

Publicació
de Rosa Sensat

Maig 1993

PERSPECTIVA

ESCOLAR 175

Nens i nenes amb necessitats educatives especials

Consideracions
paperòflèxiques

Els bombers i l'educació
en prevenció

Entrevista a J. Cela
i J. Palou

Maig 1993

P E R S P E C T I V A E S C O L A R 1 7 5

Edició i Administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271 • Tel. 237 07 01
Fax: 415 36 80 • 08008 Barcelona

Consell de Redacció:

Anna Agenjo, Rosa Carrió,
Mercè Comas, Biel Dalmau,
Josep Fernández, Mercè Fluvia,
Montserrat Galícia, Marta Mata,
Carme Ortoll

Director:

Jordí Tomàs

Secretària de Redacció:

Carme Suaz

Disseny gràfic i coberta:

Vilaseca/Altarriba

Composició i muntatge:

Núria Hortal

Dibuixos:

Werner Thöni

Fotòlits:

Rovira

Impressió:

Romanyà-Valls

Subscripcions i distribució llibreries:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Dipòsit legal:

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

Subscripció anual:

5.200 ptes.- P.V.P. 625 ptes.

Editorial:

I, a més a més, ara les vaques flaques 1

Monogràfic:

**Nens i nenes amb necessitats
educatives especials.**

- Necessitats educatives en el marc de la
diversitat. *F. Ariño i Teresa Ros* 2
- La integració dels nens cecs a l'escola.
Criteris de suport. *C. Guinea i C. Valls* 8
- Alumnes sords: cal garantir-los una llengua.
Carles Llombart 17
- Sobre la integració dels nens i adolescents
amb trastorns de personalitat. *Albert
Parés i Josep Amorós* 24
- Síndrome de Down. *Equip del Servei de
Seguiment en l'Etapa Escolar de la FCSD* 30
- Bibliografia complementària. *Biblioteca
Rosa Sensat* 36

Escola.

Unitat de programació:

- L'educació visual a partir de l'elaboració d'un
mapa conductual del riu Llobregat. *Tònia
Burguesa i Montserrat Cosidó* 41
- Recursos didàctics:**
- Consideracions papiroflèxiques. *Josep M.
Gómez* 47
- Aplicant la Reforma:**
- No ens espanta la feina, però volem
fer-la bé. *Mestres de l'Escola El Sagrer* 55

Escola i societat.

- La mestra i el mestre:**
- Entrevista a Juli Palou i Jaume Cela 61
- Educació en prevenció:**
- Els bombers i l'educació en prevenció.
Albert Vilanova 71
- Escola d'Estiu 1993** 78
- Novetats bibliogràfiques.** *Biblioteca
Rosa Sensat* 80
- Textos legals.** 84
- Cartes al director.** 86

R O S
S E N
S A T

I, a més a més, ara les vaques magres

Ha arribat el temps de les vaques magres. Esperem que no duri set anys com quan Josep, fill del patriarca Jacob, governava a Egipte, tot i que ell va saber ser previsor en l'època de las vaques grasses i va guardar els aliments suficients perquè el poble no es morís de gana.

No hi ha recursos i han començat les retallades a les diverses administracions, les quals afecten l'escola pública i la seva qualitat. Pocs comentaris cal fer a les mesures preses: vint-i-cinc nens a les aules de tres anys; racionalització de l'estructura dels centres públics, que implica la supressió d'algunes unitats i l'agrupament de nivells i línies; racionalització de les substitucions, disminució de despeses de funcionament..., i, és clar, l'ajornament de la implantació de la Reforma. Ens temem que tanta "racionalització" no pretén més que fer-nos passar gat per llebre. I, mentrestant, temes importants continuen pendents: mapa escolar, manca de personal administratiu, etc.

Les implicacions pedagògiques de totes aquestes mesures les podem valorar els mestres més que ningú, els que treballem en les aules afectades i que patirem directament —juntament amb els alumnes— les conseqüències d'aquestes retallades.

Una primera reflexió ens porta a la constatació a la qual ja estem habituats: el poc interès que mereix gairebé sempre l'educació i, en especial, l'escola pública. No només en temps de les vaques magres, sinó també en el de les vaques grasses. ¿És que, per exemple, la Reforma ha anat acompanyada mai d'una llei de finançament que la fes possible? O, en les inversions del '92 ¿va pensar algú a guardar o a dedicar una part, per petita que fos, a l'escola? Amb les engrunes —amb la xavalla, com diu un company— n'hi hauria hagut prou per a l'escola.

Però, la nostra reflexió ha de ser sobretot pedagògica, que és el que ens pertoca. El treball de cada dia, l'experiència i la professionalitat dóna dret als mestres, en una democràcia, a ser interlocutors indispensables de l'administració i a participar en la concreció de les condicions adequades a una escola de qualitat, a l'aplicació de la Reforma i a la millora del sistema educatiu. Com a col·lectiu, els mestres hem de continuar sent una veu activa de la societat civil, de la qual formem part, i el teixit de la qual ajudem a reforçar. Com a mestres, tenim un compromís ineludible amb els nostres alumnes, que són l'objectiu de la nostra feina i del nostre esforç.

2 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

La determinació de les necessitats educatives dels nens i les nenes amb disminucions greus i permanents ens impulsa a descobrir quines són les capacitats diferencials que poden desenvolupar i, com a conseqüència, en quina mesura cal ampliar l'oferta curricular. La superació del concepte "integració" ha de passar, necessàriament, per l'eliminació del divorci que actualment existeix entre l'escola d'educació especial i l'escola ordinària.

Necessitats educatives en el marc de la diversitat

**Fernanda Ariño
Urriens
Teresa Ros Solé**

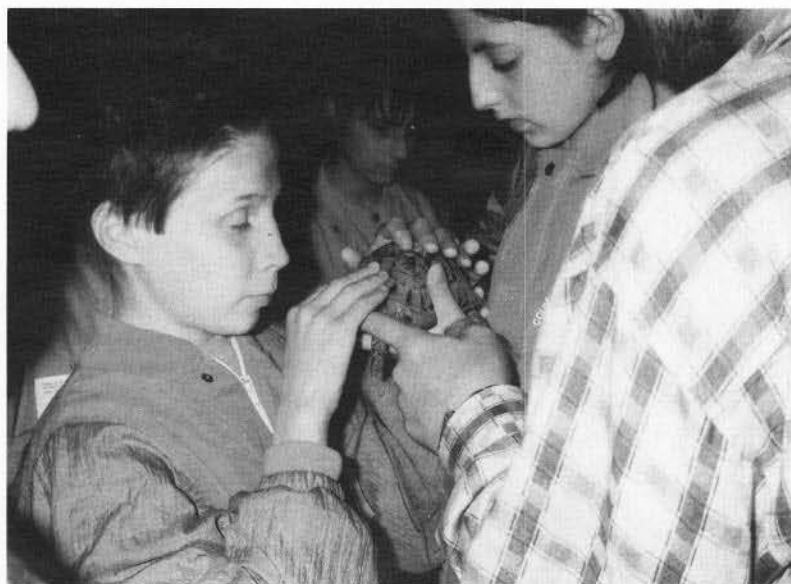
Especialistes en
Llenguatge i audició
CREDAC. "Pere
Barnils"

En la resolució del DOGC del 8 de març de 1993 que dicta les normes de matriculació d'alumnes als centres docents públics i concertats hi trobem, especificades, les variants curriculars que cal considerar per als nens i les nenes amb necessitats educatives especials derivades de disminucions greus i permanents. També és per a aquests alumnes que actualment existeixen dues possibilitats d'escolarització diferents: les escoles d'educació especial i les escoles ordinàries amb unitats d'educació especial.

En aquest breu enunciat hi descobrim dos elements de reflexió, que nosaltres intentarem encetar tot seguit: un canvi de terminologia i dues possibilitats d'escolarització.

Del "deficient" a la "disminució"

En els documents educatius actuals observem que han desaparegut gairebé del tot els termes "deficients físics", "deficients psíquics" i "deficients sensorials" per anomenar els alumnes paralítics cerebrals, amb la síndrome de DOWN, sords, cecs, etc. i que aquests termes han estat substituïts alumnes amb disminucions físiques", "disminucions psíquiques" i "disminucions sensorials". Confiam que el canvi no només sigui conseqüència del desig d'una



precisió terminològica més gran sinó que realment respongui a una profunda modificació ideològica, i així ho entenem.

Si realment hem deixat de considerar l'alumne com un disminuït per situar-nos en la posició de veure'l com a posseïdor d'una disminució, el nostre punt de mira a l'hora de determinar les seves necessitats educatives ens ha d'aconduir, prioritàriament, a descobrir quines són les capacitats que pot desenvolupar i com dibuixem el seu currículum de manera que això sigui possible, tot allunyat-nos de la posició reduccionista que tendeix a eliminar del currículum ordinari allò que l'infant no pot fer.

Ja l'any 1984 Rosa Boada ens feia reflexionar sobre el concepte d'integració.¹ Ella deia que no es tracta de dissimular la deficiència, de fer el noi o la noia amb una deficiència el més semblant possible a nosaltres; del que es tracta és de permetre-li de conservar la seva identitat entenent que aporta alguna cosa a la comunitat, la qual l'accepta i el valora tal com és.

L'educació en la diversitat necessàriament ha de forçar el sistema educatiu (des de l'Administració fins al mestre) a ampliar el seu espectre curricular.

1. Rosa Boada, *Marc psicològic, una perspectiva integradora*, "Perspectiva Escolar", núm. 84 (abril 1984).

4 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

Naturalment, aquest canvi de concepció porta, com a conseqüència, una reconsideració dels recursos. Ara bé, cal evitar caure en el nou parany de considerar-ne únicament la quantitat (més mestres de suport, més especialistes, més material, etc.) i s'ha de fer l'esforç de definir-ne la qualitat (formació del professionals, nous continguts curriculars, etc.) i de rendabilitzar els recursos existents.² I en aquest esforç de definició els professionals hi tenen una tasca molt important per fer.

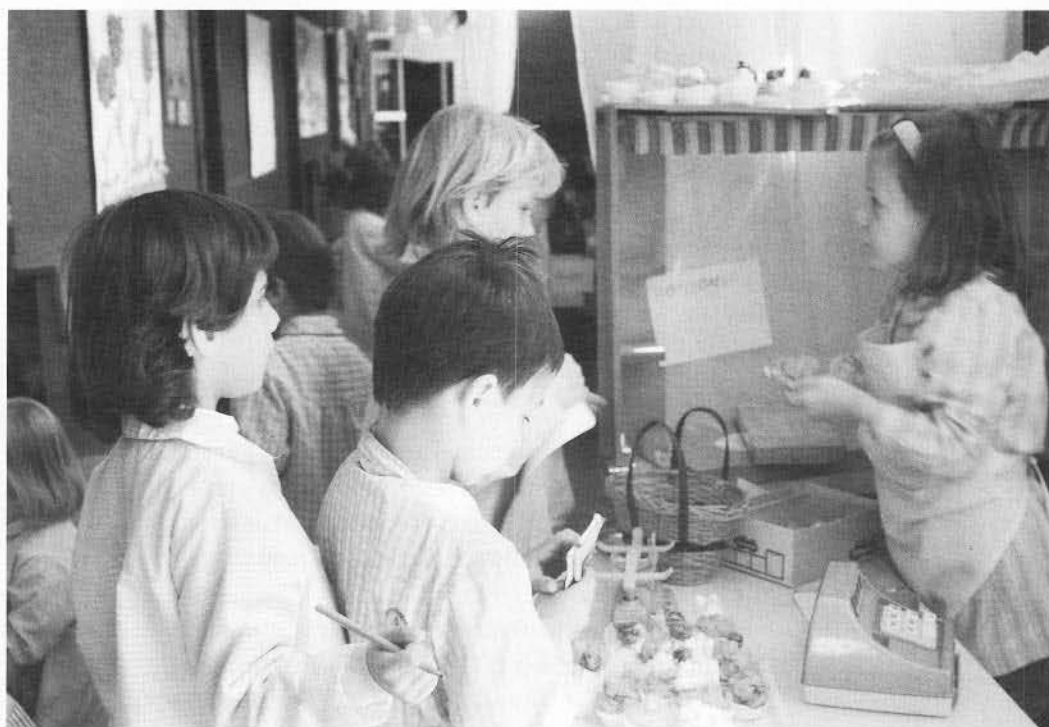
Els professionals de l'educació infantil i primària hem fet sentir la nostra veu de manera persistent a l'hora de reclamar més recursos per atendre els nostres alumnes amb disminucions, i és en aquest sentit que hem rebut alguna resposta de l'Administració (unitats d'educació especial, logopedes itinerants, mestres de suport, materials específics, etc.), tot i que, sense cap mena de dubte, són insuficients i, per tant, aquesta demanda és una tasca per continuar. Però, ¿se li ha fet arribar amb prou convicció la demanda i la necessitat d'una seriosa modificació de la qualitat?

Posem un exemple: tots els recursos qualitius que s'han engegat per tirar endavant la normalització de l'ús del català a les escoles: la formació dels mestres (que s'ha fet deslliurant-los d'hores de docència), la dotació de formadors especialitzats en llengua catalana, la presentació d'experiències d'altres països en situació bilingüe, l'aportació de materials adequats de reforç, etc. ¿No seria desitjable una mobilització de recursos similar, per tal d'atendre les necessitats educatives dels nens i les nenes amb disminucions? ¿No podríem empènyer l'Administració educativa que reflexioni amb nosaltres per crear una estructura que ho faci possible? En la nostra especialitat, i des del CREDAC³ al qual estem adscrites, ja hem iniciat un procés de sensibilització a l'Administració i de treball conjunt amb els seus professionals que tenen capacitat d'introduir modificacions als models d'intervenció.

En el model estàndard hem aconseguit introduir algunes variants com, per exemple, agrupar, temporalment, nens i nenes que van a escoles diferents i d'edats similars, per tal que hi duguin a terme tasques específiques. Així mateix, hem agrupat nens i nenes en una mateixa escola i en diversos nivells de participació a les aules ordinàries.

2. Vegeu: Cristina Gabirondo i Montserrat Verdura, *Obrim les portes a l'educació especial*, "Perspectiva Escolar", núm. 171 (gener 1993).

3. Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius de Catalunya.



Malauradament, en el decurs del temps aquestes variants van quedant constrenyides a experiències puntuals, fruit de la "bona voluntat" de les escoles històricament integradores, però la manca d'una estructura global que prevegi la diversitat de les necessitats educatives dels nens i les nenes amb disminucions fa que la majoria de projectes quedin reduïts a un somni dels especialistes, als quals sovint es titlla de desconexadors de la realitat escolar.

S'ha superat el concepte d'"integració"?

Tal com s'assenyalava al començament d'aquest article, és clar que per als nens i nenes amb disminucions greus i permanents subsisteix la doble possibilitat d'escolarització: o bé educació especial o bé escola ordinària. Creiem que aquest fet manté la ja històrica discussió sobre "integració, sí", "integració, no". Les orientacions educatives de la Reforma també han anat fent desaparèixer el terme "integració" i ens han anat reconduint vers

6 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

el concepte d'“educació en la diversitat”, amb la intencionalitat, suposem, de trencar la bipolarització de la discussió. Nosaltres, una vegada més, ens manifestem a favor d'aquest canvi ideològic, però també, una vegada més, creiem que correm el risc que caigui en el desprestigi si no s'arbitren les mesures concretes per posar-lo en pràctica.

Pel que fa a les escoles d'educació especial, algunes de les que existeixen ens demostren l'eficàcia de la seva tasca, però, paral·lelament, ens manifesten les grans dificultats que tenen per obrir les seves portes a la realitat social.

Quant a les escoles ordinàries, més d'una vegada han presentat resultats satisfactoris amb nens i nenes de diferents disminucions, però també han mostrat el seu desencant davant la situació d'alguns infants que no han evolucionat com s'esperava.

Des de la concepció que els nens i les nenes amb disminucions s'han d'assemblar el màxim possible als que no les tenen, les dificultats d'uns i altres (escoles d'educació especial i escoles ordinàries) mantenen viva la dialèctica “nens integrables, nens no integrables”. Si ens creiem que el que cal és avançar vers l'educació en la diversitat és un contrasentit mantenir el divorci entre l'escola d'educació especial i l'escola ordinària, perquè fomenta la polèmica entre els diferents professionals a l'hora de valorar les necessitats educatives dels nens i les nenes amb disminucions.

Mesures administratives com la que diu que “el nombre de nens amb disminucions en una escola ordinària no pot ser superior a dos per unitat ni a sis, en un mateix centre”⁴ reforcen la idea que la presència d'aquests nens i nenes és una dificultat per a l'escola, força a rebaixar els nivells de continguts dels altres alumnes i comporta altres conseqüències negatives. Naturalment, amb aquestes expectatives l'escola d'educació especial es fa inevitable.

Si el concepte d'integració ha canviat és indispensable que es produeixi també un canvi en la concepció de quina és la funció d'una escola i d'una altra. Per tant es fa imprescindible que ambdues se sentin compromeses en una tasca comuna i tendeixin a fusionar-se dins d'una mateixa dinàmica institucional en la qual l'intercanvi

4. DOGC núm. 1.720, del 15 de març de 1993.

d'experiències acumulades per cadascuna pogués fer-se d'una manera fluida, sense necessitat dels voluntarismes heroics que existeixen en la realitat actual.

En aquest camí de confluència institucional tampoc no és possible avançar sense la voluntat explícita (i sense reserves) de tots els estaments competents de l'Administració educativa.

Si no és així, aquesta educació en la diversitat (segons el nou concepte) tendirà a excloure la dels nens i nenes amb disminucions greus i corre el risc d'empènyer els professionals de l'educació cap a reforçar de nou l'escola d'educació especial per treure-la de la seva actual precarietat.

8 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

L'article ofereix informació sobre l'especificitat de l'educació que necessiten els alumnes amb deficiències visuals. Fa unes reflexions generals sobre la integració d'aquests nens i nenes dins la perspectiva de l'educació en la diversitat i, després d'unes consideracions sobre els criteris per al suport a l'escola, presenta els mètodes educatius requerits en l'ensenyament segons les diverses dificultats que afecten aquests nens.

La integració dels nens cecs a l'escola. Criteris de suport

**Carme Guinea
i Comes**

Especialista en la
pedagogia del nen cec.

**Conxita Valls
i Alsedà**

Mestra especialista en
l'educació del nen cec,
del Centre Joan Amades
de l'ONCE

Superats els deu anys de l'aprovació de la llei marc sobre la Integració Social dels Minusvàlids del 1982 que suposadament ens va obrir de forma oficial els camins per a l'apropament entre tots els individus, fem aquests apunts amb la voluntat d'oferir una mica més d'informació sobre la complexa i original especificitat que els alumnes amb deficiències visuals ens aporten, com a repte professional i personal a tots aquells que manifestem interès i curiositat pels temes educatius.

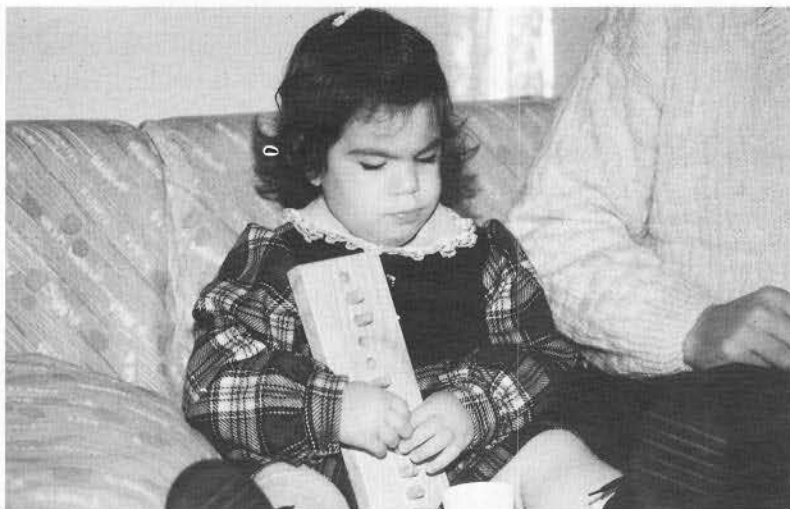
Situarem el tema en dos apartats:

1. Consideracions generals sobre la integració del nen deficient visual.
2. Consideracions sobre els criteris per al suport.

