir trabajo
- País
- Se busca anglicado (para narrativo)
- País
- Qué es un proceso de selección?
- Proyecto de vida profesional
- Oratoria 4 ESO
- Trabajo alternado

Elvex de capacitats / Competències

- Educació Secundària Obligatoria - Artística i cultural
- Educació Secundària Obligatoria - Autonomia i iniciativa personal
- Educació Secundària Obligatoria - Comunicació lingüística i audiovisual
- Educació Secundària Obligatoria - Social i ciutadana

Àrees / Matèries

- Educació Secundària Obligatoria - Llengua castellana i literatura

Llicència d'ús

tres àrees del currículum, en aquest cas amb la matèria d'orientació al final de la Secundària.

La descripció dels objectius d'aprenentatge, el desenvolupament de la proposta, els aspectes didacticometodològics i els recursos emprats en les tres lectures es troben detallats a ARC (Aplicació de Recursos al Currículum —xtec.cat— Innovació Educativa): <<http://apliense.xtec.cat/arc/node/29417>>, <<http://apliense.xtec.cat/arc/node/29435>> i <<http://apliense.xtec.cat/arc/node/29583>>.

**“SI DESPRÉS DE TOT EL TREBALL
AL VOLTANT DE LES LECTURES NO
S'ARRIBA A PRODUIR
LA REFLEXIÓ O EL GAUDI DESITJATS
NO VINDRÀ EL DESÀNIM, SEGUR
QUE AQUEST BAGATGE
CONTRIBUIRÀ POSITIVAMENT A
LES FUTURES LECTURES”**

Igualment, la cel·la de <www.emocions.mydocumenta.com> corresponent a itinerari de lectures conté el producte final de tot aquest procés.

En general, tota la xarxa de recursos que envolta aquestes obres pretenia llegir i entendre els arguments literaris universals a partir de l'estímul de les vivències pròpies; la premissa clau sempre era acostar els temes de l'esfera personal de l'alumnat a l'àmbit escolar. Resultava fonamental crear un ambient col·lectiu previ, plantejar misteris, preguntes sense resposta, llegir en veu alta determinats fragments i fer al·lusions a tots els seus referents sense menysprear, per exemple, còmics o videojocs.

Gradualment, els alumnes arribaven a prendre consciència general de la tradició literària i de la continuïtat de tòpics, temes i arquetips d'altres èpoques en el nostre segle, sense oblidar les connexions constants de la literatura amb la història, la premsa, la societat, la música, el cinema, la televisió, la publicitat i l'art.

La lectura de les obres suggeria propostes d'anàlisi consensuades a l'aula, temes que sorgien d'un sondeig o pactes previs. El teatre era dramatitzat a classe; la novel·la alternava l'espai escolar i el de casa, tenint en compte per endavant les possibles dificultats de comprensió. La xarxa col·laborativa i d'influència mútua entre els lectors segurs i eficaços i els lectors febles era bàsica per tal de crear seguretat lectora; ens ajudàvem a establir connexions, comparacions i interpretacions emocionals o sentimentals, referents textuais o cinematogràfics; només amb aquests aclariments previs podíem potenciar el paper actiu de tots els lectors receptors.

Després de totes les interaccions orals i escrites, individuals i grupals, la professora mediadora ha creat un projecte final de cada lectura amb la plataforma *MyDocumenta* que resumia el tractament interdisciplinari i multimèdia que s'havia anat desenvolupant entre el mateix alumnat a partir de les lectures i que alhora pretenia que els quatre grups de quart consideressin l'aprenentatge literari, personal, social i emocional de tots els seus companys i reflexionessin sobre les similituds i diferències en tots els seus treballs.

Evidentment, aquests títols seleccionats podrien modificar-se en altres promocions en funció del seu *curriculum vitae* en clau de sentiments, que es construiria al començament del curs.

Això no vol dir que, al mateix temps, no es recomanin altres lectures individuals adreçades a vivències particulars de deter-

minats alumnes i que també es facin tot tipus de recomanacions orals voluntàries d'altres lectures personals entre els companys de curs.

Si després de tot el treball al voltant de les lectures no s'arriba a produir la reflexió o el gaudi desitjats no vindrà el desànim, ja que, si s'han interioritzat tots els passos com a lector, segur que aquest bagatge contribuirà positivament a les futures lectures dels alumnes. Més tard o més d'hora, aniran trobant les seves afinitats lectores, i a l'escola els haurem donat tots els instruments de recerca del seu intertext lector i la creació del seu hipertext.

La principal conclusió és no rendir-se i demostrar que la literatura no és un reduït tancat i polsós, sinó que pot liderar o contribuir a qualsevol projecte organitzat a l'escola, com ens assenyalava Glòria Bordons: "formant lectors crítics, motivats, actius, creatius, reflexius, cultes i lliures a l'etapa de l'Educació Secundària" (2004, 11).

Es pot demostrar que l'escola també pot ser un aixopluc per als sentiments i emocions dels estudiants i els pot oferir eines per expressar millor el seu món interior i construir el seu propi pensament.

Ara, més que mai, hem de crear xarxes d'ajuda entre el professorat per tal de compartir no només lectures, sinó imatges, pel·lícules, música..., com també estratègies i experiències d'aula; tot recurs serà vàlid i podrà obrir-nos la porta de la muralla de les emocions dels nostres adolescents.

Eixos de capacitats / competències:

- Artística i cultural.
- Autonomia i iniciativa personal.
- Comunicació lingüística i audiovisual.
- Social i ciutadana.