Consideracions generals

A. L'educació del deficient visual dins del concepte d'educació en la diversitat

El nen cec o amb greus problemes de visió ens aporta a l'escola la seva singularitat com a individu que s'està desenvolupant en la seva especificitat de deficient visual.



És ben cert que la integració escolar és des de la perspectiva social un procés dinàmic que com a tal està en constant evolució. Les relacions socials entre infants orgànicament diversos en l'etapa de parvulari són diferents de les de l'etapa adolescent com ho seran més tard en l'edat adulta. El repte educatiu d'entendre's i compartir les necessitats específiques d'aquesta diversitat és un procés d'elaboració que té les bases més primàries en la necessitat individual de la comunicació social, però necessita una constant reelaboració cultural per poder fer un creixement progressiu al llarg de tota l'escolaritat.

L'alumne vident ha d'entendre i per tant conèixer els interessos i les necessitats que presenta el seu company cec, alhora que aquest ha de poder comprendre i entendre les del vident, encara que la codificació de les mateixes vivències presentin en un i altre manifestacions formals diferents.

L'educador també ha de ser capaç d'ampliar la seva font de coneixements sobre els processos maduratsius de tot nen, incorporant les variables pròpies d'un individu que li manca, per a la seva estructuració, un òrgan perceptiu tan important com el visual. El mestre, com abans ho ha fet la família, representarà el paper "d'interpret" entre l'infant deficient visual i la resta de la comunitat escolar donant valor de "singular" a aquelles conductes que, per

10 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

desconeixement, poden ser avaluades com a “fora de la normalitat”, privant així el propi nen i els seus companys vidents del valor que tenen com a aportació diferent i enriquidora a la col·lectivitat.

B. El dret a la diferència: l'aprofundiment científic

La ceguesa o la deficiència visual greu provoca en l'individu que la pateix una estructuració diferent del món que l'envolta, en relació a aquelles persones que ho fan a través del sentit de la vista. Tot nen neix amb una estructura neurològica inacabada i són la quantitat i la qualitat d'experiències que rebrà al llarg del seu procés maduratiu el condicionant bàsic de la seva evolució. Quan l'infant està privat d'una font d'estímuls tan suggerents com són els visuals inicia un procés perceptiu diferent a través dels òrgans de la oïda, el tacte,... que li proporcionen les “seves” imatges mentals del món que l'envolta. La vista és l'òrgan perceptiu més important per a la captació d'informació. La manca d'aquest sentit comporta una restricció en les experiències i la major part de les vegades alenteix i fragmenta el coneixement de la realitat.

Aquesta “singularitat” s'ha de conèixer. El noi cec codifica el món que l'envolta de manera original i diferent de la nostra. Per accedir a la informació, el nen amb greus problemes de visió necessita, els primers anys de la seva vida, un adult que l'indueixi a l'exploració, li desenvolupi la curiositat emocional i l'observació tàctil per totes aquelles persones i objectes que no estan a l'abast de les seves mans, font prioritària de la seva “mirada”. Els educadors han d'ajudar a l'infant en aquestes primeres etapes, com també han de proporcionar-li els instruments tècnics específics que li permetran accedir al món de la cultura impresa, destacant l'accès als materials tiflotecnològics i al sistema braille.

La integració social, a través del món escolar, passa sobretot per conèixer profundament les diferències de la “seva normalitat” i per oferir rigorosament aquelles adaptacions acadèmiques que existeixen en el mercat i que aquest infant, “amb tot dret” necessita per apropar-se amb les mateixes oportunitats als seus companys.

El mestre de l'aula ha de tenir accés a la informació sobre les repercussions que un dèficit visual greu té en l'evolució de l'infant.

Els dèficits visuals presenten etiologies, pronòstics i conseqüències diferents en cadascun dels subjectes. No és el mateix parlar de les necessitats educatives d'un nen amb ceguesa congènita que fer-ho d'un infant que l'ha adquirida en una segona etapa de la seva escolarització; no presenta les mateixes necessitats el cec total que aquell infant que aprofita funcionalment la seva resta visual. Les matisacions i les metodologies educatives estan condicionades a la gènesi d'un bon diagnòstic i a una bona programació. Tan sols el rigor en el coneixement científic des del punt de vista oftalmològic, psicològic i didàctic permetran que aquest infant tingui les bases de "normalitat" per a la seva escolarització.

C. El suport a la institució escolar i la recerca permanent com a marc de la integració

Després d'avaluar disset anys d'integració del nen deficient visual a l'escola ordinària —i parlem en aquestes notes de nens sense trastorns associats a la ceguesa—, hem de dir que és una alternativa professionalment complexa, però altament gratificant i exitosa des d'un punt de vista educatiu. Moltes són les escoles que han estat per a nosaltres font permanent d'anàlisi i reflexió sobre metodologies integradores. Avui podem dir que s'ha avançat molt en la creació de formes plurals en l'educació integrada d'aquests infants.

L'avenç en l'ensenyament integrat dels nens cecs ha d'estar, al nostre entendre, molt lligat a la voluntat política dels nostres governants per tal de garantir els lligams de la institució escolar amb equips de professionals especialitzats que, sense perdre mai la globalitat educativa del nen com a individu, aprofundeixi permanentment en el coneixement de la deficiència.

El mestre de l'aula ha de saber el màxim sobre l'infant que ha d'educar. Aquest mestre ha de rebre el suport d'un professional que, alhora, ha de poder crear paràmetres per a la "normalitat" pròpia de la deficiència visual i ha de poder contrastar amb altres professionals de suport els nivells d'exigència específics del col·lectiu de deficients visuals.

El suport a la comunitat escolar no és, al nostre entendre, res més

12 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

que l'oferiment d'informació sistemàtica i rigorosa de les necessitats educatives que genera el deficient visual en general i del programa particular de cada nen interaccionant-les en la pròpia dinàmica escolar.

El coneixement de l'altre, l'educació mútua en la tolerància, de qui som i de què necessitem per a l'harmonia grupal, és la clau que pot obrir les portes d'aquest llarg repte social.

Consideracions sobre els criteris per al suport

Legalment es considera “cega” una persona quan la seva visió, amb la millor correcció òptica possible, és igual o inferior a 1/10 de la normal, o el seu camp visual és inferior a 20°.

Amb aquest terme abracem una gran diversitat de dificultats diferents, que requereixen un tractament pedagògic diferent, i que, segons la Dra. Barraga, podem classificar de la següent manera:

- a) Cecs: aquells nens que no tenen gens de visió o només tenen percepció de llum, però sense projecció.
- b) Baixa visió: Nens amb visió limitada de lluny que podran utilitzar la seva visió per a alguna tasca escolar —alguns fins i tot per a la lectura—, però que han de complementar l'aprenentatge visual amb el tàtil.
- c) Visió limitada: Nens que d'alguna manera estan limitats en la utilització de la seva visió. Poden necessitar il·luminació especial, ajudes òptiques específiques,... per a un millor aprofitament de la seva visió.

La deficiència visual és, de totes les deficiències, la més minoritària a Catalunya. Des del Centre de Recursos Joan Amades s'atén un total d'uns 400 alumnes en edats compreses entre 0 i 18 anys, que corresponen a la totalitat dels deficients visuals a Catalunya. Això permet que es pugui atendre el nen un a un, fer un programa individual per a cada alumne, segons les seves necessitats, les de l'escola on està integrat i el medi que l'envolta. Tots els infants deficients visuals reben, a través del Centre Joan Amades, el suport en la institució on estan integrats.



Mètodes educatius en l'ensenyament del nen deficient visual

A. Alumnes que presenten restes visuals

El nen que neix amb un dèficit visual greu necessitarà, des del començament, un programa d'estimulació de la resta visual per potenciar les seves capacitats visuals, molt difícils d'avaluar clínicament en el nadó.

El programa d'estimulació visual no incideix, en la major part dels casos, en la millora del dèficit orgànic, però sí que ho fa en la seva visió funcional. El nen aprèn a mirar.

Com diu la Dra. Barraga, a un nen deficient visual greu cal ensenyar-li a utilitzar la visió, ell tot sol no n'aprèn.

Cal ajudar el nen a interpretar l'estímul visual donant sentit a les imatges, colors,...; coordinant la informació visual amb els altres sentits; coordinant el llenguatge amb les imatges visuals; confirmant verbalment hipòtesis visuals; anticipant i ajudant a generalitzar imatges visuals específiques,...

14 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

Després d'un programa d'estimulació visual, als 4-6 anys, serà el moment de decidir sobre el sistema de lecto-escriptura que ha d'utilitzar el nen, tinta o braille, i, a partir d'aquí, si el sistema de lectura és en tinta, caldrà ajudar el nen en la utilització de les ajudes òptiques necessàries que facilitin el millor aprofitament de la seva visió. Si el sistema de lectura és braille, caldrà veure per quines coses i de quina manera utilitza la seva resta visual.

El nen amb deficiència visual pot desenvolupar i posar en pràctica modificacions de comportament com inclinar el cap, moure's lentament, atansar-se molt al paper imprès, rastrejar amb el dit la línia impresa per llegir,... que per ell són "normals" i cal respectar.

És important fer d'entrada un bon diagnòstic de la seva deficiència visual i, segons aquest, establir un programa d'intervenció. Aquest programa l'ha de fer el mestre especialista itinerant i el mestre de l'escola ordinària l'ha de conèixer per ajudar el nen a portar-lo a la pràctica totalment.

B. Alumnes cecs

Donada la importància que té durant els primers anys de vida el sentit de la vista per a l'adquisició i generalització dels conceptes, existeix el perill que un nen cec pugui desenvolupar un llenguatge sense significat. És important partir del "concret" en l'ensenyament de qualsevol concepte per evitar caure en la irrealitat verbal o verbalisme. El fer l'ensenyament actiu i concret afavorirà no solament l'alumne cec sinó també els seus companys de classe.

L'alumne cec necessitarà, a més del programa de contingut acadèmic, com els seus companys de classe, un programa complementari per poder tenir les mateixes oportunitats que els seus companys vidents, però que requereixen, per part de l'alumne cec, tot un procés d'aprenentatge.

Els aspectes que cal tenir en compte en aquest programa complementari són:

1. Tècniques específiques que necessita per al seu aprenentatge.

El nen cec necessitarà primer un codi de lecto-escritura diferent dels seus companys vidents: el braille. A mesura que es va fent gran, al llarg de l'EGB haurà d'anar adquirint noves tècniques que li faciliten el seu treball i la comunicació amb els companys i professors vidents, com és el Braille Parlat (aparell electrònic portàtil i apropiat a nivell de segona etapa d'EGB que permet escriure en braille i imprimir en braille o en tinta).

Totes aquestes tècniques, les introdueix i les treballa el mestre especialista o de suport itinerant, però el mestre de l'aula ha de conèixer bé les possibilitats que té cadascuna d'aquestes tècniques, perquè el nen cec en tregui el màxim profit. L'aprenentatge i l'avaluació d'aquestes tècniques específiques corren a càrrec del mestre especialitzat, d'acord sempre amb les consideracions que aportarà el mestre de l'aula.

El nen rebrà a l'escola els llibres adaptats en el sistema braille, els quals el Centre de Recursos per a Deficients visuals a Catalunya es responsabilitza de transcriure. Aquest centre, a través del mestre de suport, proporciona els materials en relleu necessaris al cec, com poden ser: mapes geogràfics, polítics, làmines de ciències naturals, etcètera.

2. Habilitats personals, socials i de la vida diària que faciliten un funcionament còmode, fàcil i independent.

Aquest programa serà diferent segons l'edat del nen i pot abraçar aspectes com: aprendre a menjar, vestir-se, conductes apropiades, preparar menjars senzills, utilització de monedes i bitllets,...

3. Habilitats d'orientació i mobilitat independent amb la utilització del bastó.

Una de les habilitats més importants que ha d'adquirir una persona cega és la de desplaçar-se amb una relativa independència. Aquest desplaçament culmina amb l'aprenentatge de la tècnica del bastó. És important perquè s'allibera de la necessitat d'haver de dependre de familiars i amics i perquè l'alliberació d'aquesta dependència influeix en com se sent l'alumne cec respecte a ell mateix i respecte als que hi veuen.

16 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

Aquests aspectes són essencials perquè l'alumne cec pugui desenvolupar totes les seves capacitats per a una positiva interacció a la comunitat escolar.

Aquest programa, el desenvoluparà part a l'escola ordinària, on està integrat, i part al Centre de Recursos junt amb altres companys també cecs que es troben en situacions semblants a les seves. Aquesta modalitat s'utilitza actualment amb la població deficient visual a Catalunya, a la qual proporciona un doble estímul:

- El dels companys vidents, a l'escola ordinària, que l'ajuden en la interacció del coneixement de situacions socials i culturals pròpies dels nens de la seva edat i li donen models de conducta que integra en el seu procés maduratiu.
- El dels companys cecs, que li donen el punt de referència de la ceguesa, el barem de la "normalitat" en tant que cec, i pot elaborar emocionalment i avaluar-se tècnicament (sap si la seva velocitat lectora és ràpida o lenta quan es pot comparar amb altres persones que llegeixen en braille).

Aquesta dualitat metodològica enforteix la creació d'una autoimatge positiva que permet al nen deficient visual de sentir-se bé com a cec en una societat de vidents.

Entenem la integració escolar com un pas més dins la integració social. El procés és complex, la mateixa societat ens ho demostra dia a dia amb altres minories, però les experiències reeixides després de disset anys d'integració escolar de deficientes visuals ens permet de ser optimistes en l'apropament global dels ciutadans.

Bibliografia:

- BARRAGA, N., *Disminuidos visuales y aprendizaje*, ONCE, 1985
- FRAIBERG, S., *Niños ciegos*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1982
- GUINEA, C. i altres, *L'escola oberta al nen cec*. Fundació Caixa de Pensions, 1984
- PAUL SCHULTZ, M.A., *Movilidad e independencia para el discapacitado visual*, Muse-ed Company, USA 1977
- RANDALL T. J., *Visión subnormal*, ONCE, 1988
- TOBIN i CHAPMAN, *Mira y piensa*, ONCE

L'educació dels nens i les nenes sords ha estat vehiculitzada fins ara a través del monolingüisme oral. No s'havia mai considerat ni la potència de la llengua de signes com a instrument de comunicació i d'accés al currículum, ni el fet que en el nostre país hi ha dues llengües en contacte, que cal conèixer a bastament. La introducció d'aquests dos aspectes comportarà necessàriament una reorganització dels models d'atenció educativa existents.

Alumnes sords: cal garantir-los una llengua

"La Laura presenta una sordesa neuro-sensorial, severa i pre-locutiva..."

**Carles Llombart
i Elías**

Psicòleg
CREDAC
"Pere Barnils"

Les persones amb absència total de sensacions auditives no sovintegen; la pràctica totalitat dels sords conserven un camp auditiu parcial.

La facilitat d'aprenentatge d'una llengua oral és, en línies generals, inversament proporcional a la massivitat de la pèrdua. Així, una hipoacúsia *lleugera* (de fins a 40 decibels en les freqüències acústiques que més intervenen en la parla) pot passar molt temps desapercebuda perquè les repercussions en l'adquisició de la llengua oral acostumen a ser molt minses. Una pèrdua *mitjana* (de 40 a 70 db.) pot ser sospitada en observar que existeix un cert retard de llenguatge, o que en parlar es mostren dislàlies. Les pèrdues *severes* (de 70 a 90 db.) i sobretot les *pregones* (més de 90 db.) impliquen una dificultat manifesta per rebre informació per la via auditiva; consegüentment, l'adquisició del llenguatge oral es veurà significativament compromesa.

Aquestes apreciacions són matisables en funció de diversos factors: la riquesa estimulativa de l'entorn, la motivació del mateix nen, etc. Un de molt important és el moment d'aparició de la sordesa; si aquesta és congènita o apareguda abans de l'estructuració del llenguatge, el pronòstic és molt menys encoratjador que si la

18 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

sordesa es presenta després. En el primer cas es parla de sordeses *pre-locutives*, i en el segon de *postlocutives*.

Un altre aspecte a considerar és el de la localització de la lesió auditiva. Quan radica en l'oïda mitjana (timpà o cadena d'ossets), pot ser reversible farmacològicament o quirúrgica, i la distorsió del so no té tanta entitat com en el cas de les lesions de l'oïda interna (cargol) o del nervi auditiu, les quals, a més a més, són irreversibles. En el primer cas parlem de sordeses *transmissives*, i en el segon de *perceptives* (o *neuro-sensorials*).

La Laura, doncs, va sofrir una pèrdua auditiva important abans d'aprendre a parlar. Important, però, no vol dir absoluta. Per això porta uns audiòfons que li amplifiquen els estímuls sonors i corregeixen en part la seva corba auditiva. Però, tot i així, els audiòfons no poden compensar el seu dèficit; amb ells podrà escoltar més confortablement la veu de les altres persones, però continuarà sentint-les desfigurades, de manera que si poguéssim posar-nos en el seu lloc ens costaria molt entendre les paraules, o fins i tot no les entendríem pas. El problema de la Laura és més qualitatiu (percepció distorsionada del so) que quantitatiu, i aquesta és la causa de les seves dificultats per adquirir la llengua oral. El seu cas (sordesa pre-locutiva, neuro-sensorial, i severa o pregona) és el de molts nens i nenes sords escolaritzats en centres ordinaris.

La Laura necessita una llengua

La llengua té el valor cabdal de permetre intercanviar informació sobre les coses o els esdeveniments, i també el de comunicar els neguits, desitjos, vivències, sentiments,... També ens ajuda a construir-nos com a éssers socials en una societat fortament estructurada en relació a aquest vincle. En la comunicació dins una campana de vidre no hi ha equilibri emocional, ni projecció social, ni cultural. Per això, la llengua és un factor insubstituïble d'estructuració afectiva, i un vehicle de socialització i d'apropiació de la cultura. I encara més: *és una eina necessària per pensar*, per representar-se el món. En definitiva: és un agent indispensable per construir el propi desenvolupament cognitiu, per transitar de la concreció a l'abstracció. Totes aquestes funcions no es poden acomplir en el buit sense aquest poderós instrument.



La Laura, doncs, *necessita una llengua* per construir-se a si mateixa. La necessita imperiosament com qualsevol altra persona. Però la seva sordesa li impedeix d'adquirir-la en el temps evolutivament pertinent, i li dificulta el seu aprenentatge posterior a partir d'una intencionalitat educativa expressa per part dels adults (pares, mestres, logopeda...). Li cal adquirir-ne una ben aviat, perquè en la mesura que quedés compromès el seu desenvolupament lingüístic en quedaria també compromès el cognitiu, malgrat estar intactes, en principi, les seves potencialitats intel·lectuals.

La llengua de signes i la llengua oral

La Laura, tot i tenir dificultats per entendre les informacions *quan aquestes li arriben per la via auditiva*, té un potencial d'aprenentatge de la llengua oral que es pot educar profitosament. Però si es preveu o es mostra una capacitat oral limitada, de manera que no serà factible satisfer les necessitats expressades més amunt ni l'accés ple als continguts del currículum, existeix també la possibilitat d'utilitzar la llengua de signes. Perquè hi ha llengües que no són orals.

Contràriament al concepte que encara en té la societat, les llengües de signes emprades pels sords (l'americana, la francesa, la

20 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

catalana,...) són llengües *completes*; tenen la seva sintaxi, la seva prosòdia,... la seva gramàtica en definitiva. Són sistemes estructurats segons lleis precises, a l'igual que les llengües orals. En tant que llengües, *són utilitzables com a vehicle de comunicació i suport del pensament*. A les persones sordes com la Laura els és molt més fàcil d'aprendre una llengua de signes que no una llengua oral. Si la llengua de signes és la primera llengua (com en el cas de fills sords de pares sords), és adquirida de forma natural i segons les mateixes fases evolutives que els nens i les nenes oïdors segueixen en relació a la llengua oral del seu entorn proper. Per això la llengua de signes és un poderós *mitjà d'accés al currículum* per als alumnes sords amb poca facilitat oral; els permet d'aprendre les mateixes coses que els oïdors sense necessitat de "retallar" o suprimir els continguts. Aquesta és una consideració important, perquè quan s'opta per una educació exclusivament oralista en els casos que la paraula no pot *garantir* l'accés complet als continguts escolars, cal una adaptació significativa del currículum en un sentit restrictiu. I si considerem que els continguts responen a uns objectius que apunten a desenvolupar capacitats bàsiques de l'individu, un currículum esquematitzat i desvestit no facilitarà l'assoliment de les finalitats de l'educació.

Encara hi ha persones que miren amb recel la llengua de signes perquè creuen que l'aprenentatge d'aquesta limitarà o impossibilitarà l'aprenentatge de la llengua oral. Però, contràriament, *el signe no mata la paraula*. Només la mata el fet de treballar-la impositivament des d'una visió medicalitzada de la logopèdia (procliu a masegar fonemes i llistes de vocabulari) sense saber transmetre a l'alumne la motivació necessària i la consciència de la seva importància.

La paraula és important perquè la societat és majoritàriament oral en l'expressió de la comunicació, el pensament, la cultura,... I en dir "oral" cal entendre incloses totes les formes escrites: el diari, el subtítol de la TV per a sords, els llibres de text de la Laura, etc., materialitzen la llengua oral en forma escrita. Per això, si es pretén la culturització i la projecció social completes dels alumnes sords, cal dotar-los de la capacitat de ser usuaris competents de les fonts orals. És important, doncs, desenvolupar al màxim les seves potencialitats en relació a la llengua o llengües dominants en el seu entorn social.



Es dóna el cas que en el nostre país cada alumne sord ve essent educat segons la llengua oral utilitzada a casa seva, català o castellà. L'ortodòxia tradicional preconitza una educació monolingüe d'aquest col·lectiu d'alumnes, perquè és una creença estesa que l'exposició a dues llengües els crea un garbuix irreparable. Aquest criteri ha pesat més, a l'hora de triar un centre educatiu per a un nen o nena determinats, que el de la qualitat pedagògica de l'escola o el de l'actitud d'aquesta en relació al tractament de la diversitat.

Per aquest motiu són abundants les exempcions de la segona llengua, principalment en el cas del català. Però l'exempció del català és més formal que real —per més que l'alumne sord tingui els seus llibres de text en castellà— quan una part substancial de les activitats educatives es duen a terme en català en la seva pròpia aula i en la seva pròpia presència. Privar un nen del català (o del castellà) és un estrany favor que el deixa prou desprotegit a l'hora de circular per la complexitat lingüística de la nostra societat.

Els sords tenen dificultats per aprendre qualsevol llengua oral. Però això no implica suposar que un mateix alumne, bé prou

22 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

competent, o bé relativament competent, en una llengua oral no pugui ser-ho també en una segona, principalment quan té estímuls rics a l'abast tan en l'una com en l'altra. Es tracta més aviat de decidir, en cada cas, quina llengua es privilegia primer i quina s'introdueix després. Es tracta, en definitiva, de compaginar les possibilitats de cada alumne sord amb la potència instrumental i cultural de dues llengües en contacte que no l'amenacen.

Les necessitats educatives especials dels alumnes sords

En el currículum de l'Educació Primària s'expressa el següent: *“Quan diem que un determinat alumne o alumna presenta necessitats educatives especials és una manera de dir que, per tal d'assolir les finalitats de l'educació, ha de poder disposar d'ajuts pedagògics o serveis específics que complementin els ajuts pedagògics i serveis generals que s'adrecen a tots els alumnes.”* En aquest sentit el Departament d'Ensenyament ha anat dotant el Sistema Educatiu de logopedes (generalment itinerants) amb la idea que aquests actuïn coordinadament amb els mestres de les escoles per tal de concretar les adequacions curriculars pertinents a cada cas i d'incidir en l'educació diària dels nens sords dels quals són corresponsables. El treball específic en el camp del llenguatge (en el qual té un paper fonamental el logopeda), s'entén dins aquesta concepció, i no pas com un conjunt de pràctiques descontextualitzades i tangencials a les finalitats de l'educació.

L'insuficient llenguatge oral desenvolupat en diversos casos, i les dràstiques adequacions curriculars de caire qualitatiu derivades, ha alimentat secularment la concepció que els alumnes sords són persones amb seriosos problemes de desenvolupament i d'aprenentatge. Per això no és gratuït que en l'expressió amb què se'ls anomena —deficients auditius— hagi pesat tant o més el primer terme que el segon. Però avui estem en condicions de saber —o si més no d'esperar— que qualsevol alumne sord sense altres condicions adverses té la capacitat d'accedir plenament a la comunicació i a la cultura (bé a través de la via oral, bé a través de l'oral i la signada). Aquest argument contundent ens ajuda a apostar per una perspectiva de lectura i resposta a les seves necessitats educatives que inclogui la utilització de les vies lingüístiques més

convenients d'accés al currículum, de manera que en qualsevol cas *quedi garantit l'assoliment ple de les finalitats de l'educació.*

Els col·lectius de sords rebutgen la identificació de sordesa amb deficiència, i reaccionen airadament davant del que consideren una opressió cultural per part de la societat oïdora. Certament els educadors de nens sords hem valorat sempre les conseqüències de la sordesa en relació als desenvolupaments cognitiu i comunicatiu des del sociocentrisme de la cultura oral (perquè hem menystingut secularment la llengua de signes com a vehicle de comunicació i cultura). En certa manera, el tractament de la diversitat relatiu a l'educació dels sords afecta també el tema de la interculturalitat.

Cada model educatiu té el color de la perspectiva des de la qual ha estat generat. Per això són molt diferents el currículum i el model d'atenció adreçats a un sord que és vist com a "deficient" que els adreçats al mateix sord quan és vist com una persona que pot accedir a les mateixes fites que tothom, tot i que per altres camins. Els models d'atenció generats en el nostre país durant la passada dècada varen ser establerts en funció d'uns criteris que avui es consideren superats. Com a exemple val a dir que es procurava que cada nen sord no coincidís a la mateixa aula amb un altre nen sord (per evitar que entre ells es comunicuessin amb signes). Una conseqüència és que molts nens o nenes són l'únic alumne sord de la seva escola. Per això, quan avui es decideix que alguns d'ells utilitzin la llengua de signes, la situació resultant és molt forçada perquè sense haver-hi altres persones que la fan servir (a part del logopeda) no existeix un context lingüístic ric i funcional en relació a ella. Per aquest motiu, i també per afavorir les activitats cooperatives entre iguals com també l'optimització de la flexibilitat de la resposta educativa, els plantejaments actuals comencen a estar en la línia de *l'agrupació d'un petit nombre d'aquests alumnes* en la mateixa escola ordinària (segons una distribució sectoritzada raonable), amb la dotació dels recursos necessaris tan interns com especialitzats.

El renovat impuls que la Reforma significa per al tractament de la diversitat en el marc del Sistema Educatiu Ordinari ens fa concebre esperances que aquesta i les pròximes generacions d'alumnes sords rebran una educació de més qualitat i més congruent amb els valors d'un país socialment avançat.

24 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

L'ideal d'integració no és sempre possible per a nens amb certs tipus de trastorns de la personalitat. Tot i això, l'escola representa l'espai normalitzador per excel·lència i, a més, té una significació simbòlica per al nen i per a la seva família, mentre que la institució especialitzada enfronta el nen amb els aspectes conflictius i no resolts. La integració parcial sembla, doncs, una sortida beneficiosa per a aquells nens que en siguin capaços.

Sobre la integració de nens i adolescents amb trastorns de la personalitat

Albert Parés
Josep Amorós

Psicòlegs del Centre de
Dia de Vil.la Joana.
Institució Municipal
Vil.la Joana

*"Jo no sóc ni com els d'aquí
ni com els d'allà"*

Artur (adolescent en integració parcial
a una escola ordinària).

Parlem des d'un lloc (institució) la mateixa existència del qual fa palès que l'ideal de la integració (ideal que nosaltres compartim) per a alguns nens, donats els seus trastorns i patiments psíquics, no és sempre possible ni indicada. És també un lloc en què se significa el fracàs d'aquest ideal, en la mesura en què tots els nens que hi arriben ho fan per la impossibilitat, pròpia o de l'escola que l'acollia, de sostenir una relació abocada al conflicte.

Aquest conflicte es planteja d'una manera força diferent que en nens en els quals el seu "no ser com els altres" passa per un dèficit, una mancança en àrees específiques, encara que aquesta tingui conseqüències en altres aspectes del seu desenvolupament (insuficiències físiques per exemple). En la mesura que està afectada la seva posició de subjecte (altrament dit: la seva personalitat) les solucions a aquests conflictes no passen simplement per dotar-se de recursos educatius específics per treballar aquests dèficits. És a dir, no es tracta de pensar que l'abordatge de la problemàtica de la integració de nens amb trastorns importants de la personalitat

passi pel que s'anomena "nens amb necessitats educatives especials", ja que no és solament, ni primordialment, una problemàtica "educativa".

Conflicte també el de la institució especialitzada en afinar en quins casos el seu discurs i la seva posició han d'anar adreçats a iniciar o a mantenir un nen en integració o, al contrari, a assenyalar les incoherències i contraindicacions de nens mantinguts a l'escola per la inèrcia pròpia de tota institució i perquè els conflictes que plantegen són suportables o, en alguns cassos, ignorats per aquesta.

De tota manera, en general, en els nivells de parvulari i els primers cursos d'EGB hi ha una tolerància més gran a aquests tipus de trastorns i més sensibilitat per apropar-se afectivament a les dificultats del nen. En la mesura que els objectius i les exigències escolars són més importants és fa més difícil assumir les situacions de conflicte que es plantegen. No és per casualitat per tant que una gran part de les demandes que arriben a les institucions especialitzades corresponguin a nens de 8, 9 i 10 anys.

Les variables que cal tenir en compte en el moment de valorar la conveniència o no de la integració són: les característiques del nen i la seva família; les de les institucions que l'acullen —o ho han de fer—, i la modalitat d'aquesta integració.

Del nen

El que està en joc per al nen no és la dificultat o impossibilitat d'aprendre, encara que hi ha cops que aquesta impossibilitat és el problema i preocupació més aparents, sinó la dificultat/impossibilitat —si es pot dir així—, de viure. Aquest patiment és el que expressa a través dels seus símptomes.

És a partir de la fenomenologia amb què es presenten els símptomes del nen (trastorns de conducta i de relació, retards importants en els aprenentatges...) que apareix la demanda de l'escola, demanda que pren formes diverses en funció del tipus de conflictes que el nen li planteja, símptomes que dependran de l'estructura psicopatològica del nen i de l'edat i que podran ser agreujats o no en

26 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

funció de la vivència que tingui el nen de la institució i de l'acolliment que aquesta li ofereixi. No s'ha de fer equivaler, però, l'aparatositat dels símptomes d'un nen amb la gravetat del cas, ja que hi ha nens molt malalts en els quals els símptomes són, podríem dir, silenciosos, no plantegen problemes importants i són bastant ben tolerats, i d'altres més conservats, o fins i tot que només estan passant per una etapa crítica i tenen un millor pronòstic, però que pel tipus de manifestacions que presenten es fa insuportable el seu acolliment.

A risc de simplificar —i tenint en compte la dificultat d'establir criteris generals—, podríem dir que els tipus de patologia en què la integració (almenys total) es torna insostenible i, en general, no indicada serien:

- Autistes
- Psicòtics amb una desestructuració greu i amb manifestacions clíniques importants.
- Neuròtics greus en els quals els símptomes passen més pels aspectes motors que pels ideacionals (per exemple, algunes formes greus d'hiperquinèsia o d'impossibilitat de control dels impulsos) o que comporten una desestructuració important de la personalitat (per exemple, alguns quadres histèrics).
- Personalitats psicopàtiques i caracterials amb conflictes importants de relació i amb greus dificultats per assumir els límits, els quals posen constantment en qüestió.

En general s'observa que, com més greu és la patologia i com més conflictes "d'ordre públic" planteja el cas, més aviat es torna insostenible per a l'escola assumir un nen en integració

Així com les institucions es col·loquen de maneres variades en relació als nens que atenen, també per a ells tenen una significació diferenciada les diverses institucions. L'escola és l'espai *normalitzador* per excel·lència (davant d'altres espais integradors com poden ser esplais, clubs esportius...). La institució especialitzada els enfronta, al contrari, amb tot allò que de conflictiu i no resolt tenen, i els planteja interrogants sobre la pròpia identitat, interrogants que poden aparèixer, de vegades de manera explícita, sota la forma de: *Sóc subnormal?, estic boig?*

Equip Equip Especial Especial Educció Educció Especial Especial Educció Educció Especial Especial

Per això, en molts casos, més enllà dels beneficis de la socialització i d'oferir-li models d'identificació normalitzats, que el nen pot obtenir estant integrat, hi ha la significació simbòlica que té l'escola per al nen i per a les persones que l'envolten (la família per exemple).

Pel que respecta a les famílies, si bé les seves postures poden ser molt variables, en general mostren força resistència al que el seu fill deixi l'escola. Aquesta resistència és menor com més greus són els trastorns que l'infant presenta. Les raons d'aquesta resistència van des d'una reivindicació del dret legal a l'escolaritat i la integració del seu fill fins a mecanismes de negació i emmascarament de les seves dificultats per connectar i assumir el patiment i els problemes del nen.

De les institucions

Si bé sembla que la posició de la majoria de les institucions és favorable a la filosofia de la integració, aquesta no deixa de presentar contradiccions quan es tracta d'assumir-la. Llavors apareixen divergències en relació als criteris que cal aplicar en la

28 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

valoració dels nens que són *integrables* i dels recursos de què cal disposar per portar-la a terme (de personal, formació...).

Pel que fa a les escoles, hi ha força diversitat quant a la capacitat que tenen per assumir nens amb conflictes i conflictius. N'hi ha que són molt acollidores i afavoridores d'una integració real, i no solament administrativa, i d'altres que ho són molt poc.

També hi ha força diferències quant a la tolerància que té l'escola davant les diverses patologies, ja que són, en general, molt difícilment assumibles els nens que presenten símptomes que passen per trastorns de conducta importants, comportaments amb continguts agressius..., mentre que els que manifesten els símptomes més de tipus inhibitori (ja sigui de les relacions o que es manifestin en les possibilitats d'aprenentatge) angoixen igualment, però són tolerats més fàcilment.

És a partir dels trets de la institució com a tal i de la patologia del nen concret que s'organitzen els diversos modes de defensa que la institució i les persones que l'habiten posen en marxa per enfrontar-se a aquell nen que té símptomes, però que també és símptoma de la institució. Aquests poden ser: rebuig, exclusió, negació...

És al voltant d'això que s'articulen les formes que pren la demanda que fa l'escola a altres institucions, a l'administració educativa, al terapeuta del nen, als pares... Pot demanar ajuda per *entendre millor el nen i ajudar-lo millor*, més recursos de personal i material, formació, simplement l'exclusió del nen de l'escola...

Modalitats i moments de la integració

Davant l'alternativa integració a l'escola / institucionalització, pensem que hi ha nens que es poden beneficiar d'una integració/atenció parcial (és a dir, nens que assisteixen una part del temps a l'escola i una altra a la institució especialitzada). Aquesta possibilitat es planteja en dos sentits:

- Nens que estan a l'escola i que, donats els seus conflictes, l'atenció que els pot oferir l'escola per si sola no és, ni que sigui

amb l'ajuda d'un tractament individual ambulatori, ni suficient ni totalment adient, però que, d'altra banda, es veu necessari mantenir-los-hi per no desintegrar-los totalment ja que, com vèiem abans, l'assistència a l'escola té un sentit i el nen n'obté uns beneficis que cap altra institució li pot oferir.

- Nens que estan a la institució i que per l'evolució que han fet es considera que estan en condicions —i se'n poden beneficiar— d'anar (o retornar a l'escola si ha hi havien estat), però no a temps complet, perquè continuen necessitant una assistència que només la institució els pot oferir i, a més, seria difícilment assumible per ells mateixos i per la mateixa escola.

Aquesta modalitat d'atenció, de la qual tenim l'experiència d'uns quants casos, permet adaptar i flexibilitzar el tipus de resposta a donar en funció de les necessitats que presenta cada nen i permet la integració de nens que d'una altra manera mai no hagués estat possible.

30 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

La integració escolar del nen amb síndrome de Down és possible, però requereix atencions específiques per donar resposta a les diverses necessitats plantejades per cada noi i noia i per la mateixa escola. Aquesta integració té sentit, però, dins d'un projecte global d'integració social, a la família, al barri i a tots els àmbits on el noi es mou, i dins un marc de col·laboració dels diversos professionals que intervenen en l'evolució d'aquests nens i nenes.

Síndrome de Down

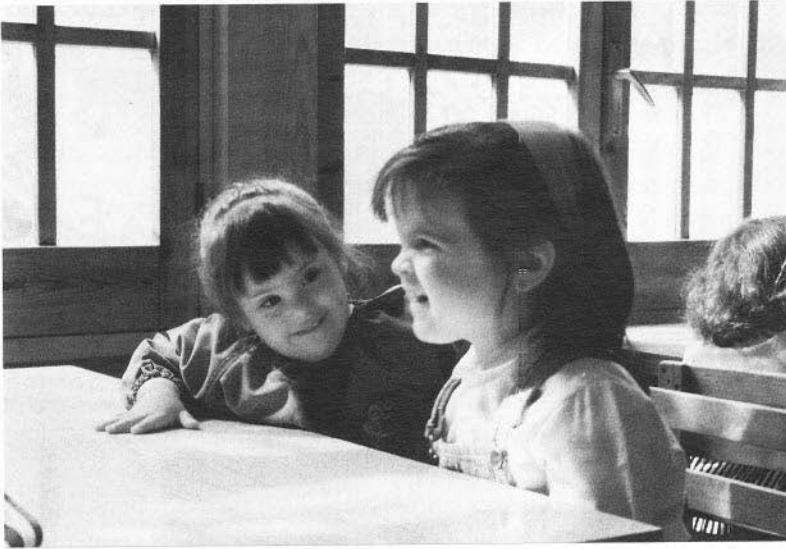
Equip del Servei de Seguiment en l'Etapa Escolar de la FCSD

Introducció

En aquests darrers anys s'ha observat un canvi d'actitud per part de la societat vers les persones amb discapacitats. Aquest canvi és fruit d'una sensibilitat més gran, produïda per l'obertura de convivència en les diferents instàncies de vida amb les persones amb discapacitats, per la divulgació i la informació ja que sovint el desconeixement crea fantasmes que es tradueixen en angoixes, pors, inseguretats i dificultat d'establir diàleg. Afegiríem, també, l'entusiasme, il·lusió i esforç de moltes persones, de molts mestres que sovint amb condicions precàries han sabut donar sentit i valor a aquesta paraula, "integració", que implica una actitud ferma contra la marginació; defensa dels drets de cada persona; informació i formació; recerca de metodologia per respondre a les necessitats de cada nen; posar a disposició dels nenes tots els recursos que ofereix el medi; i treball de cooperació entre els professionals implicats.