Per saber-ne més

- BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) *Ensenyar literatura a secundària: formant lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó (Biblioteca d'Articles, 141), 2008.
- COLOMER, T.; MANRESA, M. "Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció", dins *Xarxa Llera*; Camps, A.; Milian, M. (coord): *Mirades i veus*. Barcelona: Graó, 2008.
- JOVER, G. *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro. (*Un món per llegir. Educación, adolescentes i literatura*. Rosa Sensat), 2007.
- LACROIX, M. *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana. (*Le culte de l'émotion*. Traducció de Ramon Folch i Camarasa), 2007.



Mirades



El llenguatge del còmic, una porta al món



NOEMÍ DURAN SALVADÓ

Doctora en Art i Educació
Especialista en llenguatges
poeticosensorials

Fa pocs dies vaig tenir el plaer de convidar a casa la dibuixant de còmic Susanna Martín (www.mystorycomic.blogspot.com). Vam entreteixir una conversa sobre còmic i educació que ens va portar a reflexions ben interessants sobre com aquest llenguatge pot ser una eina educativa.

El primer que em va sorprendre de la Susanna va ser la passió amb què m'explicava algunes de les històries que havia adaptat gràficament, com *Sonrisas de Bombay* (llibre homònim de J. Sanllorente, 2012) o *Sansamba* (guió d'Isabel Franc, 2014), on la dibuixant s'endinsa en el món de personatges que descobreixen altres cultures. El compromís social de la Susanna passa també per les qüestions de gènere; el dia anterior a la nostra trobada l'havia escoltat en una presentació pública sobre la iniciativa *Wombastic* una proposta de l'Associa-

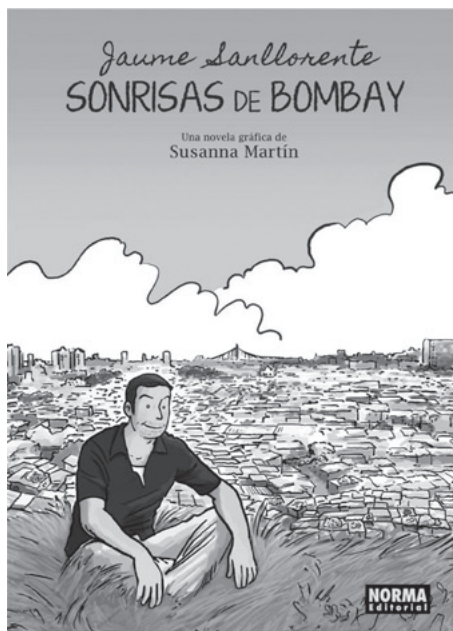
ció d'Autores del Còmic per crear una plataforma gràfica de realització de cartells contra la llei de l'avortament. Escoltant la Susanna mentre fullejo alguns dels llibres que m'ha portat, de seguida imagino la riquesa que pot suposar compartir aquestes històries a l'escola. M'explica que ja ha viscut aquesta experiència, duent a terme tallers puntuals d'introducció a la narrativa del còmic on invita infants i joves a conèixer els principals elements d'aquest llenguatge. Quan li pregunto per les reaccions dels nens i nenes, la Susanna destaca que la majoria connecten emotivament amb les històries narrades en el format de còmic; en els tallers els més petits gaudeixen amb l'escriptura d'onomatopeies per expressar xocs, caigudes, sons d'animals... a través de les imatges i del grafisme de les lletres, molt més expressiu que en altres formats, els infants con-



necten d'una manera viva amb les històries. Sentint la Susanna em vénen ganes d'estar en un d'aquests tallers, entreveig una possibilitat molt rica per afavorir el potencial narratiu que ja existeix en qualsevol infant. Som prou conscients els educadors de com la nostra capacitat narrativa condiona la nostra capacitat de ser? Quines eines tenim al nostre abast per acompanyar el desig d'explicar històries que tenen els infants?

En aquest punt, la Susana em comenta que enceta un nou repte: compartir els seus coneixements sobre el llenguatge de còmic amb educadors, per tal que més enllà de les seves visites puntuals en el context escolar els docents tinguin algunes eines bàsiques per poder seguir explorant amb els infants el llenguatge del còmic com una porta al món, ajudant-los a fer que siguin creadors de les seves pròpies històries i també lectors amb criteri.

Us deixo amb la referència del curs "El còmic com a recurs didàctic" que Susanna Martín impartirà en el context de la propera Escola d'Estiu de Rosa Sensat. Tots aquells mestres que tingueu ganes d'ampliar les vostres estratègies narratives i engrescar els infants a buscar maneres imaginatives de donar sentit als seus mons, no us ho perdeu.