Viure la diversitat comporta un veritable aprenentatge de valors, tals com la solidaritat, la tolerància, comprendre i ser comprensos, escoltar i ser escoltat, estimular amistats obertes, respecte, saber-se posar en el lloc d'un altre...

Si bé aquesta filosofia està en l'ànim de molts professionals de l'educació, ens trobem en un moment crític, en un moment en què les escoles posen resistència a la integració i no pas sense raó.



Amb la Llei d'Integració Social del Minusvàlid (en vigor des de ja fa deu anys) i el Decret sobre l'Ordenació de l'Educació Especial, es varen crear expectatives. D'aquí neixen projectes d'integració engrescadors amb el convenciment que cada vegada més el marc d'integració definit per la llei s'aniria ampliant i concretant. Han passat deu anys i s'ha fet passos endavant, però l'escola està cansada. L'escola no disposa de les condicions necessàries per a la integració i les opinions dels col·lectius de mestres i professionals així ho demostren. Hi ha dades objectives respecte a això, tretes del contacte directe del dia a dia amb les escoles, de les demandes dels pares i per a més informació cal fer un repàs a les dades aportades pel treball *L'escola ha de donar resposta a tots els alumnes*, de Joaquim Puig i Teresa Romeu.

No repetiré la llista que prou bé coneixem. El problema se centra en tot el conjunt de circumstàncies que impedeixen que els principis definits a la llei es puguin concretar i traduir en condicions pragmàtiques. No es pot acceptar, no es pot permetre, cap resolució que faci retrocedir el camí iniciat. Respondre a les necessitats educatives especials dels nens implica introduir modificacions i flexibilitat de propostes i recursos, que es valorin les experiències que es duen a terme i es faciliti la tasca dels professionals. Aquest ha de ser el camí a seguir.

El Servei de Seguiment en l'etapa escolar de la Fundació Catalana per a la Síndrome de Down

La Fundació Catalana del Síndrome de Down, des de la seva constitució el 1984, segueix una trajectòria que incideix en tres camps específics: en la pràctica, a través dels serveis i programes d'assistència en diferents àmbits; en la reflexió sobre la pràctica i investigació; i en la docència.

Té uns serveis específics a les persones amb síndrome de Down, entre els quals el Servei de Seguiment en l'etapa escolar.

L'objectiu bàsic d'aquest servei, que engloba tres àrees ben diferenciades (etapa infantil i primària; cicle superior i formació professional) és el seguiment psicopedagògic dels nens i nois integrats en escoles ordinàries, l'orientació i assessorament als mestres i el suport a les famílies.

El nen amb la SD pot i ha d'aprendre. En la mesura que rebí informació i pugui elaborar-la disposarà de recursos que li permetran una millor integració i un avenç important en el procés de conquesta d'autonomia. El que es pretén és que el marc de vida del nen sigui el més ric i estimulants en totes les instàncies: familiar, escolar, temps de lleure...

És evident que a l'escola el nen hi passa molt del seu temps i d'altra banda és un marc que ofereix moltes possibilitats: de relació, d'aprenentatges, de construcció, d'identitat, de confrontació amb els altres... Però també és evident que l'entrada d'un nen amb necessitats educatives especials a l'escola requereix una adaptació mútua. És un projecte d'escola on s'hi han d'implicar tots els professionals, pel fet de constituir un projecte que comprèn totes les etapes escolars, un projecte de continuïtat.

El nen amb la SD té més possibilitats de creixement personal en un medi social natural. La integració escolar (en el període de 6 a 16 anys) requereix atencions específiques, atès que el ritme d'aprenentatge del nen/noi amb la SD és més lent que el de molts altres companys de la classe. No obstant això, ens estan demostrant que en la mesura que se'ls treballa i se'ls dona les eines suficients,



responen. Caldrà, doncs, exigir segons les seves possibilitats, sense posar-hi sostres. Un aspecte a remarcar és la importància de tenir en consideració l'edat real del nen/noi en tot el procés d'escolarització. L'escola tendeix a valorar prioritàriament el procés educatiu-formatiu del nen/noi a partir del qual aprèn (coneixements de matèries o disciplines). L'escola valora per sobre de tot el rendiment acadèmic i per tant homogeneïtza a partir d'aquests paràmetres. Partint d'aquest criteri, els nens amb SD han de viure l'experiència escolar amb companys d'edats desmesuradament més infantils, oblidant que aquest nen/noi té una experiència de vida que correspon a un noi de la seva edat. Aquest és un aspecte bàsic a tenir en compte en la conformació de la seva identitat i personalitat. Si oblidem aquesta realitat, les persones amb retard mental seran sempre considerades com a nens; mai no tindran accés a la vida adulta.

En definitiva, això ens porta a considerar els nens amb la SD en la seva globalitat, com a persones, amb la seva edat i les seves necessitats que li vénen donades tant per la seva discapacitat com per les condicions com a persona d'una edat determinada.

34 Nens i nenes amb necessitats educatives especials

Les adaptacions curriculars i la consegüent elaboració de materials i instruments de treball individualitzat, l'atenció vers una dinàmica de grup-classe favorable, com també la posterior orientació professional, són tasques a compartir entre els diversos professionals que intervenen en l'evolució dels nens-nois amb la SD. Aquest fet implica determinar i tenir clares les funcions de cada professional que, directament o indirecta, conformen el marc de referència del nen-noi.

La Fundació, en els seus diferents serveis, tracta de proporcionar els recursos necessaris per afavorir el procés d'integració del nen en un context escolar normalitzat.

Estratègies d'intervenció

En tant que servei de seguiment a l'etapa escolar, el treball d'atenció directa es centra en una població de 70 nens/es integrats a primària i 13 nois/es d'ensenyament secundari. La intervenció es fa en funció de les necessitats de cada nen, de les necessitats de les escoles i dels serveis de suport de què disposen.

Les estratègies d'intervenció seran doncs diverses. Intentarem fer una síntesi de les més freqüents:

- Tractament i seguiment psicopedagògic individual o grupal a partir d'un suport global o logopèdic mitjançant l'atenció directa als nens. Aquest nivell d'intervenció s'aplica a aquells casos en què l'escola no disposa dels recursos necessaris per atendre les necessitats del nen.
- Assessorament i orientació a les escoles a través de les observacions directes del nen a l'escola i de les trobades amb els responsables educatius corresponents.
- Recolzament i assessorament a les famílies mitjançant entrevistes periòdiques amb la terapeuta corresponent.
- Formació de professionals a través de la participació a l'Aula Oberta I i II on es presenten temes monogràfics en relació a la

síndrome de Down i les necessitats educatives específiques. S'organitzen també seminaris entre professionals de camps diversos per aprofundir temàtiques concretes i variades: organització de l'escola per a la diversitat; aprenentatge de la lectura i l'escriptura...

- Atenció a les demandes puntuals que sol·liciten professionals o famílies amb els quals no s'està fent un treball de forma periòdica.
- Programes pilot amb grups reduïts de nens/nois, com, per exemple, el programa de Seguiment en el Cicle Superior i preparació per a la Formació Professional; els programes de grups de joc amb l'objectiu d'incidir en el desenvolupament del procés d'interacció entre els nens, com també afavorir l'evolució del joc simbòlic.

Comentari final

La nostra experiència en el treball diari ens fa dir que la integració escolar és possible, que requereix atencions específiques per donar respostes a les diverses necessitats plantejades pel noi/a i/o per l'escola, ja que la diversitat de nois/es i la mateixa diversitat de les escoles ens obliguen a adaptar i adequar-nos a les realitats viscudes.

La integració escolar té sentit dins d'un projecte global d'integració social, a la família, al barri, i a tots els àmbits on el noi es mou i amb l'objectiu clar de donar la formació per al seu futur.

L'escola ha contemplat aquest procés i ha obert una via de cara a la integració, però, tal com dèiem, calen recursos humans i materials per dur-lo a terme. Cal que s'acompleixin les condicions que estableix el decret 117/84 i cal que les autoritats competents i l'Administració posin els mitjans per fer-ho viable.*

* Per a més informació, Fundació Catalana per a la Síndrome de Down, València, 229, pral. • 08007 Barcelona; tel. 215 19 88.



Bibliografia complementària *

**Biblioteca
Rosa Sensat**

Alumnos con necesidades educativas especiales: reflexiones sobre educación y desarrollo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Popular, 1988 (Integración escolar; 2)

CANEVARO, A. *Infants amb deficiències: créixer junts.* Barcelona: Rosa Sensat: Ed. 62, 1987 (Rosa Sensat; 32. Estudis)

El Desafío de la integración: un centro de recursos específico de la deficiencia auditiva. Barcelona: Milán: Fundació Catalana Síndrome de Down, 1990 (Diseños de integración; 3)

Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza, 1990. (Alianza psicología; 30; 31; 32). 3v. 3: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar.

Col·lecció Documents d'Educació Especial. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1982-

1: JORNADES DEL GRUP D'INVESTIGACIÓ ESPECIAL (1: 1981: Brull)

2: *Anàlisi de la intervenció psicopedagògica a l'aula d'educació especial*

3: *Sistemes de comunicació no vocal per a nens*

4: *Programa de discriminació auditiva i llenguatge*

5: SALVADÓ, G. *Vocabulari bàsic d'educació especial*

6: *L'Escolarització del nen sord en centres ordinaris*

7: *Recerca actual en integració escolar*

8: *L'Educació especial a Catalunya*

9: JORNADES DEL GRUP D'INVESTIGACIÓ EN EDUCACIÓ ESPECIAL (2: 1984: Peramola)

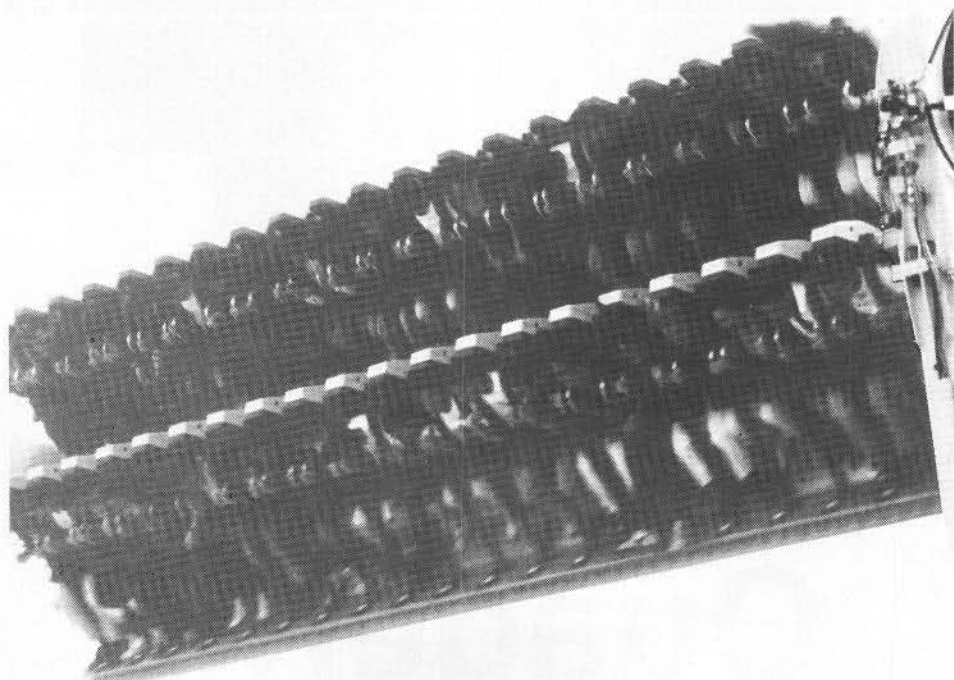
10: MONEREO I FONT, C. *Integració educativa: sistemes i tècniques*

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

- 11: RUIZ I BEL, R. *Adequacions curriculars individualitzades (ACI) per als alumnes amb necessitats educatives especials: orientacions per a la seva elaboració i desenvolupament*
- 12: GARANTO ALOS, J. *L'alumne amb greus problemes de personalitat (autisme i psicosi) a l'escola: necessitats educatives especials*
- 13: *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori*
- L'Escola oberta al nen cec*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, 1984 (Quaderns per a l'educació del deficient sensorial)
- L'Escola oberta al nen sord*. Barcelona: Obra Social de la Caixa de Pensions, 1982 (Quaderns per a l'educació del deficient sensorial)
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. *Las necesidades educativas especiales en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, 1990
- FERRER I SERRAHIMA, I. *Jo no hi sento com tu: la integració del nen sord a l'escola bressol*. Barcelona: Barcanova, 1989 (Educació)
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M. A. *El curriculum por talleres en un centro de integración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Popular, 1988 (Integración escolar; 4)
- HEGARTY, S.; POCKLINGTON, K. *Programas de integración: estudios de casos de integración con alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI: Centro de Publ. del MEC, 1989 (Educación especial)
- JORNADES INTERNACIONALS SOBRE LA SÍNDROME DE DOWN (4: 1991: Barcelona). *Per arribar a ésser una persona autònoma. Avenços mèdics i psicopedagògics*. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down, 1992
- JORNADES PER L'EDUCACIÓ DEL DEFICIENT SENSORIAL (5: 1985: Barcelona). *L'educació del deficient sensorial*. 2a ed. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions, 1987
- El Marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Popular, 1988 (Integración escolar; 1)
- MARCHESE, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos: perspectivas educativas*. Madrid: Alianza, 1991 (Alianza psicología; 17)
- Necesidades educativas especiales: manual teórico práctico*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1990
- PUIG, J.; ROMEU, T. *L'escola ha de donar resposta a tots els alumnes*. Barcelona: PPU, 1991 (Universitas; 3)
- SALINAS SÁNCHEZ, J. L. *La integración y la educación en la diversidad: aspectos y esquemas para la comprensión de los "otros niños"*. Lleida: Pagès, 1992

Revistes

- Adaptacions curriculars.* GUIX, n. 164 (1991)
- AGUSTÍN MORÓN, J. *La integración en la primera infancia: una exigencia social.* INFANCIA, n. 4 (1990), p. 2-3
- La atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos.* AULA, n. 12 (1993), p. 45-69
- BLANCO GUIJARRO, R. *La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas.* AULA, n. 10 (1993), p. 43-46
- CERDÀ I MORERA, M.; PUIG I SABANÉS, M. *El tractament de la diversitat a l'aula (12-16 anys).* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 161 (1992), p. 39-43
- CRISTÓBAL ROJO, M.; JERMA, Ma. A.; DOMINGO, H. *Requisitos para la integración escolar.* SIGLO CERO, n. 89 (1983), p. 46-50
- ECHÉITA, G. *La integración escolar a debate.* AULA, n. 6 (1992), p. 73-77
- ECHÉITA, G. *El programa de integración del MEC.* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 191 (1991), p. 72-75
- Educación especial.* TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA, n. 137 (1992)
- Educación en la diversidad: ¿son todos iguales?* CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n. 212 (1993)
- Una Escola per a tots.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 84 (1984), p. 2-21
- FERRER I SERRAHIMA, I. *El nen sord i l'escola bressol: detecció i integració.* INFÀNCIA, n. 6 (1982), p. 14-18
- GABIRONDO CONCEJO, C.; VERDURA MILIAN, M. *Obrim les portes a l'educació especial.* PERSPECTIVA ESCOLAR, n. 171 (1993), p. 43-49
- GARCÍA-DIE MUÑOZ, Ma. T. *La integració del nen amb Síndrome de Down.* GUIX, n. 98 (1985), p. 19-24
- GINER, N. *El PPC i l'atenció a la diversitat.* GUIX, n. 182 (1992), p. 49-54
- Integració escolar.* PISSARRA, n. 66 (1993)
- Integració escolar.* TEMPS D'EDUCACIÓ, n. 6 (1991)
- MALAGUZZI, L. *La integració de la diversitat.* INFÀNCIA, n. 40 (1988), p. 4-9
- MORENO, D.; ABRIL, T. *Integració del deficient auditiu.* GUIX, n. 98 (1985), p. 134-138
- Programa d'atenció educativa als alumnes deficients sensorials integrats en el sistema educatiu ordinari.* BUTLLETÍ DELS MESTRES, n. 199 (1985), p. 33-37
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, V. *La metodología y el tratamiento de la diversidad en el PCC.* AULA, n. 10 (1993), p. 52-54
- TUBAU I MOLINA, G. *L'educació del nen cec integrat a l'escola.* GUIX, n. 98 (1985), p. 9-12



**OFERTA ESPECIAL
ESCOLAR**

Demuestra als teus alumnes la llei de la gravetat. Porta'ls al Tibidabo.

El Tibidabo t'ofereix una ocasió única d'organitzar l'excursió més sana i divertida.

Preu Especial Escolar: 1.200 ptes. (40% de descompte) l'ENTRADA COMPLETA per a us il·limitat de totes les atraccions i per 300 ptes.

(50% de descompte) la visita a l'esgarrifós Pasaje del Terror.

Noves sensacions com l'HURAKAN. La possibilitat d'encarregar un menú o de fer un picnic en el parc i el millor record: una foto de tota la classe de regal.

Aquest any, a més, podeu completar la vostra excursió visitant per primera vegada LA TORRE DE COLLSEROLA.

Un ascensor panoràmic totalment envidrat us portarà fins al mirador des d'on contemplareu un paisatge magnífic a 560 m d'altura sobre el nivell del mar.

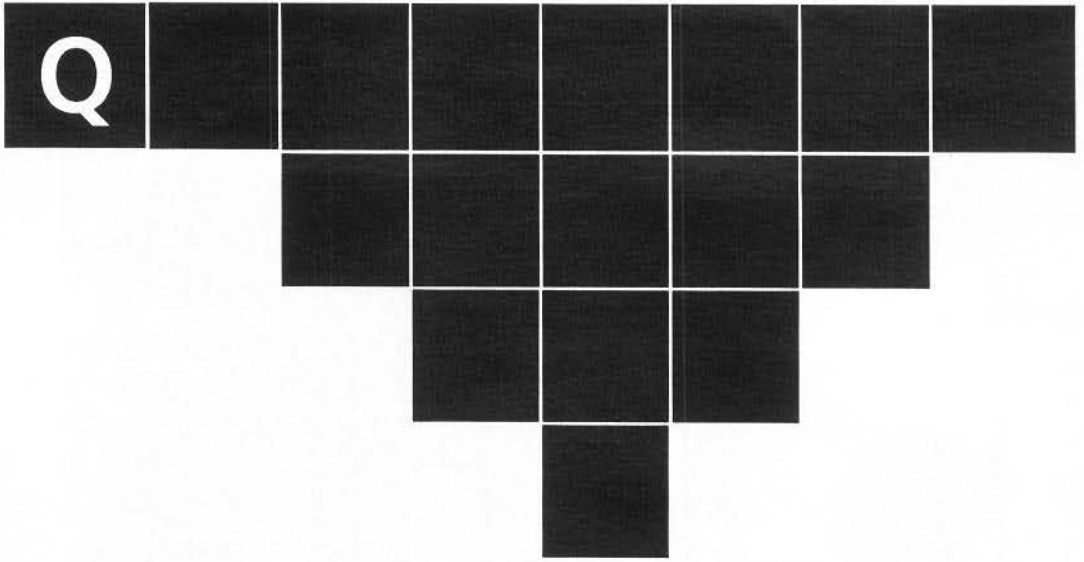
Preu Especial Escolar: 350 ptes.

Porta els teus alumnes al Tibidabo. Descobreix amb ells el més divertit de la llei de la gravetat.



Parc d'Atraccions Tibidabo. Pça. del Tibidabo, 3-4
Tel. (93) 211 79 42 - Fax (93) 211 21 11 - 08023 Barcelona

La Muntanya Màgica



Quaderns

Capacitacions bàsiques
Matemàtiques
Llengua

T	e	edicions 62
x	t	
ENCICLOPÈDIA CATALANA		

En aquesta segona part, es descriu el procés per a l'elaboració del mapa conductual del riu, un cop feta la sortida principal a Castellar de N'Hug: organització del treball a classe i confecció del mural, amb un gràfic a escala del riu i els seus afluents, i representació de les planes i les serralades, amb la corresponent descripció i significació dels colors.

L'educació visual a partir de l'elaboració d'un mapa conductual del riu Llobregat (i II)

*Tònia Burguesa
Montserrat Cosidó*

CP Lola Anglada
Esplugues de Llobregat

Dut a terme per alumnes del 5è Curs EGB.
Globalització: ciències socials, llengua,
matemàtiques i educació artística.

1. Avaluació inicial

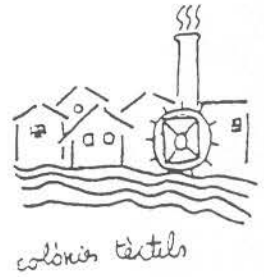
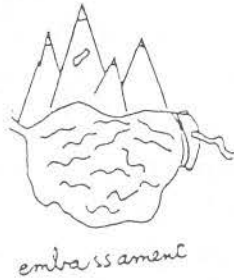
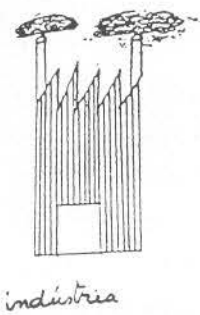
Elaboració del mapa d'un parc imaginari on figurin els elements que permetin conèixer l'etapa evolutiva de cada alumne i analitzar les aparicions possibles de símbols i signes iconogràfics.

Aspectes que s'han tingut en compte per a la seva avaluació:

- Organització i representació de l'espai.
- Relacions proporcionals entre els diferents elements.
- Reversibilitats.
- Símbols i signes iconogràfics.
- Traç.
- Creativitat.

Normalment, en aquest tipus de treball els nens solen reflectir en els dibuixos símbols i signes que els són familiars.

42 Unitat de programació



És a partir d'aquesta anàlisi quan podem saber—i explicar—què són signes arbitraris i signes convencionals, com un signe pot convertir-se en símbol, i diferenciar degudament el valor d'un senyal i d'un signe.

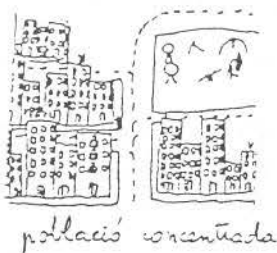
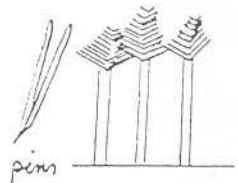
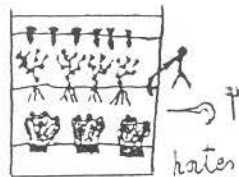
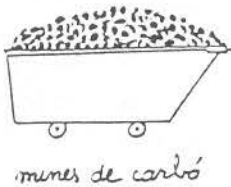
El pas següent és la valoració plàstica de signes convencionals a partir d'exemples de diaris, cartells, etc., a fi d'analitzar la importància de la simplificació de les formes i donar una informació visual més àmplia (és el que, en la Teoria de la Gestalt, es denomina pregnància de la forma).

Tots aquests conceptes, com també

d'altres, són importants per al desenvolupament del mapa conductual del riu.

2. Elaboració del mapa conductual

Organització del treball a la classe: Els alumnes, per grups, van elaborar signes arbitraris corresponents als següents apartats: indústria, embassament, camps de conreu, colònies tèxtils, mines de carbó, població concentrada, població disseminada, pins i horts. Finalment, els alumnes van seleccionar els signes que van considerar més representatius.



3. Confecció del mural

Procés seguit:

a) *Gràfic núm. 1.* Es va traçar un gràfic del riu a escala amb els seus afluents i es dividí en tres parts, les quals corresponen al curs baix, mitjà i alt del riu.

També es va traçar un altre delimitació, corresponent al canvi comarques.

Descripció i significació del color

Delimitació del curs del riu = Ratlla vertical de color taronja (gruixuda).

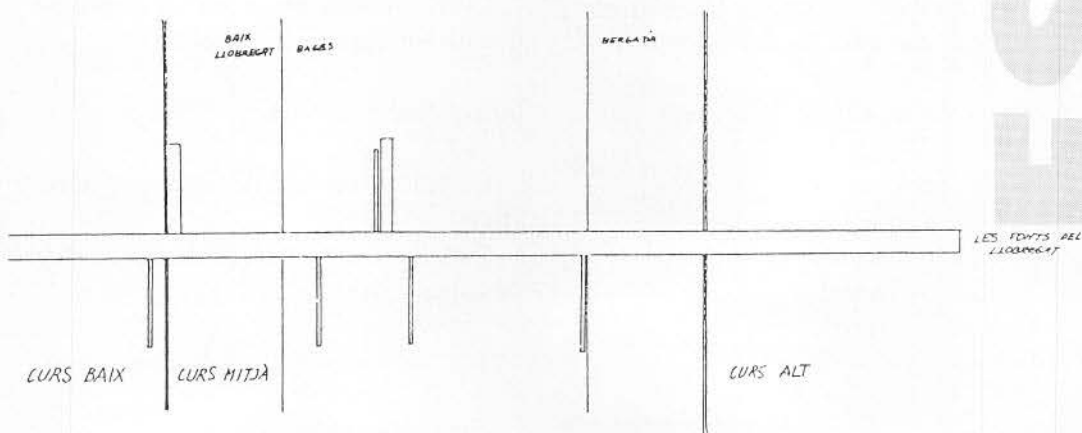
Delimitació del canvi de comarca = Ratlla vertical de color vermell (prima).

Riu i afluents = color blau.

La seva amplada correspon a:

Estreta = riera Mitjana = afluent

Ampla = riu principal.



Gràfic núm. 1

b) *Gràfic núm. 2.* El següent pas correspon a la representació de les planes i les serralades, que es va fer mitjançant cartolines retallades, també a escala.

Descripció i significació del color

Muntanyes = color marró

Representació gràfica = línia trencada.

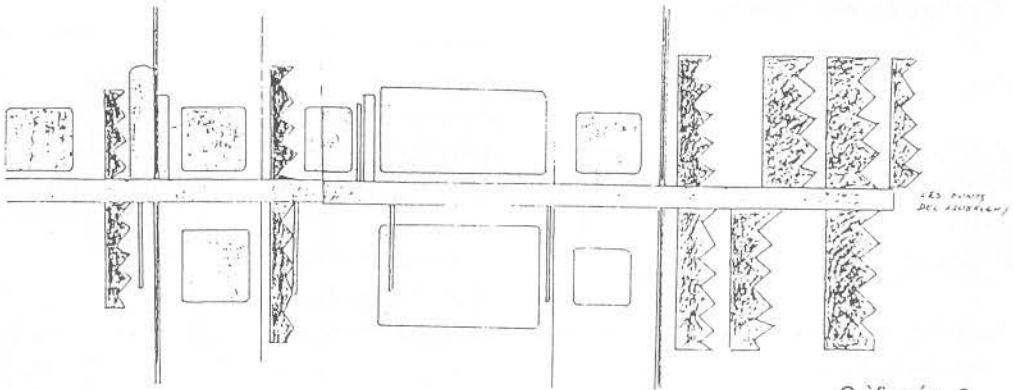
Una sola tira estreta = correspon al litoral.

Una tira més ampla = correspon al pre-litoral.

Successió de tires de muntanyes = correspon al Pre-pirineu.

Situació de les planes = proporcional entre serralada i serralada

44 Unitat de programació



Gràfic núm. 2

c) Gràfic núm. 3. Situació de les carreteres (comarcal, nacional, local i autopista).

Lletres minúscules = per als municipis que no són capital de comarca.

Descripció i significació del color

Situació dels cartells

Signes convencionals

Cartells de capitals de comarca = horitzontal

Autopista = color blau

Cartells de municipis, que no són capitals de comarca = vertical

Nacional = vermell

Comarcal = verd

Local = groc

Descripció i significació del color

Retolació

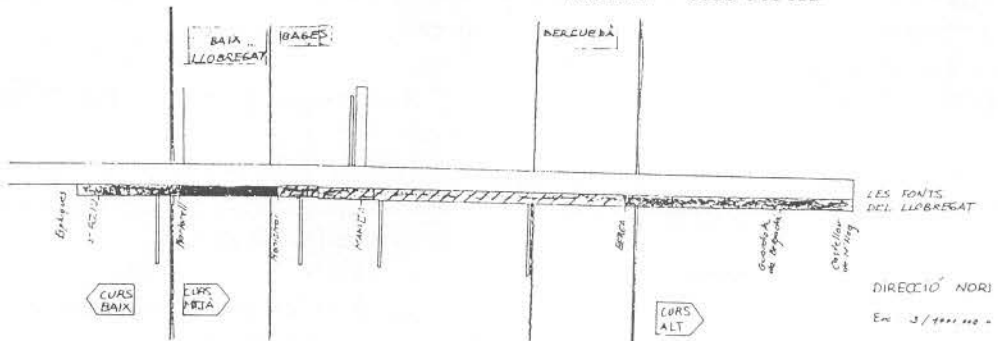
Fons del cartell

Lletres majúscules = per a la capital de comarca.

Blanc = pobles i municipis

Groc = comarques

Vermell = curs del riu



Gràfic núm. 3

d) Col·locació dels signes arbitraris elaborats pels alumnes, que s'aniran col·locant al llarg del recorregut del riu. Finalment, llegenda del mapa del riu, que situarem a part.

Críteris d'avaluació

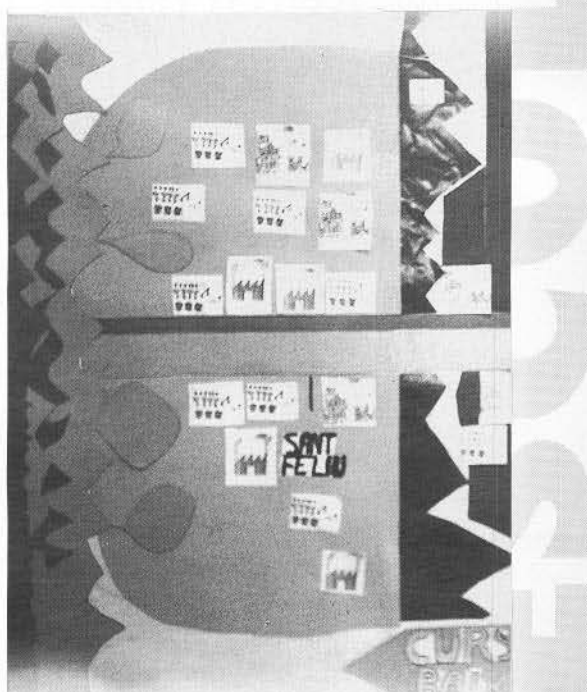
Després de realitzar el treball, s'analitzaren les qüestions següents.

- Metodologia de treball per part de l'alumne.
- Coneixement i representació de signes iconogràfics. Concepte de síntesi d'una imatge.
- Retolació.
- Mesura i proporció.
- Correcta utilització d'estril, materials i procediments tècnics.
- Bona cooperació entre el grup.
- Resultat estètic.

Conclusions

Tot aquest treball ens ha portat a les següents conclusions.

- Fer un ampli estudi perceptual i cognitiu del medi, perquè això dóna a l'alumne una visió global de l'entorn i un desenvolupament de les seves capacitats intel·lectuals.
- Que a partir del gràfic del riu Llobregat, es pot fer un treball globalitzador i interdisciplinari.
- L'aproximació dels alumnes al llenguatge visual dels icones



Bibliografia

- BALADA, M.; JUANOLA, R., *L'educació visual a l'escola*, ed. 62, Barcelona 1984.
- DOMÍNGUEZ, A., *Gestions d'orientació*, I.C.E., Universitat de Barcelona.
- ECO, U. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Lumen, Barcelona 1968.
- HERNÁNDEZ, P.; REMESAR, A.; RIBA, C., *En torno al entorno*, Laertes, Barcelona 1985.
- LAZOTTI, L. *Comunicación visual y escuela. Aspectos psicopedagógicos del lenguaje visual*, Gustavo Gili, Barcelona 1983 (Col. Punto y Línea).
- MUNTAÑOLA, J. *La arquitectura como lugar*. Gustavo Gili, Barcelona 1974.
- Les ciències socials*, "Guix", núm. 75.
- VILANAS, A.; COLOMBO, F., *Exercicis d'explotació i representació de l'espai*, Ed. Grao, Barcelona (Col. Punt i Seguit).

A l'Editorial Cruïlla, la Reforma a les seves mans



Disseny Grup MPB, sl-9 3

Cicle Mitjà

Material bàsic:

- Llengua catalana
- Llengua castellana
- Matemàtiques
- Medi social i cultural
- Medi natural

Material complementari:

- Activitats de llengua catalana
- Actividades de lengua castellana
- Nombres i figures

Material per al professor:

- Guies de Programació i recursos didàctics

editorial cruïlla

al servei de l'educació

Comercialitza **CESMA, SA**

c. Progrés, 294 Tel. (93) 383 10 11 Fax (93) 398 25 21 08912 BADALONA

Què és i d'on prové l'art o manualitat de la papiroflèxia és una cosa que sempre ha interessat l'autor, com també les seves múltiples utilitzacions, tant en el camp pedagògic com en el teatral. Aquest article intenta explicar tot això i crear un interès als mestres i educadors per tal que també ells puguin gaudir de la papiroflèxia i utilitzar-la als col·legis.

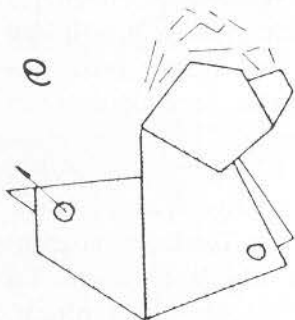
Consideracions papiroflèxiques

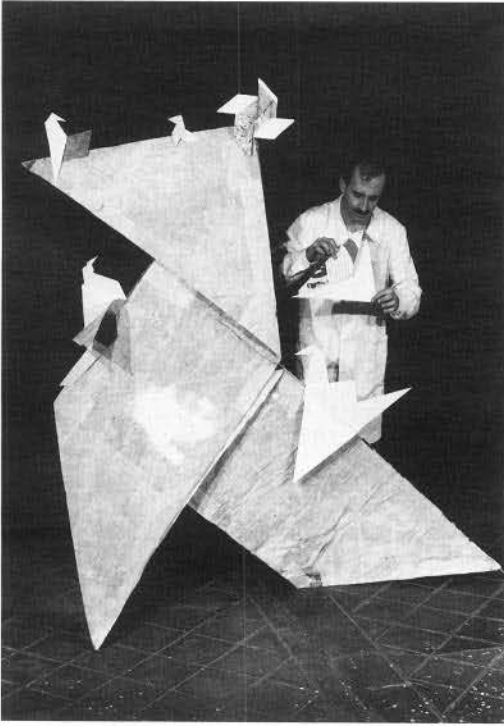
Josep Maria Gómez Górriz

Director de "Teatre de Sac"

La meva relació amb la papiroflèxia

No puc recordar qui m'ensenyà a fer les primeres figures papiroflèxiques, però crec que deuria ser algú de la meua família, perquè a l'escola l'única manualitat que practicàvem llavors era la cal·ligrafia. El cas és que vaig aprendre a fer les figures habituals: el barquet, el barret napoleònic, la "pajarita", el molinet i algun avió. Ara bé, el model que realment em va impressionar a la infantesa, el model que em paregué trobar-se més enllà de les meues possibilitats de reproducció papiroflèxica va ser el conegut ocell volador que belluga les ales quan estiren la cua. Una vegada un client del bar de la meua família va mostrar aquest ocell al meu pare i ha estat molt important a la meua vida, ja que d'alguna manera l'esmentada figura representa una perfecta simbiosi entre la màgia i la





papiroflèxia. L'ocell japonès em va obrir els ulls a l'art del paper plegat, encara que després me'n vaig oblidar uns quants anys.

Cap al final dels anys seixanta vaig decidir que volia dedicar-me al teatre i vaig començar d'aprenent d'actor a l'Institut del Teatre. De mica en mica vaig passar de voler ser actor a interessar-me pel teatre d'objectes, els titelles, la màgia de les coses petites i, d'entre elles, naturalment, la màgia del paper plegat.

Als anys vuitanta, ja membre del grup Teatre de Sac, em vaig llençar a tota mena d'experiments papiroflèxics: guions teatrals, figures gegants per a la Cavalcada dels Reis, accions teatrals al carrer, tallers

de tots mena, cursos per a mestres, escolars i monitors d'esplais, exposicions i moltes més activitats papiroflèxiques, la culminació de les quals va ser l'espectacle "Flèctics" en el qual l'escenografia és fet amb elements mòbils d'inspiració papiroflèxica, així com les marionetes i fins i tot la música.

Què és i d'on prové la papiroflèxia

És inútil que tracteu de buscar la definició del mot papiroflèxia a qualsevol dels diccionaris de la llengua catalana que es troben a les biblioteques o als prestatges de les cases; la paraula no existeix, no ha estat admesa encara pels doctes acadèmics a l'Olimp de l'idioma. En castellà la trobareu, a partir, però de l'edició de 1992 del diccionari de la Real Academia Española de la Lengua.

I malgrat tot, la papiroflèxia és una realitat. Vegem algunes de les respostes a la pregunta què és la papiroflèxia?

La papiroflèxia és l'art del paper plegat, un joc d'infants, un passatemps econòmic, una manualitat, una manera peculiar d'entendre la geometria, és un maldecap, una dèria, una diversió esotèrica, una teràpia ocupacional, un estímul cerebral, un diàleg amb el paper, un concepte abstracte, una ocupació d'oficinistes decimonònics, és *eso de las pajaritas*.

Doncs sí, tot això i alguna cosa més podria ser la papiroflèxia. Tractaré de concentrar-ne una mica més la definició. La papiroflèxia és l'art del paper plegat,

*La papiroflèxia és l'art del paper plegat, un joc d'infants,
una manualitat, una manera peculiar d'entendre la geometria, una
dèria, un estímul cerebral, un diàleg amb el paper...*

conegut internacionalment pel seu nom japonès, *origami*. Ori en japonès significa plegat i *gami* vol dir paper. La papiroflèxia és un art essencialment matemàtic, però també un mitjà per desenvolupar el sentit del disseny i del color, sense oblidar la seva importància com a element pedagògic per l'efecte que té d'incrementar la coordinació entre l'ull i la mà dels practicants.

Encara que *origami* és un nom magnífic, particularment sóc partidari del mot papiroflèxia, m'agrada la seva sonoritat i les seves arrels llatines, *papirum* i *flectere*. No entro ni surto quant a assegurar si és un art o una manualitat. Cadascú, amb la seva pròpia sensibilitat, serà l'encarregat de proveir-la d'un sentit i d'una definició individualitzada, si és que li escau.

El fet de doblegar un bocí de paper i transformar-lo en un objecte que representa quelcom no té un origen precís. No se sap quan ni molt menys a qui se li va acudir d'inventar la papiroflèxia, ni tampoc se sap quin era el sentit d'aquests doblegaments. Naturalment, existeixen algunes teories sobre l'origen de la papiroflèxia i d'entre elles cal esmentar l'apòcrifa del professor Joseph G. Gomsmith: "Quan els xinesos

inventaren el paper al segle II—assegura el professor— els fulls tenien una grandària immensa i indefinida, cosa que feia difícils les tasques de transport i d'emmagatzemament. Després de molt rumiar, als savis se'ls va acudir de fer doblegar el paper; aquesta solució, però, no acabà els maldecaps dels honorables inventors, ja que si bé en plegar els fulls de paper aquests esdevenien més reduïts de mida i transportables, si no es doblegaven d'una manera definida i sistematitzada, cadascun tenia finalment diferent grandària i gruix. Calgueren innombrables guerres i purgues dins el col·lectiu d'inventors fins que s'acordaren unes mides del paper i una seqüència específica del plegat. Alguna cosa semblant a la papiroflèxia s'estava gestant."