L'esperança que neix a les aules. A propòsit de Mario Lodi



ANTONI TORT BARDOLET

Professor de Pedagogia
Universitat de Vic

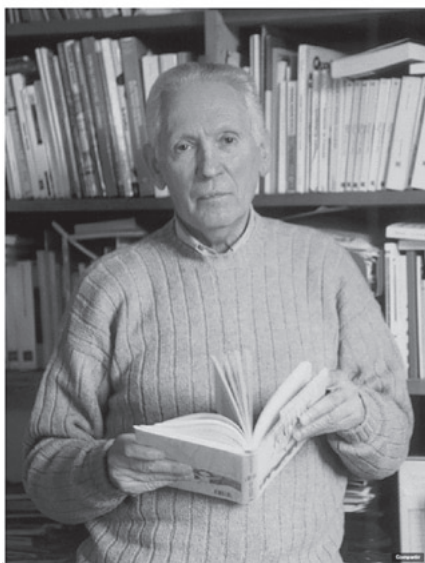
Recentment ens hem assabentat de la mort de Mario Lodi. Nascut el febrer de 1922, ha mort, doncs, amb noranta-dos anys. Una llarga vida, dedicada a l'escola, als infants i a les arts: la música, la pintura, la literatura. És interessant remarcar que en poc més de tres anys i no pas lluny els uns dels altres (de la Toscana a la Llombardia, passant per l'Emília-Romanya), varen néixer Loris Malaguzzi (1922-1994), Mario Lodi (1922-2014), Bruno Ciari (1923-1970) i Lorenzo Dom Milani (1923-1967). Quatre referents d'una revolució pedagògica que va congriar-se al nord d'Itàlia a partir dels anys cinquantes del segle xx. De Milani, Rosa Sensat ha editat fa poques setmanes el volum *L'obediència ja no és virtut*, on pot llegir-se l'al·legat pacifista que el mestre de Barbiana i els seus alumnes van escriure als capellans castrens, així com la carta que també va (van) escriure als jutges de Roma que havien de jutjar Milani pel text anterior. Greument malalt, ja no va anar al judici i va ser l'advocat d'ofici qui va llegir íntegrament aquesta «carta als jutges». També va morir prematurament, en la seva maduresa, Bruno Ciari. És un dels

mestres que va sintetitzar de manera formidable les influències freinetianes, les noves aportacions de la psicologia cognitiva i la pròpia tradició pedagògica italiana, tant laica com cristiana. Una síntesi fonamentada en una clara lectura política de l'educació, hereva de la cultura de la resistència partisana i d'una esquerra transformada a l'ombra de Gramsci, i que desembocà no només en discursos i conceptes, sinó que va suposar una renovació profunda de la pràctica a l'aula i de les didàctiques. Ciari va deixar petja, sobretot, a Bolonya. Malaguzzi, a Reggio de l'Emília. Fa poc el congrés celebrat en aquesta ciutat amb l'explícit títol «Educazione e/è politica» va recordar la figura de Malaguzzi als vint anys de la seva mort.

Eren mestres joves que (re) construïen una nova escola democràtica després del període feixista i d'una guerra mundial que, a Itàlia, havia tingut també episodis de guerra civil. Varen començar en petites escoles i en els municipis, des de baix, no des de les càtedres universitàries, ni des dels ministeris. Volien que els seus alumnes, fills i filles del poble, poguessin ser

protagonistes de les seves pròpies vides i construir-se com a persones portadores de cultura. I varen anar a l'arrel de la vida de l'aula. Mario Lodi representa perfectament la figura del mestre que renova la didàctica, que construeix teoria pedagògica des de l'acció diària. Llegint amb els nens i nenes, escrivint conjuntament, fent música, caminant i conversant. La idea d'escoltar, d'escoltar-se, de compartir, es fa palesa amb naturalitat i, al mateix temps, amb radicalitat. Es pot comprovar amb la lectura dels textos que es varen publicar en castellà als anys setanta. *Crònica pedagògica* (traducció de *C'è speranza se questo accade al Vho*) és, per Mario Lodi, el seu llibre més autèntic, el del mestre novell que s'obre pas. Un document que descriu com és de difícil gestionar amb humilitat el nostre treball, explica Lodi en el pròleg d'una nova edició (2011) d'aquest diari d'un mestre d'escola. Al seu costat, *El país errado*, *Insieme: Un diario de clase* i setanta llibres més. Com la petita joia *Cipí*, un conte escrit amb els seus alumnes amb uns ocells com a protagonistes una obra molt estimada per les mestres italianes. Lodi va rebre els més alts reconeixements tant de la República italiana com de les universitats; va ser guardonat com a escriptor; però representa com ningú

el mestre. Avui, que apliquem artificis de tota mena per tractar l'essencial (les emocions, la llengua, el joc, la diversitat...), avui que parlem de narratives, biografies i converses, val la pena recuperar els diaris i les cròniques d'uns mestres i uns alumnes que volien créixer junts en cultura i ciutadania.



Imatge cedida per la Casa delle Arti e del Gioco

Mario Lodi



El cel dels poetes



JAUME CELA

Mestre a l'Escola Bellaterra
Bellaterra (Vallès Occidental)

Hi ha hagut festa grossa al cel dels poetes. Amb branques d'olivera i palmes els poetes i les poetesses han rebut Joana Raspall.

Hi he vist en Vinyoli i en Marc. Més enrere l'Espriu al costat de Pere Quart, que somreia sorneguer. Assegut en un banc tot blau —al cel tot és blau— hi havia el rec-

tor de Vallfogona, el poeta de Roda i Maragall, que passava la mà suament per damunt d'una vaca cega. Carner, Riba i Manent feien cara de diumenge i Bonet parlava amb Brossa sobre qüestions angelicals. Vicent Andrés mirava de reüll si trobava dues cames iguals que les cames que va cantar en un conegut



poema. Arderiu s'agafava del braç de Leveroni i ben a prop celebraven la festa Maria Mercè Marçal i Maria de Ventadorn vestida de gala i amb una petita arpa a les mans. N'hi havia molts més, però mig els tapaven aquests que he somiat amb més claredat.

Al cap d'una estona de rebuda amenitzada amb tota mena de càntics s'han assegut per tastar fruits saborosos i altres àpats suculents. Joana Raspall, que ocupava el lloc d'honor, escoltava les intervencions dels seus companys i companyes i responia les preguntes que li adreçaven. Tots es meravellaven de com havia excel·lit en el conreu de la poesia per als infants. Prou difícil és fer-se entendre pels adults, s'exclamava Vinyoli. Pere Quart i Carner defensaven que els seus bestiaris estaven molt a prop de la sensibilitat infantil i Riba recordava que ell ho havia intentat amb la prosa, però que no havia gosat fer-ho en llenguatge poètic. Mament, que sabia que el temps de l'home era molt breu, comentava les seves traduccions infantils i Martí Pol reivindicava els seus macarrons i altres poemes molt nutritius però fets de paraules, com escau a l'art poètic.

Raspall anava escoltant atentament totes aquestes intervencions amb un somriure pacífic dibuixat a la cara.

Els nens i les nenes estan molt a prop dels poetes. Com ells, estrenen el món a cada mirada. Per ser-ho, de poetes, només els falta l'experiència i el domini de la llengua. No és poca cosa, però tenen molt d'avançat gràcies a escriptores com Joana Raspall, que no ha estalviat versos d'una gran qualitat per a aquests lectors i aquestes lectores. Ara bé, convé que no perdin la mirada poderosa damunt del món que els agermana.



Ressenyes i novetats



L'obediència ja no és una virtut

Lorenzo Milani

Edició a càrrec de Miquel Martí Solé

Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona, 2014

JORDI CANELLES

Mestre. Membre del Consell de
Redacció de PERSPECTIVA ESCOLAR

***I CARE* ***

Lorenzo Milani i els clàssics

Tots sabem que els clàssics són aquells autors que depassen el seu temps i el seu lloc per esdevenir atemporals i universals. El que ens expliquen, la manera com ells veuen i transmeten el seu temps i el seu món va més enllà d'una època i d'un territori. Sabem també que un text, un quadre, una música, si ha entrat dins la consideració de clàssic, o precisament perquè hi ha entrat, no s'esgota mai, perquè és en cada lectura, en cada contemplació, en cada audició que pren un nou sentit i és doncs, cada intèrpret qui li dóna vida nova i qui la completa. Bach, Mozart, Beethoven... Homer, Sòfocles, Lluïll, Shakespeare, Cervantes, Goethe..., Miquel Àngel, Brueghel, Caravaggio, Goya o Picasso... Sempre tenen quelcom a dir-nos, sempre els podem trobar un nou sentit.

I els pedagogs? Hi ha uns clàssics de la pedagogia? Si existeixen, quin sentit tenen avui?

L'obediència ja no és una virtut ve a contestar-nos aquestes preguntes. Milani, el mestre sacerdot d'un remot poblet muntanyenc del nord d'Itàlia dels anys seixanta del segle passat, és un clàssic de la pedagogia, i ho és perquè rellegir-lo, com rellegir Pestalozzi, Freire, Makarenko, Dewey, ens fa preguntar-nos de nou quin és el nostre paper com a mestres en el lloc i en el temps en què vivim.

Coneixíem de fa temps la *Carta a una mestra*, escrita pels alumnes de l'Escola de Barbiana; doncs bé, del mestre que hi havia al darrere d'aquells alumnes, Lorenzo Milani, ens arriben ara dues cartes escrites a la mateixa època i amb la mateixa càrrega política, social, ètica que aquella ja coneguda. El 12 de febrer de 1965 el diari florentí *La Nazione* publica una carta escrita per alguns capellans castrenses on es considera que l'objecció de consciència al servei militar era una vilesa. Milani i els seus alumnes van llegir la carta publicada a *La Nazione*. La lectura comportà el debat, i el debat, la informació; llegeixen Sòcrates, l'autobiografia de Gandhi, l'autobiografia del pilot que bombardejà Hiroshima i l'Evangeli; després d'això escriuen una carta que envien a tots els capellans de la diòcesi de Florència i a les principals publicacions del país en resposta als capellans castrenses. Cal subratllar en aquest punt la qualitat dels materials didàctics que empra Milani: diaris en comptes de llibres de text, textos d'alta qualitat cultural, actualitat, debat, comunicació real i no simulada... Aquesta vegada la carta que han escrit a Barbiana va signada només per Milani. Tan

sols *Rinascita*, el setmanari del Partit Comunista, la publica íntegrament. Tot i amb això, el rebombori que genera la resposta a la carta castrense per part de Milani és de tal intensitat que acabarà en una denúncia jurídica contra el capellà de Barbiana i el director de *Rinascita*. Quan Milani va ser imputat i citat a judici estava prou malalt (morí de leucèmia el 1967) per no poder personar-se a la cita; en lloc d'això escriu la *Carta als jutges*. La carta dels capellans castrenses, la resposta de Milani a la carta castrense i la carta als jutges formen la primera part i sens dubte la més interessant del volum que presentem.

Milani amb les seves dues cartes planteja (i es planteja amb els seus alumnes) un gran dilema antigament tractat i permanentment mal resolt: cal obeir la llei?, és a dir, per al nostre cas (i en el seu, essent cristià, catòlic i sacerdot), les actuacions del mestre han de ser sempre legals? Els clàssics semblen cridar els clàssics, i en aquest cas Milani ens du, sense esmentar-ho, fins a Sòfocles, quan la seva Antígona desobeeix les lleis de Creont per donar sepultura al seu germà Polinices. Així mateix, és en les cartes escrites, però sobretot en el seu testimoniatge de vida, on Don Lorenzo pren posició i dona resposta: una cosa és el que és legal (la llei que condemna l'objecció de consciència o la llei de Creont en el cas d'Antígona) i una altra molt diferent és el que és legítim (la pròpia consciència responsable o la llei no escrita de Zeus), i si l'una i l'altra entren en conflicte, cal sempre optar pel legítim per damunt del que és legal, sigui quin sigui el preu a pagar. L'obediència,

doncs, ja no és una virtut. Més endavant, en la *Carta als jutges*, argumentarà que justament enfrontar-se a la llei va a favor precisament de la llei, malgrat que sembli que pugui ser el contrari, perquè el que es pretén i en molts casos s'aconsegueix és la seva modificació perquè cada vegada aquesta sigui més justa, més legítima. A vegades no podem deixar de pensar que determinats polítics d'alts càrrecs i de baixa volada cultural haurien de xerrar menys i llegir més Sòfocles o Milani a veure si poden arribar a discernir el legal del legítim. Heus aquí el valor que haurien de tenir els clàssics.