En un llibret japonès del segle XVIII, s'esmenta una certa jove que quan tractava d'escriure una carta al seu enamorat, en no trobar les paraules adequades i precises, va decidir d'enviar-li una figura de paper plegat.

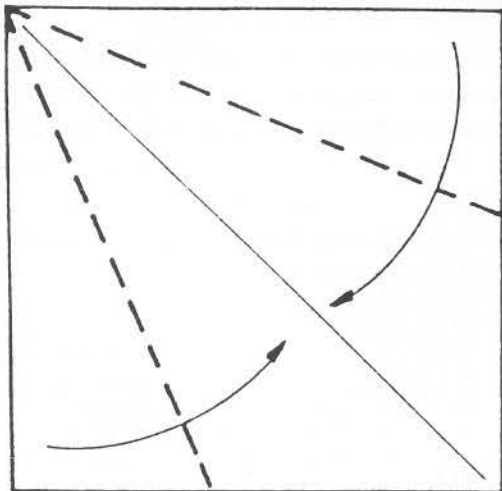
Podria parèixer, pel que he dit fins ara, que la papiroflèxia és una activitat de caire fonamentalment oriental, i això no és



50 Recursos didàctics

absolutament necessari, com podreu observar si us fixeu en una figura que poc té a veure amb l'Imperi del Sol Naixent. Estic parlant de la *pajarita* espanyola que ni menja ni vola.

La *pajarita* és la figura de paper plegat que representa la tradició papiroflèxica europea. Esmentaré dos o tres exemples agafats a l'atzar de les seves aparicions literàries. Benito Pérez Galdós fa dir a un dels seus personatges: "...aquí me tienes dispuesto a hollar todas las libertades y a convertir en pajaritas las hojas del libro de la Constitución" (Episodios Nacionales). Emile Zola utilitza l'expressió "Faire des cocottes à longueur de journée" per descriure el treball dels empleats a les oficines del Govern. Miguel de Unamuno, per la seva part, a l'epíleg de la novel·la *Amor y pedagogía*, fa un brillant i divertit assaig sobre la *pajarita* titulat "Apuntes para un tratado de Cocotología", en el qual don Miguel es refereix a la *pajarita* segons la seva denominació francesa: *cocotte*.



Utilització pedagògica de la papiroflèxia

D'ençà que Friedrich Froebel, conscient de la importància pedagògica que podia assolir la papiroflèxia, incorporà aquesta disciplina als programes educatius alemanys, el paper plegat sempre ha tingut, d'una manera o altra, un lloc a l'escola. I això és lògic, ja que, a part de les propietats formals i utilitàries, hi ha dos aspectes de la papiroflèxia que són fonamentals: d'una banda el baix cost del material, que pot ésser simplement paper reciclat, i d'altra part la facilitat d'emprar qualsevol espai per fer un taller de papiroflèxia, perquè no cal cap eina en particular.

Qualsevol nen o nena a partir d'una certa edat pot fer una figura de paper plegat; només cal tenir en compte els models més adients als propòsits de la classe i les possibilitats manuals dels alumnes.

En principi no cal tenir una assignatura específica que es digui papiroflèxia, sinó que aquesta activitat es pot dedicar puntualment a reforçar idees o a donar amenitat a una classe determinada. La utilització de la papiroflèxia podria resultar molt adequada a la classe d'art, ja que una figura de paper plegat no és altra cosa que una petita escultura, amb una forma particular, un color i una textura, relacionada amb l'espai o objectes que es troben al seu voltant.

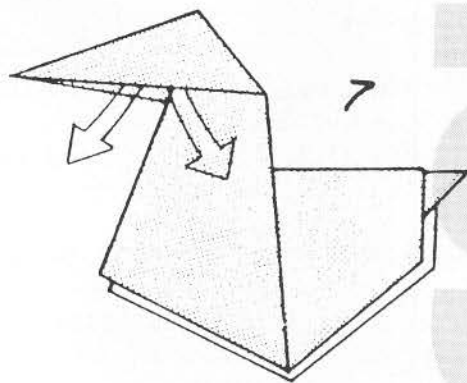
Podria ser molt interessant demanar als alumnes que portessin tot tipus de paper: pàgines de llibretes, fulls de revistes, paper

d'embalatge, paper xarol, bitllets d'autobús, etc. i fer-los analitzar les seves sensacions a partir de la textura, llisa, aspra, lleugera o trencadissa; amb això es podria aconseguir que, prèviament a la realització dels treballs papiroflèxics, hi hagués un coneixement del material amb què cadascú hauria de treballar i a la vegada tenir una gran varietat de papers, fet que enriquiria el resultat final del treball.

Una vegada fetes algunes figures senzilles, es podria decidir el tipus de treball més convenient, individual o col·lectiu, fer collages o mòbils amb les figures ja fetes, crear noves figures a partir de les ja conegudes, utilitzar les figures com a objectes teatrals, etc.

També podria ser molt interessant dirigir els coneixements papiroflèxics cap a un projecte global, com ara una festa determinada, cosa que podria incloure tant el guarniment de les persones com de les aules o espais on tingués lloc l'activitat. Es podria igualment fer tota mena de material complementari, com ara gots, plats o capses on col·locar els diferents ingredients que es consumissin o exposessin a la festa.

A banda d'aquestes activitats lúdiques i artístiques, també és factible utilitzar la papiroflèxia amb altres propòsits, com ara a la classe de matemàtiques o a la de geometria. La forma del paper i les seqüències de plegs que es poden efectuar ajuda notablement a la demostració de conceptes geomètrics com ara simetries, paral·lelismes, relacions de proporcionalitat, estudi dels diferents angles o polígons, etc.



Un altre objectiu pedagògic de la papiroflèxia podria ser l'aprenentatge d'una nova tècnica, ja que la tècnica és el fonament de tot art. Seguint les instruccions, pas a pas, per fer una figura papiroflèxica, els alumnes aprenen a seguir instruccions en general per a qualsevol altra activitat, fet que ajuda a estimular la creativitat i el pensament independent.

Com aprendre papiroflèxia

Avui dia hi ha una gran quantitat de publicacions en les quals cadascú pot trobar el nivell o la temàtica més adequada a les seves necessitats o desitjos. Els llibres més bons són els que no necessiten explicacions verbals per a mostrar la forma de plegar les figures, sinó que utilitzen un codi de símbols gràfics que permet llegir amb facilitat les seqüències de plegs inherents a cada model.*

*També podeu trucar a un especialista, com ara jo, i tindrè un gran plaer a organitzar el vostre taller per a mestres o estudiants. El meu telèfon és el 231.47.55 de Barcelona.

Bibliografia *

AKIRA YOSHIZAWA, *Origami dokuhon*, Editat per Kamakura Shobo Co.

BOTERMANS, Jack, *Paper flight*, David and Charles Ltd., Devon (England)

GONZÁLEZ, Julián, *Cómo hacer figuras de papel*, Editorial Blume, Barcelona 1986.

GRUPO RIGLOS, *El libro de las pajaritas de papel*, Alianza Editorial, Madrid 1988.

ISAO HONDA, *The world of origami*, Japan Publications, Tokio 1960

KUNIIHIKO KASAHARA, *Creative Origami*, Japan Publications, Tokio 1977.

KENNEWAY, Eric, *Origami, paperfolding for fun*, Octopus Books, London 1980.

KENNEWAY, Eric, *Complete origami*, Ebury Press, London 1987.

MONTERO, Nemesio, *El mundo de papel*, Editorial Sever-Cuesta, Valladolid 1950.

MONTRÖLL, John, *Origami sculptures*, Dover Publications, New York 1989.

MONTRÖLL, John, *Origami sea life*, Dover Publications, New York 1990.

PALACIOS, Vicente, *Papiroigami*, Editorial Salvatella, Barcelona 1989.

PALACIOS, Vicente, *Papiroflexia básica*, Editorial Salvatella, Barcelona 1989.

UNAMUNO, Miguel de, *Amor y pedagogía*, Espasa-Calpe, Madrid 1984. Col. Austral.

* Aquesta bibliografia és, naturalment, molt limitada. De llibres de papiroflèxia en trobareu centenars; els d'aquesta llista, però, són d'interès per diferents conceptes. A Barcelona podeu trobar normalment llibres de papiroflèxia a "El rei de la màgia", al carrer Princesa. També podeu encarregar-

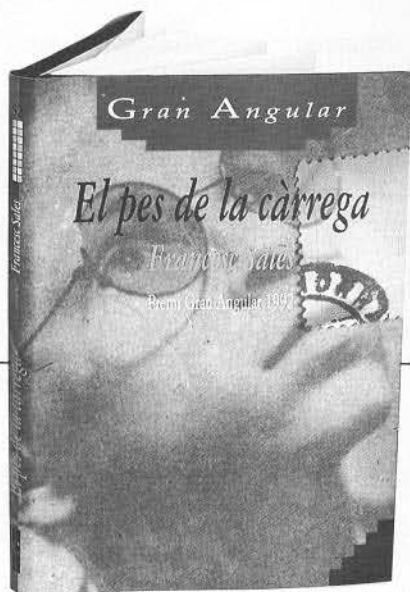
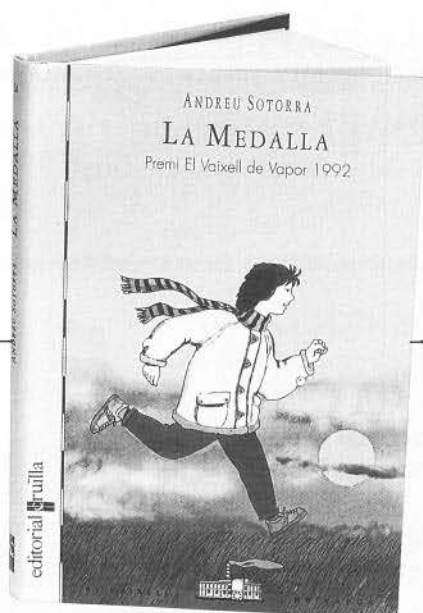
los als importadors de llibres estrangers, com ara la Llibreria Francesa o la Llibreria Herder. A Madrid hi ha una llibreria especialitzada en papiroflèxia: Librería Aranda, al carrer General Yagüe, 11. Si aneu a París, a Librairie Tokyo-do, 4-8, rue Ste. Anne.

IX EDICIO DEL PREMI



EL VAIXELL DE VAPOR

Primer premi
La medalla
d'Andreu Sotorra



III EDICIÓ DEL PREMI

Gran Angular

Primer premi
El pes de la càrrega
de Francesc Sales

editorial cruïlla

Comercialitza **cesma, sa**

c. Progrés, 294 Tel. (93)383 10 11 Fax (93)398 25 21 08912 BADALONA

LLIBRES PER A NOIS I NOIES

El conill color de núvol

Manel Riera-Eures. Dibuixos: Gusti

La misteriosa nit d'en Nuvolet, el conill de peluix de la Laia.



A de cocodril

Text i dibuixos: Núria Giralt

Com es menja, a la sopa de lletres, una A de cocodril?

L'ós llaminer

Text i Dibuixos: Tomeu Seguí

L'ós de la Gal·la, que li buidava tots els plats i no la deixava créixer.

L'illot del Vell marí

Cèlia Riba. Dibuixos: Francesc Infante

Les aventures de la Maria, que havia baixat a jugar a la platja amb la pilota nova.



LLIBRES DEL SOL I DE LA LLUNA

Aranya peluda busca aranyot pelut

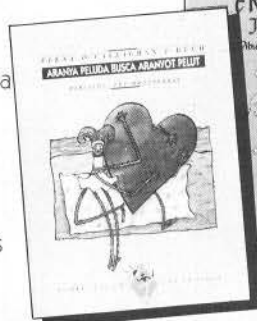
Elena O'Callaghan i Duch. Dibuixos: Pep Montserrat

Una història que va començar en el moment en què en Bernat va decidir que no podia més, que ja n'estava tip i recuit, de tant treballar, que necessitava unes vacances, que marxava i que...

El cavall encantat

Josep Carner. Dibuixos: Roser Capdevila.

Un conte clàssic d'un dels millors escriptors catalans de tots els temps, basat en una llegenda oriental.



Rondalles del Vallespir

Esteve Caseponce. Dibuixos: G. Cifré

Una selecció dels millors textos d'un autor clàssic de la Catalunya Nord.

L'Abat Oliba

Miquel Coll i Alentorn. Dibuixos: Tomeu Seguí

Un text d'un gran historiador i polític Miquel Coll i Alentorn, escrit originàriament per a la revista **Patufet** el 1971.



PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Ausio Marc. 92-98. int. - Tel. 245 03 03 - Fax 447 35 94 - 08013 Barcelona
Distribució: L'Arc de Bèria - Centre Difusor d'Edicions Catalanes

Lluçà. 10-14 - Tels. 300 32 51 - 300 33 00 - Fax 300 95 64 - 08005 Barcelona

Arran de la proposta d'elaboració del PEC i el PCC que demana el Departament d'Ensenyament, l'equip de mestres de l'escola El Sagrer exposa com ho estan portant a terme, els recursos que tenen i les dificultats amb què es troben. Remarca les necessitats de l'escola per elaborar-los i la conveniència de flexibilitzar el procés, perquè no sigui paper mullat.

No ens espanta la feina, però volem fer-la bé

Mestres de l'Escola El Sagrer

El Departament d'Ensenyament ens proposa un repte a tots els centres escolars de Catalunya: l'elaboració del PEC i el desplegament del propi Disseny Curricular o Projecte Curricular de Centre (PCC).

El repte és atractiu: per primera vegada, se'ns demana, d'una manera generalitzada, que els mestres siguem capaços de plasmar un projecte pedagògic, elaborat en els nostres equips i fent referència als nostres concrets marcs de treball, les nostres pròpies escoles.

Quins recursos tenim?

L'Administració, de manera molt coherent, planifica tot un procés d'informació i de formació que dota el conjunt del professorat d'uns marcs de referència general: dissenys curriculars d'àrees i etapes educa-

56 Aplicant la Reforma

tives, models de desplegament i concreció..., publicats pel mateix Departament d'Ensenyament. Dins d'aquest procés, ofereix cursos de formació a diferents nivells: professorat, òrgans de direcció i gestió... A més, ens posa a l'abast unes referències bibliogràfiques que ens permeten d'ampliar la nostra formació i la nostra reflexió, és a dir, ens permeten de conèixer el cos teòric i les bases psicopedagògiques que han orientat tota la Reforma.

Les publicacions mensuals del nostre país ("Guix", "Cuadernos de Pedagogía", "Perspectiva Escolar"...) ja fa temps que s'ocupen a bastament del tema. Han estat i són un bon recurs per als mestres en el procés esmentat.

I ara, també, les editorials s'han afegit, amb la seva oferta, a mostrar models de planificació dels aprenentatges, dins d'aquesta sintonia.

Mans a l'obra

Amb tot aquest bagatge disponible i desplegat de manera ben planificada per part dels diversos departaments d'ensenyament de les administracions públiques, sembla que els claustres de professors de cada centre ja no poden eludir la responsabilitat de posar mans a l'obra i començar la tasca d'elaboració pròpia.

El Departament d'Ensenyament, a través de la Inspecció, ha començat a posar terminis als centres per a l'elaboració i plasmació de resultats concrets: desplegament del 3r nivell de concreció curricular i PEC.

Les dificultats

Tot i reconeixent la vàlua de l'esforç informatiu-formatiu desplegat, cal parlar de les dificultats concretes en què ens trobem els claustres a l'hora de concretar el nostre PCC, sobretot, si aquest projecte propi ha de servir de referència útil i pràctica i ha d'ajudar-nos, als mestres, en la nostra tasca quotidiana.

La primera dificultat òbvia és la manca de temps.

Si ens permeteu explicar-vos, només per sobre, el procés que hem iniciat en el nostre centre ho veureu molt clar.

A la nostra escola hem posat fil a l'agulla i, de moment, seguim la següent dinàmica:

a) Un cop el claustre s'ha disposat a elaborar el PCC, s'ha fet una distribució de la feina, de tal manera que hi hagi un treball paral·lel i simultani dels equips de cicle, dels seminaris d'àrea i de l'òrgan col·legiat de direcció.

Cada una d'aquestes instàncies ha d'elaborar una selecció i una inclusió d'objectius i continguts d'aprenentatges acadèmics i educatius. Aquesta selecció i inclusió parteix d'una elaboració verticalitzada prèvia (visió global de les tres etapes educatives que s'han de considerar) i d'un projecte educatiu previ.

Aquestes elaboracions prèvies han estat fetes al llarg de la nostra història escolar. Partim d'aquell projecte global d'escola

que anomenàvem Memòria Pedagògica, d'una programació verticalitzada per àrees i nivells i d'unes programacions per cursos, a més del bagatge adquirit en aquests tres darrers cursos, a través de les nostres lectures, la nostra participació en diversos cursos de formació i les nostres reflexions a l'entorn de tot aquest ampli panorama de recursos.

b) Un cop feta la selecció i la inclusió dels ítems que fan referència als objectius i continguts de cicle i àrea, cal passar a la elaboració de les unitats didàctiques o de programació, àrea per àrea, cicle per cicle.

c) Entenem que hi ha d'haver una constant interacció entre les elaboracions parcials (cicle-àrea) i el projecte global (equip de direcció pedagògica).

El fet que es parteixi d'una visió global o general de l'escola i de cada etapa educativa, no vol pas dir que s'hagi de tenir un model perfectament acabat en aquest sentit abans que cada seminari d'àrea o equip de cicle es posi a treballar. Les aportacions de cada un dels grups de treball han de servir de dinamitzador i correctiu a cada un dels altres.

Ara com ara, però, hi ha un treball més intens dels seminaris d'àrea que no pas de les altres instàncies (cicles o equip de direcció). En la nostra planificació trobem a faltar un funcionament més àgil que assegurí de debò la interacció necessària que consideri ahora la globalitat i la concreció. No voldríem que fos així, però el centre té una dinàmica activa i compromesa en diferents camps, i aquí és on intervé el factor de la

manca de temps. No cal fer una llista exhaustiva de totes i cada una de les tasques en què es troben compromesos els cicles i l'equip de direcció, però cap d'aquestes instàncies no ha deixat de fer cap de les seves reunions setmanals i a penes els queda el marge suficient per emprendre d'una manera continuada les seves aportacions i elaboracions referents al PCC.

Les necessitats

Basant-nos en la nostra experiència i tenint en compte l'esperit positiu que regna en el conjunt del nostre claustre, sembla evident que hem de reclamar un espai temporal concret si volem aconseguir una elaboració assumida per cada un dels claustres, si volem aconseguir la implicació dels professionals en aquest Projecte Educatiu i Curricular de cada centre. Nosaltres pensem que aquest espai temporal s'ha de concretar en una tarda setmanal, dedicada a la reflexió, a la discussió i al treball de concreció (escriure).

És manifest que l'acceptació d'aquest espai temporal per part de l'Administració es contradiu amb els criteris de "rendabilitat" que avui per avui corren entre els caps del nostre Departament.

També fóra convenient que es respectés el ritme propi de cada claustre, de tal manera que cada centre es marqués ell mateix els terminis per a l'elaboració i concreció dels seus projectes. Els mestres no vam reclamar ni exigir resultats palpables durant el període llarg en què els diferents òrgans del Departament van estar elaborant el

58 **Aplicant la Reforma**

Marc i Dissenys Curriculars i planificant la seva divulgació, i la formació del professorat en aquest sentit.