Per a un mestre d'avui retrobar Milani en *L'obediència ja no és una virtut* significa plantejar-se fins a quin nivell ens tornem mesells, acrítics i gens compromesos i, per tant, còmplices d'unes lleis i d'unes normatives que perpetuen situacions injustes i, per tant, il·legítimes.

Però el mestre de Barbiana planteja més qüestions poc amables, i com sempre ho fa no només des de la paraula, sinó des del testimoniatge; així, escriu: *Un sacerdot que injuria un presoner mai tindrà raó. Encara menys si injuria algú que és a la presó per un ideal. No calia fer notar aquestes coses als meus nois. Ja les havien intuït. I havien intuït també que em comprometia a donar-los una lliçó de vida.*

Milani educa des del testimoni, des d'una manera d'emparaular el món que ofereix als seus alumnes.

La resta del llibre és una petita miscel·lània de textos escrits per a antigues publicacions per Miquel Martí i Solé sobre Milani i l'escola de Barbiana, una bona oportunitat per conèixer alguna cosa sobre aquesta experiència educativa breu i intensa dels anys seixanta.

Entre altres coses, descobrim que l'opció de Milani pels pobres és absoluta: *Entre*

tu i els rics, seràs sempre tu, el pobre, qui tindrà la raó. Fins i tot si comets l'error d'agafar les armes et donaré la raó. Però el dia que guanyis ja no seré a la teva banda. Tornaré a la teva vella casa, prudent i amb goteres, a pregar per tu davant el meu Senyor crucificat. Tota la seva acció pedagògica neix de la voluntat de donar als pobres les eines per poder ser, en paraules seves, no iguals que els poderosos, sinó millors que ells. Així doncs, per al mestre que esdevé Don Lorenzo, el que genera la gran desigualtat social és el no domini de la llengua. És llavors quan neix el mestre que es proposa donar la paraula als pobres. Els pobres necessiten urgentment el domini de la paraula. Com a bon clàssic, atemporal i universal.

Per Milani cal una escola política, és a dir una escola que sàpiga distingir els opressors dels oprimits, i al mateix temps una escola lliure de qualsevol influència de partit. Cal una escola que no suspengui: *L'escola estatal, tal com està muntada, aprova els rics i suspèn els pobres, és un hospital que cura els sans i rebutja els malalts.* És que potser no passa quelcom semblant el 2014? Cal una escola que tracti desigualment els desiguals: *El que es trobava sense fonaments, o era lent o desvagat, se sentia el preferit. Semblava que l'escola fos per a ell sol. Fins que no ho havia entès, els altres no tiraven endavant.*

I per nosaltres, quina escola cal? Escolteu Mozart, llegiu Shakespeare, contempleu Goya, descobriu Milani.



(*) *I care* és el lema que presidia l'escola de Barbiana. En anglès significa, 'ho vull, ho desitjo, ho tinc al cor'.



¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar

De Jordi Collet
 Editat per Icaria, Barcelona, 2013

XAVIER BESALÚ

PERSPECTIVA ESCOLAR

Quan, mentre llegeixes un llibre, tens la sensació d'estar aprenent; quan t'adones que la realitat s'il·lumina, que tens claus noves per comprendre el que resultava confús; quan notes que, gràcies a aquesta lectura, disposes de bases sòlides per dialogar i orientar, de fonaments ben assentats per actuar, no solament experimentes un plaer pregon i agraït, sinó que confirmes, un cop més, la rendibilitat pràctica de la bona teoria (sovint tan infamada entre els mestres). Tot això és el que he viscut llegint aquest llibre del sociòleg Jordi Collet, professor de la Universitat de Vic.

El llibre és fruit d'una recerca rigorosa i sistemàtica, feta a 16 centres escolars de Catalunya (la majoria, concertats) i amb més de 100 pares i mares d'aquests centres, pertanyents a classes mitjanes/altes assalariades, amb un capital educatiu i cultural elevat.

Quines coses m'han semblat de més interès? Moltes, de manera que aquí només em referiré a algunes:

a) Que la ideologia dominant d'una societat i d'una època, ens agradi o no, és la de les seves classes dominants, que són les que tenen més capacitat d'influència, més visibilitat, més possibilitat de mobilitzar intel·lectuals, periodistes i polítics, de manera que acaben conformant l'imaginari col·lectiu entorn de gairebé tots els temes; també entorn de l'educació. D'aquí la per-

tinència de centrar la recerca en famílies d'aquest perfil.

b) Que no és veritat, en absolut, que abans s'eduqués millor, que les famílies actuals hagin dimitit d'educar, que hagin delegat les seves responsabilitats en l'escola o en altres agents externs, que no es preocupin ni s'ocupin de l'educació dels seus fills. Aquest discurs catastrofista i molt arrelat als claustres no solament no és cert, sinó que no porta enlloc.