Els perills

Si es neguiteja els claustres per tal que concretin la seva proposta en un termini fix o si no se'ls dóna l'espai de temps convenient perquè la concretin és molt probable que el PEC i el PCC siguin el resultat d'un refregit o una còpia d'alguns models més o menys afortunats que comencin a circular. Ens abocarem en un procés en el qual la Inspecció, pressionada per d'altres instàncies, acuitarà els claustres a deixar plasmat un seguit d'objectius, processos i models que no seran fruit ni de la reflexió ni de l'elaboració pròpies, amb la qual cosa, la feina de plasmació no comportarà una assumpció ni d'aquests objectius ni d'aquests processos ni d'aquests models que haurem deixat escrits.

S'hauran acomplert els terminis previstos, però s'hauran deixat els claustres desproveïts de la millor i més eficaç eina per a la rendibilitat de la tasca educativa: garantir que cada un dels mestres i el conjunt dels educadors de cada centre sàpiguen què han d'ensenyar i educar en aquells alumnes que tenen davant, segons el nivell d'edat i les seves característiques socio-culturals, com ho han de fer i per què volen fer-ho així.

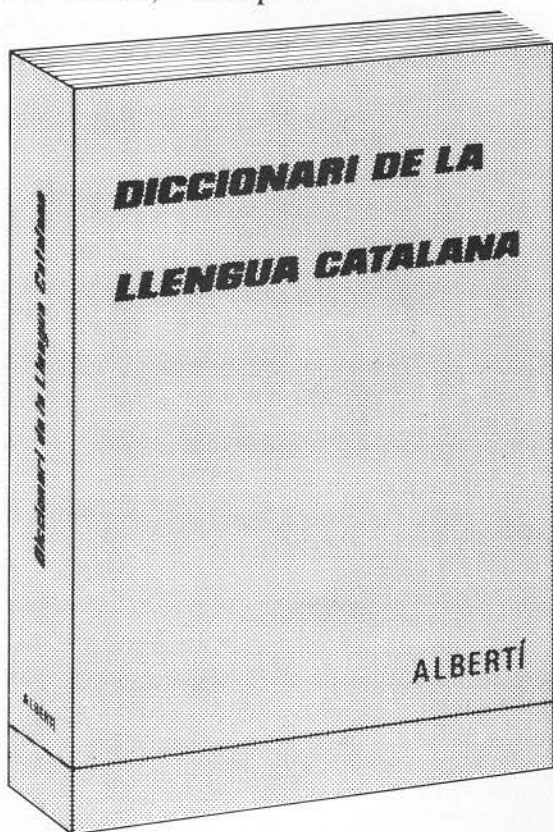
¿No trobeu que, si poguéssim assegurar que una majoria de professionals de l'educació té aquest grau de formació i de responsabilitat en la tasca importantíssima que ha de dur a terme, aconseguiríem augmentar definitivament la qualitat educativa del nostre país?

D I C C I O N A R I S

A L B E R T Í

**DICCIONARI DE LA
LLENGUA CATALANA**

29^a edició, 1.650 ptes.



**Castellà-Català
i Català-Castellà
Gros**

19^a edició, 4.870 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Mitjà**

11^a edició, 1.950 ptes.

**Castellà-Català
i Català-Castellà
Petit**

10^a edició, 1.410 ptes.

ALBERTÍ, EDITOR. Trafalgar, 76 - 08010 Barcelona

PROJECTE ALDEBARAN

Dissenyat des de i per als nens i les nenes amb la pretensió d'apropar l'univers d'allò transcendent a la seva experiència de forma significativa, constructiva i lúdica.



Ed. Primària 1r. Cicle

Religió 1r. curs

Religió 2n. curs

Material de suport

didàctic per a 1r. i 2n. curs



Ed. Primària 2n. Cicle

Religió 3r. curs

Religió 4t. curs

Material de suport didàctic per a 3r. i 4t. curs



ALDEBARAN és un projecte realitzat en equip per professors i professores que viuen diàriament l'aventura de ser docents de Religió

Fidel a les directrius de la Reforma i al currículum de la Comissió Episcopal d'Ensenyament, el **Projecte Aldebaran** dirigit per **Antoni Salas Ximelis**, ha estat elaborat amb els materials més actuals, atractius i suggerents per aconseguir una formació religiosa més constructiva i completa.



Edicions Cadí, s.l.

c/Concepción Arenal 144-1º

Telf. (93) 3403036-Fax (93) 3403216

08027 - BARCELONA

Omplir i enviar a Edicions Cadí, s.l.-Concepción Arenal 144-1º -08027-Barcelona

Desitjo rebre més informació i mostres sobre el **PROJECTE ALDEBARAN**

Centre escolar.....

Adreça.....

Localitat..... Telèfon.....

Província..... Codi postal.....

DIRECTOR COORDINADOR DE CICLE CAP D'ESTUDIS PROFESSOR

NOM i COGNOMS.....

Jaume Ceta i Juli Palou són dos bons companys nostres i de molts i moltes mestres. Aquest any han guanyat el Premi Rosa Sensat de Pedagogia amb el llibre Amb veu de mestre que, sortirà publicat a finals de juny. Els hem demanat una entrevista perquè ens comentin el contingut d'aquesta obra, que és un recull de cartes que es van escriure ells dos en el decurs d'uns mesos.

Entrevista a Juli Palou i Jaume Ceta

Perspectiva Escolar.— *Quan vau començar a escriure les cartes ¿vau pensar de seguida que es podrien convertir en una publicació o la idea us va venir més tard?*

Juli Palou.— La publicació és una qüestió que des de bon inici ja havíem pensat; teníem la idea més de publicació que de la possibilitat de guanyar un premi. Però sobretot el que ens feia il·lusió era l'exercici que representava fer-ho i l'exigència d'escriure, contrastar, parlar-ne... És un llibre que és més una reflexió en paral·lel que no un debat entre nosaltres. Probablement és així perquè hi ha una gran coincidència de fons en molts temes.

P.E.— *Jaume, a més de l'esforç que deia en Juli ¿què més us ha aportat a vosaltres dos, escriure aquestes cartes?*

Jaume Ceta.— A mi, m'ha aportat conèi-

62 La mestra i el mestre

xer molt més en Juli i això és una gran satisfacció. El dia de la presentació del premi vaig dir una cosa que explico molts cops en broma, però que és molt seriosa: En Juli i jo som molt diferents de manera de ser, el fet de poder treballar amb ell m'aporta moltes coses. Contrastar el meu caos i el seu ordre em va molt bé. Em situa en un terreny més objectiu i menys apassionat.

P.E.— *La vostra relació és d'amistat des de fa anys. Quan i com us vau conèixer? I quants anys fa que feu de mestres?*

Jaume Cela.— La nostra relació s'inicia a "Rosa Sensat" amb el grup de llengua i literatura al cicle superior. Primer amb un contacte professional amb el grup. Però ara es pot dir que som més que un grup: primer, perquè ens coneixem molt i ens respectem. És una relació d'amics amb la Rosa M., la Mariona i l'Anna. A més hi ha la casualitat que en Juli i jo estàvem en escoles del mateix carrer, ell a Estel i jo al Torrent d'en Melis, i podíem travessar el carrer per passar-nos material o simplement estar al cas del que anàvem fent. També hem fet llibres de text junts, dues novel·les polítics, articles i xerrades a l'Escoles d'Estiu, dirigim una col·lecció de literatura juvenil, etc.

Quant a la meua història personal, jo vaig començar a fer de mestre quan encara no tenia títol (tenia 18 anys) al Camp de la Bota. Vaig estar dos anys en aquell mític castell de les Quatre Torres; després vaig fer la mili i vaig començar a estudiar. En tornar vaig seguir tres anys al camp de la Bota al Manuel de Falla. En aquest temps

va desaparèixer el barri i es va construir el polígon de la Mina. Jo encara no tenia titulació i vaig entrar en una escola privada de Coordinació Escolar que després va ser CEPEPC: l'Escola Babar de Badalona, petita i familiar. En acabar la carrera, vaig tenir accés directe i vaig demanar plaça a l'Escola Jara de la Mina, vaig estar-hi quatre anys i després vaig anar al Torrent d'en Melis. Més tard em varen demanar si volia treballar a l'executiu de Rosa Sensat i vaig acceptar. Ara, estic a l'Escoleta de Bellaterra.

Juli Palou.— D'entrada, tinc la sort de guardar un gran i bon record de totes les escoles on he treballat. De totes, n'he tret una bona experiència. En una de les cartes diem: un alumne quan fa pràctiques no ha d'anar a qualsevol escola, sinó que ha de tenir una bona primera experiència professional.

La primera escola on vaig treballar va ser Costa i Llobera. Feia de mestre de pati i de menjador. Hi havia una manera de fer, una manera especial de viure l'escola... Després vaig anar a Can Sant Joan a Montcada Bifurcació; érem gent jove, amb una gran il·lusió. Va ser una experiència que té algun paral·lel amb la de la Mina per al Jaume. T'exigia molt com a persona, amb nois que creixien en un ambient força problemàtic. Després, vaig a entrar a l'Escola Estel, que era un altre món. Era una escola molt consolidada. Jo recordaré sempre molt bé l'escola Estel i tot el molt que allà vaig aprendre. Fa uns vuit anys vaig anar a viure a Castellar del Vallès, i això em va dur a l'escola Ribatallada, de Sabadell. També

*Allò que uneix les escoles
en les quals hem treballat és que en totes elles hi havia un projecte
d'escola i gent amb ganes de treballar.*

63



és una escola excepcional, amb un claustre capaç d'una actuació comuna, d'una actuació seriosa.

El grup de treball de Rosa Sensat és com un privilegi. Es va iniciar amb la Mireia Muntaner, ara farà uns quinze anys. Amb el temps ens hem convertit en un grup en el qual no hi ha separació entre amiatat i professió.

Jaume Cela.— Jo penso que allò que uneix les escoles en les quals hem treballat és que en totes elles hi havia un projecte d'escola, amb problemes, amb mancances, però amb projecte i amb gent amb ganes de treballar. Això en el moment actual té molt valor. El gran drama d'algunes escoles és que no tenen projecte. Un projecte no vol dir una cosa acabada ni organitzada, sinó la

voluntat d'anar fent un tipus d'escola de més qualitat. Jo mai no m'he sentit a l'escola fastiguejat o mal acollit.

P.E.— *Les cartes agrupades en el vostre llibre Amb veu de mestre, a més d'estar escrites en un estil literari i càlid, i d'incloure una reflexió seriosa i coherent sobre l'educació i l'escola, revelen una cultura, especialment pedagògica i literària, però també en altres aspectes, com cine, poesia, història, filosofia... i gran quantitat de cites. ¿Us escriviu sempre així, vosaltres dos, o heu escrit el vostre epistolari pedagògic pensant en els lectors tant o més que l'un en l'altre?*

Juli Palou.— Tota la qüestió de cinematografia és d'en Jaume i sempre és així. Després hi ha una cosa que ens uneix molt,

64 La mestra i el mestre

que és el llegir; ens fem tips de llegir, i moltes vegades les nostres converses tracten sobre llibres. En Jaume porta a dins el cinema. Aquesta vivència la utilitza per fer gran quantitat de comparacions amb el cinema. L'apassionament per la lectura forma part de la nostra manera de fer. Els llibres, ens els comentem i aconsellem. En Jaume se'n riu de les lectures que jo faig.

P.E.— *Per què?*

Jaume Cela.— En Juli acostuma a triar un tipus de llibres més teòric. A mi, m'entusiasma la novel·la. Per exemple *Jane Eyre*, que he llegit recentment. De les novel·les o del cinema en trec moltes reflexions cara als nois i noies.

Juli Palou.— Hi ha una altra cosa: és que som mestres i entenc que el mestre ha de llegir.

Jaume Cela.— Jo penso que el mestre ha de ser una persona encuriosida pel que passa, ha de veure la televisió perquè els nens la veuen. El mestre ha de conèixer el que veuen els nens igual que ha d'estar interessat pel que interessa els nois de la seva escola... A mi, que el Cèsar Coll en la presentació de l'obra hagués dit que en el llibre es posa l'accent sobre el fet que el mestre ajuda a culturalitzar em sembla important. El mestre ha d'entrar a classe amb el diari i ha de trobar el moment de llegir-lo, per exemple.

P.E.— *Jaume ¿què recomanes al mestre per poder establir un bon diàleg amb l'alumne?*

Jaume Cela.— Jo recomano que el mestre no miri el rellotge quan ha d'establir una relació amb els nois i noies. Es necessita temps per establir una relació. És com el petit príncep amb la guineu! La primera relació mestre-alumne ha de ser positiva. També hem d'intentar contextualitzar el que diu el noi amb el que coneixem d'ell i en relació al que pugui dir l'equip de mestres. Penso que és important tenir present el marc. Després, no hem d'oblidar que la relació amb els nois i noies no es de tu a tu. A mi, em fa angúnia quan la gent diu que els mestres i els pares hem de ser amics dels nostres alumnes i dels nostres fills. La paraula amic tal com l'entén un noi i l'entenem nosaltres és diferent. Hem de saber estar-hi al costat; ni al davant ni al darrera, ni a sobre ni a sota. Cal intentar no ofegar-los, però hem de tenir molt clar quin és el nostre lloc com a adults i procurar que l'amic no es mengi el mestre o el pare o la mare. El mestre ha de saber seduir el noi en el sentit que ha de demostrar que se l'estima d'una manera o altra. No s'ha d'esperar que el noi tingui un problema per poder parlar amb ell; tu pots parlar amb un nen dels seus problemes si abans has parlat moltes estones de l'equip de futbol o de la TV. Jo parlo del que sigui amb els nens, malgrat la meva ignorància en temes de futbol; així disminueix la meva ignorància i intento que també disminueixi la seva. És com una compra-venda d'ignoràncies.

Si no hi ha un vincle d'estimació poden aparèixer dificultats serioses en l'acció educativa. Jo hi crec molt, sobretot per l'experiència del Camp de la Bota, on per aconseguir que el nen tirés endavant li

havies de demostrar, abans que res, que l'estimaves. Permeteu-me una comparació amb el cine: quan hi ha dos actors que fan escenes amoroses no has d'intuir que aquells personatges després s'esbatussen; el mestre també ha d'interpretar; si no et surt espontàniament, ho has de fer professionalment i la gràcia és que no et descobreixin, perquè, si ho fan, no et perdonen mai la comèdia.

En l'acció educativa, cal tenir una gran dosi de sentit comú.

P.E.—*Juli, ¿hi vols afeixir alguna cosa?*

Juli Palou.— Sí; en Jaume uneix el sentit comú amb el sentit de l'humor i aconsegueix una subtileza extremadament fina per comentar el quotidià en clau còmica.

P.E.—*Juli, en les cartes tu dones molta importància a la reflexió sobre l'experiència i aquells elements que poden portar riquesa a la reflexió, per damunt -diria- de les eines concretes per al treball a l'aula. Des de l'òptica pedagògica ¿com és que has arribat a aquesta conclusió?*

Juli Palou.— A mi, em sembla que el mestre bàsicament ha de ser una persona que pensi molt el que fa i que pensi el perquè ho fa, i que des de la seva pràctica de cada dia vagi avançant amb parcel·les de reflexió i autocrítica. La feina del mestre és una feina de contacte humà que pretén fer créixer persones. Exigeix molt el sentit comú i la reflexió. Em sembla que s'ha d'ajudar els alumnes a afrontar la vida amb criteri propi i, a més, en un moment de gran tendència uniformadora. Educar en aquest

sentit és ensenyar a no donar respostes úniques, a ser tolerants, a ser crítics davant la quantitat de missatges que rebem... I això, com moltes altres coses, s'ensenyava a ser-ho sent-ho. D'altra banda, en aquest país, la figura del mestre i la capacitat per reflexionar sobre la pràctica de cada dia s'ha tingut poc en compte, tan poc que sovint ni els mestres s'arriben a creure que sigui valuosa. Partir d'aquesta reflexió que fa la gent més afectada pels problemes, em sembla fonamental. I un dels perills que pot tenir la Reforma és que no connecti amb els mestres i els arribi a "estranyar" de la seva pròpia acció.

Defenso un mestre reflexiu. A part que en les escoles que tenim hi ha moltes qüestions molt precàries: la mateixa capacitat de gestió, d'entesa amb la gent, de diàleg... exigeixen saber entendre's amb la gent. Saber entendre's amb els altres és haver-se entès abans amb un mateix, ser una persona capaç de mesurar les coses i situar-les en el seu lloc. La reflexió és fonamental tant en allò que podem oferir als alumnes, que és afrontar la vida amb unes eines personals, com el que exigeix cada dia el fet de compartir, de fer escola amb altres persones.

Jo no he cregut mai allò que alguns mestres diuen, "...jo em tanco a la meua classe", perquè la nostra feina exigeix compartir i contrastar constantment. Una cosa fonamental és que has de saber que a l'escola en alguns moments ets tu que tens la iniciativa i, en d'altres moments, la té un altre. Aquesta roda de protagonismes exigeix situar-te amb tacte respecte al grup.

66 La mestra i el mestre

Jaume Cela.— Jo hi afegiria —algunes cartes en parlen— que és més important en una escola el petit avanç que pugui fer tota la comunitat educativa que no pas les gambades d'un element sol. Progressar en conjunt és molt important.

Juli Palou.— La reflexió va implícita en el diàleg. És el que fem en les cartes. Contrastar l'opinió ajuda a modelar la pròpia.

P.E.— *Si no fóssiu mestres, ¿què us agradaria ser?*

Jaume Cela.— Jo artista de cine.

P.E.— *No voldries ser escriptor?*

Jaume Cela.— És que ja en sóc. Fer de mestre i ser escriptor està integrat, però no vol dir que jo escrigui perquè soc mestre sinó perquè m'agrada. Tinc la vanitat de pensar que allò que escric pot agradar algú més. Però des dels 8 anys que vull ser artista de cine. Vaig néixer davant d'un cine, i em vaig passar moltes hores allà dins, a casa meva es parlava sempre de cine i sempre que puc m'escapo a veure alguna pel·lícula.

P.E.— *I tu Juli?*

Juli Palou.— No hi he pensat mai. Hi ha una cosa que voldria dir i és el perquè hem escollit la relació epistolar com a mitjà. Crec que les cartes ens donaven molt de joc, l'escriure sempre et compromet, però en el carteig saps d'entrada que coneixes el destinatari, que és una persona concreta amb qui hi ha un substrat d'opinió molt

comú i per tant molts sobreentesos. A més, em penso que les cartes permeten opinar sense sentenciar. Probablement moltes coses que diem, en un altre context les hauríem dit d'una altra manera. Aquest mitjà permetia un joc.

P.E.— *Per què creieu que la professió de mestre està tan poc valorada i considerada actualment?*

Jaume Cela.— Penso que ens ho creiem més que no ho està. Haver repetit moltes vegades això ens ho fa creure més.

Juli Palou.— Sóc del parer que un bon mestre sempre té prestigi.

Jaume Cela.— Un problema és el sou. També hem de pensar en la formació inicial de diplomatura. És absurd que per saber es necessitin cinc anys i per saber i saber ensenyar amb tres n'hi hagi prou. Això ja crea un greuge comparatiu. Un altre punt és que cada cop més hi ha més elements que eduquen, a part de l'escola i la família. L'educació no interessa. Per exemple, el Premi de Pedagogia, no hi ha cap diari que ho hagi recollit. El debat educatiu cada vegada perd més terreny en el nivell social. Jo he sentit a dir que la vaga de fa uns anys va fer mal a l'escola. Penso que no va fer mal, sinó bé; va dignificar molt els mestres en moltes coses, va ser molt dura, però els mestres hem de reaccionar per no ser l'ase dels cops. Per això hem de ser molt exigents amb nosaltres mateixos i amb qui tenim al costat.

Juli Palou.— Un mestre ha de ser capaç

És absurd que per saber es necessitin cinc anys, i per saber i saber ensenyar amb tres n'hi hagi prou.