c) Que la majoria de les famílies investigades, en l'educació dels seus fills, es comporten d'una manera extremament racional i lògica, mirant de respondre de la millor manera possible a les demandes que els arriben del context, dels tècnics en educació; dels requeriments que exigeix el nou capitalisme per als ciutadans, treballadors i consumidors alhora, del segle XXI. Un capitalisme que han estudiat a fons N. Elias, Z. Bauman o R. Sennett, que estan a la base del treball de Collet.

d) Que el model de persona que demana aquesta cultura del nou capitalisme és, en essència, el d'un individu flexible i adaptable. És a dir, amb uns nivells màxims d'autoregulació, amb coneixements sempre actualitzats, amb una contrastada capacitat relacional, amb molta autonomia (que es pot traduir a rebaixar al màxim la seva dependència fins al punt gairebé de la indiferència envers els altres) i creativitat (en el sentit de prescindir al màxim del passat i de l'experiència), sense un projecte gaire sòlid de futur (que el faria poc adaptable), sinó amb un èmfasi important en el present, en el termini curt.

e) Que no és gens fàcil socialitzar per al canvi permanent, per a la competència constant, per a la incertesa. Quan se'ns diu repetidament que el repertori de coneixements familiars acumulats sobre com educar els infants ja no serveix; quan es criminalitza tot allò que fa olor d'autoritat,

de límit, de repressió, de dependència, de normes, d'hàbits, de rutines, però es fa absolutament responsables els pares dels resultats d'aquest procés de socialització, és del tot lògic que es produeixin sentiments de desconcert, de malestar, d'angoixa dins de les famílies, i que es busquin amb avidesa receptes miraculoses, eines venudes com a eficaces, respostes de part de determinats gurus, formació a través de totes les vies possibles...

f) Que aquell ideal de persona xoca amb la realitat i les necessitats naturals dels infants, absolutament dependents quan són petits, que necessiten la cura, l'autoritat dels adults per fer-se grans, de manera que ni la intervenció dels pares ha de ser vista com una intrusió, ni la demanda d'ajuda per part dels infants ha de ser considerada vergonyosa o un fracàs; que educar infants, adolescents i joves comporta no només moments de comunió, d'emotivitat i de festa, sinó també moments de conflicte, d'imposició i de formalitats. Que l'ideal de família postmoderna, democràtica i negociadora, no significa que els fills siguin iguals que els pares, ni que siguin absolutament lliures, ni que visquin com si estiguessin sols i abandonats al món.

g) Que tot plegat ens ajuda a entendre per què aquestes famílies donen tanta importància a l'elecció del centre on escolaritzaran els seus fills, per què volen disposar de la màxima informació i per què trien escoles amb alumnes i professors que comparteixin els seus valors, els seus objectius i el seu estil de vida, i fugen d'escoles amb infants i joves de procedències socials i culturals diverses; per què controlen les amistats dels seus fills. Perquè han entès que tot el que facin els seus fills educa, que tots els entorns són potencialment educatius i volen que tots els espais, tots els temps, totes les activitats que realitzin, totes les relacions que mantinguin, siguin alhora instrumentals (motiu d'aprenentatge) i expressius (motiu de felicitat i creixement

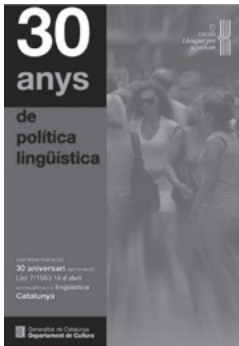
personal). Perquè donen la màxima importància a la continuïtat entre la vida familiar, la vida escolar i la vida social; perquè el seu objectiu és que els fills aconseguixin l'èxit educatiu, l'èxit laboral i l'èxit social, i consideren que la pedra angular per assolir-los és l'escola.

Podríem continuar, però, si amb el que he escrit fins aquí he aconseguit encomanar-vos les ganes de llegir aquest magnífic llibre, ja em donaria per satisfet. Dit d'una altra manera: mestres, docents en general, no us el perdeu!



Novetats

Biblioteca Rosa Sensat



30 anys de política lingüística. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, 2013. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/Altres/Arxius/30%20anys%20politica%20ling.pdf>



BONAL, Xavier, i VERGER, Antoni. *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013 (Informes Breus; 45). Disponible a: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/587.pdf>



BUCKINGHAM, David. *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Ed. Morata, 2013 (Educación Económica).



DUCH PLANA, Montserrat (coord.). *El gènere de la polis. La trajectòria de les dones en el catalanisme*. Tarragona: Arola Editors, 2013 (Atenea; 14).



ECIO, Carolina; MÉNDEZ, Elvira; ALTÉS, Josefina. *Los bancos de tiempo. Experiencias de intercambio no monetario*. Barcelona: Graó, 2009 (Acción Comunitaria; 10).



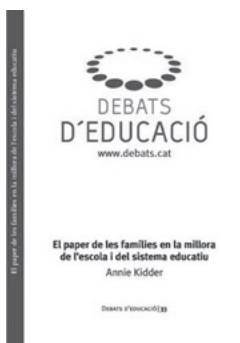
IBORRA, Enric. *Un son profund. Diari d'un curs de literatura universal*. Barcelona: Edicions Viena, 2013.



MARTÍN GARCÍA, Xus. *Investigar i aprendre. Com organitzar un projecte*. Barcelona: Horsori: Universitat Autònoma de Barcelona. ICE, 2013 (Cuadernos de Educación; 67).



ETXEBERRIA, Xabier. *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2013.



KIDDER, Annie. *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2013 (Debats d'Educació; 33).



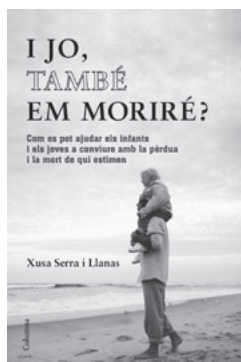
MILANI, Lorenzo. *L'obediència ja no és una virtut*. Traducció, introducció, epíleg i notes de Miquel Martí Solé. Barcelona: Rosa Sensat, 2014 (Referents; 5).



La renovació de l'escola pública de l'Empordà a tot Catalunya (1900-1939). Salomó Marquès et al. Figueres, Girona: Arxiu Comarcal de l'Alt Empordà [etc.], 2013. Disponible a: http://www.altemporda.org/portal/images/arxiu_comarcal/catalog_mestres1.pdf



Sembrant el futur: l'agroecologia escolar a Sant Cugat del Vallès. Sant Cugat del Vallès: L'Ajuntament: Universitat Autònoma de Barcelona, 2013. 1 DVD. http://www.dailymotion.com/video/x12datz_sembrant-futur-agroecologia-escolar-a-sant-cugat-del-valles-i_school



SERRA, Xusa. *I jo, també em moriré? Com es pot ajudar els infants i els adolescents a afrontar la pèrdua d'algú a qui estimen*. Pròleg de Jaume Cela. Barcelona: Columna, 2014.



POZO, Joan Manuel del. *Educacionari: una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes*. Barcelona: Edicions 62, 2014 (Llibres a l'Abast; 425).



MARQUÈS SUREDA, Salomó. *Ensenyar a pensar: en memòria dels mestres de la República*. Barcelona: Memorial Democràtic, 2013 (Quaderns Didàctics Memorial Democràtic). Disponible a: http://www20.gencat.cat/docs/memorialdemocratic/18_Activitats%20Educatives/Recursos/Documents/Ensenyar_a_pensar.pdf

Presentació del llibre *L'obediència ja no és una virtut*



El dimarts 25 de març unes noranta persones van voler assistir a la presentació del llibre *L'obediència ja no és una virtut* a la seu de l'Associació d'Amics de la UNESCO de Barcelona, a qui volem agrair ben sincerament la seva magnífica acollida.

La primera part del llibre aplega dues cartes imprescindibles de Don Lorenzo Milani, el capellà i mestre de Barbiana, a la Toscana. La segona és una síntesi actualitzada del llibre *El mestre de Barbiana*, escrit per Miquel Martí l'any 1972, avui intrombable. Un Miquel Martí que ha tingut cura d'aquesta edició i que, emocionat, va recordar les seves anades a Barbiana i les seves converses personals amb Don Milani.

Jaume Botey, intel·lectual de llarg recorregut i cristià compromès, fou l'encarregat de fer la presentació tant de l'autor (de qui va recordar que havien estat companys de pupitre quan tenien deu anys) com del llibre. Ho va fer a través d'un repàs històric, des de Prometeu fins a Mandela, passant per Espàrtac, Jesús, Gandhi i Xirinachs, entre molts altres, del paper dels desobedients en la societat, que va resumir afirmant que han fet avançar la història, que han estat creadors d'esperança.

El darrer a intervenir fou José Luis Corzo, la persona que millor coneix la vida i el pensament de Don Milani al món, que va voler ser present en aquest acte i va emmarcar i subratllar les paraules que donen títol al llibre: "Tingueu el coratge de dir als joves que tots ells són sobirans, que per a ells l'obediència ja no és una virtut, sinó la més subtil de les temptacions, que no creguin que la poden fer servir d'escut ni davant dels homes ni davant de Déu, que cal que cadascú se senti l'únic responsable de tot."



49a escola d'estiu Rosa Sensat

Educació primària

Primera setmana

Del 30 de juny al 4 de juliol

** Els cursos marcats amb dos asteriscs s'ofereixen conjuntament a primària i secundària

Matí de 9.30 a 12.30 h (els cursos de matí comencen el dimarts dia 1 de juliol)

1421100039 Escacs, un recurs per millorar l'aprenentatge. Josep Serra Palomar, Josep Callís Franco i Marta Amigó i Vilalta

1451100031 Curs de kinesiologia educativa. La meua experiència a l'escola.* Montserrat Escayola Coris

1451100327 La globalitat de l'infant: moviment i aprenentatge *. Xavier Martínez López i Yasmina Salazar Castellà

1451100833 Hem deixat els llibres, i ara què? Neus Milà Vida

1461100443 Taller d'art i escriptura.** Margarita Mascaró Pérez

1461101351 *Crushing your limits*: anglès per a mestres (*elementary*).** Clara Massons de Lama

Tarda de 15 a 18 h

1421500437 Com treballar les diferents tècniques pictòriques a l'escola a partir del *leitmotiv* "la solidaritat i la igualtat d'oportunitats". Elena Frauca Cantó, mestra d'arts plàstiques i il·lustradora

1421500641 Recursos i estratègies per desenvolupar el càlcul mental a l'educació primària.

Josep Callís i Franco

1461500442 Art i color.** Margarita Mascaró Pérez

1461501149 Les TIC a l'escola 2.0 des de la pràctica de l'aula.** Evaristo González Prieto

1461500848 Pensem, debatem i construïm. Avaluat: més enllà de "posar notes". Neus Santmartí Puig

1461500352 El joc teatral com a eina d'aprenentatge **. Mariona Montaña Vilà i Alicia Gorina López-Dóriga

Matí i tarda. (Horari diferent: de dimarts a divendres de 10 a 14 h i de 15.30 a 19.00 h)

1451800630 La geometria com a eix transversal a infantil i primària per treballar lògica, mesures i problemes.* M. Antònia Canals Tolosa

Segona setmana

Del 7 a l'11 de juliol

Matí de 9.30 a 12.30 h

1422100436 Espais de creació artística a l'escola. Mar Morón Velasco

1452100828 El treball per projectes.* Carme Pablo Puig i Anna Canamasas Guardiola

- 1452100034 Coeducació: juguem, vivenciem i parlem-ne!* Olga Checa Herranz
 1452100435 Taller de llibres a l'escola: laboratori de papers, lletres, colors, cosits i jocs.* Roberta Bricca
 146 1452101129 Creació d'activitats interactives per a PDI amb SMART Notebook.* Eugeni Chafer Vilaplana
 1462101350 *Crushing your limits*: anglès per a mestres (*intermediate*).** Clara Massons de Lama
 1462100544 El còmic com a recurs didàctic.** Susanna Martín Segarra
 1462100147 Jardí d'astronomia.** Carne Alemany Miralpeix i Eloi Arisa Alemany

Tarda de 15 a 18 h

- 1422500838 La biblioteca escolar. Mariona Trabal Mitjans. Col·laboren: Encarna Isanda, Mònica Badia, Xon Bover i Mònica Ricart
 1452500332 Taller de teatre: expressió, emocions i creativitat.* Gemma Paus Benzal
 1462501145 *Geocaching* a les escoles.** Manuel Ballesteros Martín

Dues setmanes

Del 30 de juny a l'11 de juliol

Tarda de 15 a 18 h

- 1421500540 *CLIL in primary? Yes, we can!* Salvador Rodríguez Almendros
 1461500146 La ciència, eix vertebrador del projecte escolar.** Carne Alemany Miralpeix i Carles Schnabel Gimeno

Educació secundària

Primera setmana

Del 30 de juny al 4 de juliol

** Els cursos marcats amb dos asteriscs s'ofereixen conjuntament a primària i secundària

Matí de 9.30 a 12.30 h (els cursos de matí comencen el dia 1 de juliol)

- 1431100654 Viure, veure i tocar les matemàtiques a secundària. Anton Aubanell Pou i Sergi del Moral Carmona
 1431100657 Enriquiment competencial de tasques pobres. Treballar (bé) les matemàtiques en un grup qualsevol: multicultural, divers... Xavier Vilella Miró
 1461100443 Taller d'art i escriptura.** Margarita Mascaró Pérez
 1461101351 *Crushing your limits*: anglès per a mestres (*elementary*).** Clara Massons de Lama

Tarda de 15 a 18 h

- 1461500442 Art i color.** Margarita Mascaró Pérez
 1461501149 Les TIC a l'escola 2.0 des de la pràctica de l'aula.** Evaristo González Prieto
 1461500848 Pensem, debatem i construïm. Avaluat: més enllà de "posar notes".** Neus Santmartí Puig
 1461500352 El joc teatral com a eina d'aprenentatge.** Mariona Montaña Vilà i Àlicia Gorina López-Dóriga

Segona setmana

Matí de 9.30 a 12.30 h

1432100858 Pensem, debatem i construïm: una secundària diferent per al segle XXI. Joan M.

Girona Alaiza

1432100255 Com treballar les ciències socials en els temps que ens toca viure. Un currículum alternatiu de les ciències socials a l'ESO. Carles Anguera Cerarols, Dolors Bosch Mestres, Roser Canals Cabau, Carles García Ruiz i Neus González Monfort

1462101350 *Crushing your limits*: anglès per a mestres (*intermediate*).** Clara Massons de Lama

1462100544 El còmic com a recurs didàctic.** Susanna Martín Segarra

1462100147 Jardí d'astronomia.** Carme Alemany Miralpeix i Eloi Arisa Alemany

Tarda de 15 a 18 h

1432500853 Rellegir el currículum a secundària. De les competències bàsiques als projectes de treball. Francesc Giménez Fàbregas i Teresa Pietx

1432500256 Cinema, memòria històrica i educació. Ramon Breu Panyella

1462501145 *Geocaching* a les escoles.** Manuel Ballesteros Martín

Dues setmanes

Tarda de 15 a 18 h

1461500146 La ciència, eix vertebrador del projecte escolar.** Carme Alemany Miralpeix i Carles Schnabel Gimeno

Primera setmana

Del 30 de juny al 4 de juliol

Matí de 9.30 a 12.30 h (els cursos de matí comencen el dimarts dia 1 de juliol)

1441100562 Per què als infants els agrada escoltar contes i als grans explicar-ne? Àngels Ollé Romeu

1441100166 33 experiments *low-cost* per aprendre meteorologia. Marcel Costa Vila

1441100972 Referents pedagògics. Enric Vilaplana Lapena

1441101074 Pensem, debatem i construïm: ni fracassats ni excel·lents. Pilar Benejam

Arguimbau

1441100875 Cocreació en entorns educatius. Lluís Sabadell Artiga

Tarda de 15 a 18 h

1441500771 La direcció coral a l'escola. Eva Martínez Tomé

1441501169 Entorns on aprendre: la meua escola és el món. Jordi Jubany Vila

Segona setmana

Del 7 a l'11 de juliol

Matí de 9.30 a 12.30 h

1442100868 Crear a l'escola... com? Anna Castells Molinatre i Oriol Ripoll González

1442100067 Participació i cooperació: reptes per educar des de la diversitat. Frédéric Moné i Mònica Guerrero Rosset