67

de connectar amb els altres, de saber establir bons lligams; a més, ha de conèixer a fons les àrees que imparteix i ha de saber ensenyar. La primera qualitat no s'aprèn. Hauríem d'avaluar les condicions que tenen els mestres per treballar, això ens ajudaria a saber si els mestres treballen amb les condicions més adequades per exercir com a bons mestres. Es tendeix a simplificar, a etiquetar el mestre. Avaluar el sistema en el seu conjunt no es fa seriosament. Això voldria dir avaluar les propostes curriculars dels programes, avaluar si l'escola treballa amb les millors condicions... En la mesura que això s'aconseguís i es possessin els mitjans per reconduir-ho, tindríem escoles i mestres més eficaços i la gent ens respectaria més. L'educació no es prou valorada perquè, entre altres coses, no s'hi aboquen prou recursos.

Jaume Cela.— Ara, per exemple, hi ha un tema d'actualitat: les aules de tres anys amb vint-i-cinc nens. No es pot exigir qualitat amb aquestes condicions. La creació d'aules de tres anys suposa una millora, però no es doten del que és necessari. En els equips de gestió passa igual: se'ns demana que elaborem els projectes curriculars, que és una cosa interessant, però no se'ns dota dels recursos bàsics. Jo vull que em deixin fer de mestre, no haver d'estar pendent que em tapin forats del pati, ni necessitar quinze dies perquè em posin un vidre a l'escola. Aquests són problemes que porten malestar.

Juli Palou.— Una altra cosa terrible dintre del conjunt dels mestres és la jerarquització. Em sembla que els mestres

de parvulari i de cicle inicial estan fent una feina valuosa per a l'educació. L'han de fer gent molt capacitada i, en canvi, la jerarquització va per a nivells més alts.

El fet de demanar equips estables pot arribar a ser reaccionari, l'estabilitat per ella mateixa no es garantia de res. És bo un cert moviment, sempre que es garanteixi l'estabilitat del procedir de l'escola. Jo sempre dic que els equips haurien d'estar en funció dels projectes i això és el mateix que apostar per una altra manera d'escollir els mestres que entren a l'escola.

P.E.— *Breument ¿quins són els problemes urgents de l'escola a Catalunya ara?*

Jaume Cela.— Un, l'autonomia del centres. Abans el Juli parlava del projecte de centre; s'ha de tenir autonomia per poder tirar endavant aquest projecte.

Juli Palou.— Això vol dir situar l'escola al centre del sistema; per això es necessari el mestre reflexiu i amb tot el suport que necessiti.

Jaume Cela.— Un altre tema seria la reflexió sobre la gestió del centre, la qual actualment és vista com un càstig bíblic. Jo penso que acceptar una direcció de tres anys és poc temps, perquè quan estàs en condició de començar a donar ja ets fora. La gent en fuig, de la gestió. Quan dic autonomia vull dir que necessitem disposar d'uns recursos i poder organitzar-los en funció de les necessitats. Després, que s'arribi a aclarir tota la pila de coses que arriben a l'escola i que no saps d'on vénen,

68 La mestra i el mestre

iniciatives que no estan contextualitzades i et trobes en un maremàgnun de paperassa. Hi afegiria també, el personal administratiu. Em sembla bàsic perquè els mestres puguem fer escola i tinguem temps per fer-la.

Juli Palou.— Jo diria també ser sensible socialment a tot el que ja s'està fent a les escoles. Hi ha molta gent que fa coses interessants. S'ha de saber recollir, potenciar, incentivar, animar i fer-ne veure la validesa. Allí on no hi hagi iniciatives, s'ha d'analitzar per què no es donen. Hem de tenir present que només canviarem les actituds si canviem els ambients.

Aprendre del discurs que genera el treball intern de l'escola, saber-ho recollir i estimular; això és fonamental en aquests moments. Hi ha d'haver un esforç de millorar les condicions de treball a l'escola; si no ens ho creiem, la Reforma no tirarà endavant. Falta engrescar el professorat amb actuacions convençudes i decidides que modifiquin la pràctica a l'escola.

P.E.— *I pel que fa al sistema educatiu globalment?*

Juli Palou.— En una societat de misatges unilaterals i d'intolerància, ens preocupa molt que estem educant amb uns valors i maneres de fer que no coincideixen amb els que veiem al nostre voltant. Actualment crec que se'ns plantegen uns grans reptes: saber distribuir el treball i saber acceptar l'allau d'immigració en els propers anys.

P.E.— *Que us agradaria aportar als lectors a través de la lectura d'aquest llibre?*

Juli Palou.— No sé massa com dir-ho, però el fet de retornar una mica les ganexes i l'orgull a la professió i col·laborar a fer veure que la "veu de mestre" és molt important, que és una opinió fonamental per crear maneres de fer a l'escola i a la cultura i la societat en què vivim. Els mestres hem de ser molt conscients que tenim coses a dir.

Jaume Cela.— A mi em va agradar el que em va dir una mestra: que el que havia llegit és el que ella pensava i que li agradava molt que algú ho hagués escrit. Que es pugui crear debat i per això el títol del llibre es *Amb veu de mestre*, un mestre que no es tanca a l'aula, tot i que l'aula es fonamental, i mira l'entorn i s'hi interessa.

Juli Palou.— És tracta de crear discurs sobre l'educació, des de l'escola i a partir de l'escola. Això és el que procurem fer amb les nostres cartes.

P.E.— *Digueu-nos quan sortirà el llibre al mercat.*

Juli Palou.— Suposem que abans de l'Escola d'Estiu.

P.E.— *Gràcies, Juli i Jaume, pel vostre llibre i pel temps que heu dedicat a "Perspectiva Escolar".*



EINES PER A LA REFORMA

C O R R E F O C

Coneixement del Medi social i cultural

T O R N A S S O L

Coneixement del Medi natural

B L A U E T

Llengua

V E R D E R O L


Llengua castellana

T R E S D E S E T

Matemàtiques

U L L D E B O U

Llengua



Els llibres Barcanova són uns llibres amens i ben presentats, coherents amb el currículum del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, i adequats a les característiques dels alumnes, que fomenten la curiositat i les ganes d'aprendre, consoliden els aprenentatges bàsics i potencien el treball sistemàtic.

Els llibres de l'alumne de cada una de les àrees van acompanyats per unes propostes didàctiques innovadores, que tenen com a objectiu primordial facilitar la tasca dels mestres davant dels nous enfocaments que suposa la Reforma.

Material elaborat per equips professionals competents, en total sintonia amb l'esperit de la Reforma i amb el ferm desig d'afavorir que els mestres puguin sentir el goig d'ensenyar i, d'aquesta manera, siguin capaços de desvetllar en els alumnes el plaer d'aprendre.

BARCANOVA

*Novetats
Cicle Mitjà
d'Educació Primària*

La lluita pels drets de les dones
Història del feminisme

Clara Garcia Pleyan / Montserrat Roset Fàbrega



Un commencement de l'histoire des dames duquel le premier chapitre parle de leur état et de
 quel mouvement leur leur fut fait. Les dames qu'on voit auces dames qu'on voit.



Diputació
de Barcelona

GRAÓ
EDITORIAL

ENTENDRE EL MÓN, ENTENDRE CATALUNYA

Els llibres de coneixements pensats i fets per a Catalunya

Sol·liciteu-ne informació

(93) 347 26 74

ARA LA COL·LECCIÓ SENCERA (66 nùms.)

EN 12 TERMINIS DE 3.754 ptes.

**ENSENYAMENT
SECUNDARI
OBLIGATORI**

GRAÓ
EDITORIAL

*c/. de l'Art, 81 - 08026 Barcelona
 Telf. (93) 435 23 11*

L'article dona informació sobre tot aquell material i intervencions ofertes pels bombers per educar en la prevenció, no només en cas d'incendis, sinó també d'altres accidents. Manifesta alhora l'interès dels bombers a difondre els consells més elementals per evitar els error més habituals que provoquen els accidents.

Els bombers i l'educació en prevenció

Albert Vilanova i Ferreras

Cap del Servei de Prevenció d'Incendis.
Direcció General de Prevenció i Extinció
d'Incendis i de Salvament de Catalunya.
Departament de Governació

Introducció

Sovint, s'associa la idea que les escoles que visiten els parcs de bombers ho fan més per un sentit de conèixer una professió molt singular i uns "personatges" molt valorats per la societat, que no pas per millorar el coneixement que tenen els petits i els joves del risc d'incendi i la millor manera de reduir-lo.

La visita pot comprendre molts aspectes, però els que ens dediquem a predicar amb la prevenció ens agrada que aquestes visites tinguin també una component educativa.

De fet, des de gairebé sempre, la voluntat dels bombers ha estat la d'ajudar a conformar el coneixement de les persones en matèria d'incendis des d'una perspectiva molt autònoma i sempre basada en experiències.

72 Educació en prevenció

Des de la creació de la Direcció General de Prevenció i Extinció d'Incendis i de Salvaments de Catalunya, hem intentat buscar camins rigorosos i eficaços per implantar la formació en prevenció a Catalunya. No hem deixat d'actuar puntualment en campanyes com la "Setmana de la prudència" i les "Revetlles amb precaució", però l'experiència ens ha demostrat que havíem d'avançar i treballar sota dues grans idees si no diferents, almenys renovadores.

1. Els bombers actuen en incendis (urbans: 10%; vegetació: 13%; especials: 16%), però també en molts altres tipus de sinistres (salvaments: 13%; assistències tècniques urgents: 22%; assistències tècniques no urgents: 26%)¹. Per tant, tenim també molt d'interès en que l'educació en prevenció no quedi limitada als incendis, sinó que inclogui, igualment, altres accidents.

2. L'educació en matèria de riscos i d'accidents ha d'incorporar-se en tots els nivells educatius des d'una perspectiva interdisciplinària i no com una àrea compartimentada.

Què es pot fer?

Al marge de les visites als Parcs de Bombers, les escoles tenen també moltes

1. % dels serveis totals de l'any 92.

- assistències tècniques urgents, per exemple: tallar arbre a la via pública, treure vehicle embarrancat d'una riera, netejar la calçada per accident, fugites de gas, desembús de clavegueres, etcètera.

- assistències tècniques no urgents, per exemple: obrir un pis no urgent, retén de focs d'artifici, desconnectar alarma, etc.

iniciatives i sovint ens demanen la nostra participació en activitats relacionades amb la prevenció, que no sempre podem atendre com voldríem.

D'entre la varietat d'activitats, nosaltres destacaríem, per la seva importància, el "simulacre d'evacuació".² Aquest és un exercici que integra moltes "lliçons" en prevenció i que, per tant, és molt útil.

La seva finalitat no és, com podria semblar aparentment, la de garantir la seguretat dels nens mentre estan a l'escola. Òbviament, en la preparació del simulacre poden detectar-se dèficits en seguretat i protecció, que posteriorment hauran de corregir-se, per tant, aquest exercici pot també resultar eficaç per a la millora dels aspectes estructurals de protecció i seguretat de l'escola, encara que aquesta no sigui la seva finalitat principal. En qualsevol cas, nosaltres sempre defensem que la millora en els aspectes funcionals (organització humana, pla d'emergència, etc.) dels edificis, en aquest cas les escoles, es pot abordar amb una certa autonomia respecte als aspectes estructurals.

L'objectiu dels simulacres va molt més enllà i s'ha de plantejar com un element estimulador de l'educació en prevenció, tant pel que fa als conceptes bàsics com en els aspectes de comportament en cas d'emergència, no només a l'escola sinó en qualsevol altre tipus d'edifici. En definiti-

2. El Ministeri d'Educació i Ciència el va regular per Ordre de 13 de novembre de 1984 (BOE de 17 de novembre).

L'educació en matèria de riscos i d'accidents ha d'incorporar-se en tots els nivells educatius des d'una perspectiva interdisciplinària i no com una àrea compartimentada.

va, és un exercici que permet a cada nivell educatiu assolir un graó en l'aprenentatge de l'autoprotecció.

En l'elaboració del Pla d'emergència (també es pot parlar de Pla d'evacuació en el cas de les escoles), que és un pas previ al simulacre, haurien de col·laborar tots els estaments de l'escola sense oblidar els mateixos escolars. El Pla ha de ser molt senzill i pràctic. No es tracta de fer una obra erudita en prevenció i seguretat. Es tracta de donar unes instruccions precises a unes persones en concret, per afrontar amb sistemàtica, ordre i coordinació una emergència a l'escola.

Com a material per iniciar totes aquestes activitats s'hauria d'utilitzar:

* Publicació: Els plans d'evacuació i els simulacres en els centres escolars.³

* Pel·lícula: Perill i prevenció.⁴

A banda de la preparació del simulacre, o bé amb interrelació amb ell, les escoles poden abordar l'educació en l'autoprotecció des de moltes perspectives. Un exemple de guia de matèries podria ser:

3. Publicació de la Direcció General de Prevenció i Extinció d'Incendis i de Salvaments de Catalunya amb la participació de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.

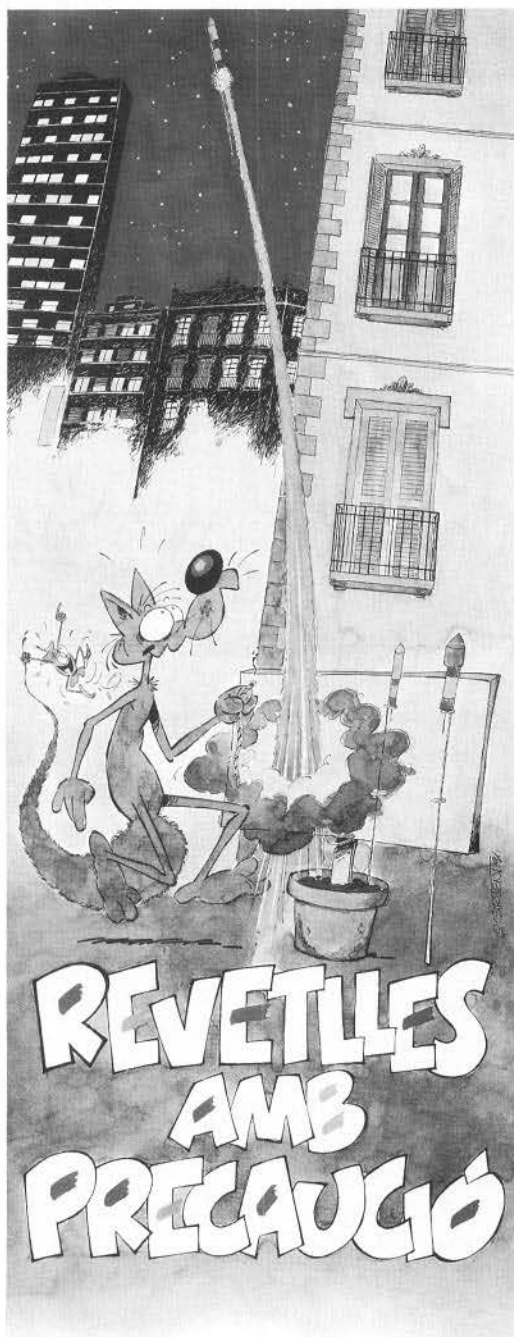
4. Pel·lícula produïda pel Programa de Mitjans Audiovisuals del Departament d'Ensenyament, en col·laboració amb la Direcció General de Prevenció i Extinció d'Incendis i de salvaments de Catalunya.

- * Comprendre el perill del foc i del fum.
- * Conèixer la tasca dels bombers.
- * Reconèixer i interpretar missatges gràfics, sons i símbols.
- * Conèixer els perills més habituals a la llar.
- * Comentar els hàbits perillosos més freqüents.
- * Comentar els riscos de les instal·lacions més freqüents en els edificis (electricitat, gas, calefacció).
- * Introducir el concepte de la normativa d'edificis i, en concret, la de prevenció d'in-cendis.
- * Introduir el concepte de la sortida d'emergència com a alternativa de la principal en els edificis i locals públics.

També es pot fer coincidir el simulacre amb un conjunt d'activitats fetes a l'escola i relacionades amb la seguretat (Setmana Cultural), tallers en matèria de seguretat, visita a les instal·lacions dels bombers a Bellaterra (Cerdanyola). Això pot donar peu a ampliar la nostra participació amb xerrades, pràctiques demostratives del risc (a la llar, per exemple), que poden incloure, fins i tot, alguna pràctica amb extintors en els casos d'escoles de secundària.

Al marge de la pel·lícula esmentada, als Parcs de bombers les escoles poden trobar altres pel·lícules que es poden sol·licitar en préstec i que poden ser útils per a qualsevol activitat relacionada amb la seguretat. Entre aquestes cal esmentar:

- "Revetlles amb precaució"⁵
- "Seguretat a la llar"⁶
- "Simulacre d'incendis. La missió de sal-



vaments de vides"⁷

- "Un borrall de prevenció"⁷
- "Coneguem el foc"⁷
- "Gasos líquuats del petroli"⁷

Igualment, en qualsevol moment, les escoles poden demanar el material didàctic que en aquell moment estigui disponible als Parcs de bombers. Entre aquest material cal destacar el que anualment s'edita amb motiu de la campanya "Revetlles amb precaució" i que normalment inclou el fullet principal amb un joc (l'any passat fou "Les 15 passades") didàctic, amb el qual els més espabilats aconsegueixen un premi que l'any passat fou una samarreta i aquest any un "pin".

Aquesta campanya està especialment adreçada a les escoles i, per tant, qualsevol iniciativa sobre ella serà molt benvinguda per nosaltres.

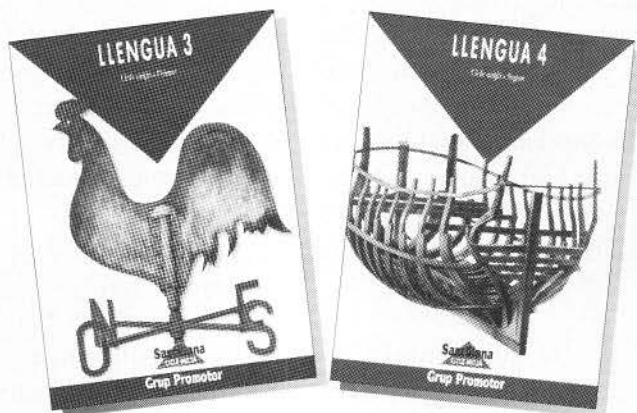
Normalment també s'edita un material didàctic a la campanya "Setmana de la prudència" durant els mesos de tardor. Encara que aquesta campanya està potser més adreçada als adults, gairebé sempre s'inclou un material específic per a les escoles.

5. Pel·lícula produïda conjuntament per la Direcció General de Prevenció i Extinció d'incendis i de Salvaments de Catalunya i la Direcció General d'Acció Cívica del Departament de Benestar Social.

6. Produïda per la Direcció General de Prevenció i Extinció d'Incendis i de Salvaments de Catalunya.

7. Pel·lícula d'institucions estrangeres, doblada al català.

Innovació



És millor

Comunicació. Taller de la Història. Solució de problemes. Pàgina verda.
Són els noms dels programes innovadors de Grup Promotor . Santillana
per al cicle mitjà. Són exemples. N'hi ha més: el tractament dels eixos
transversals, la pàgina de tecnologia. Guies noves i noves eines.

Perquè Grup Promotor . Santillana li ofereix les grans innovacions de la Reforma.

Sense oblidar allò que és nostre de sempre: la claredat i el rigor.

Perquè Grup Promotor . Santillana li ofereix el millor.

Grup Promotor . Santillana, ara. Res de millor.

Santillana
CICLE MITJA

Grup Promotor

El teu millor currículum

Conclusió

L'anomenada "civilització del risc" ens està portant un increment dels accidents en general. Els bombers intervenim en gairebé tots aquests accidents i, per tant, som testimonis de moltes imprudències, negligències i riscos que es podrien evitar. La nostra raó de ser ens impulsa a difondre els consells més elementals per evitar els errors més habituals que causen els accidents més greus.

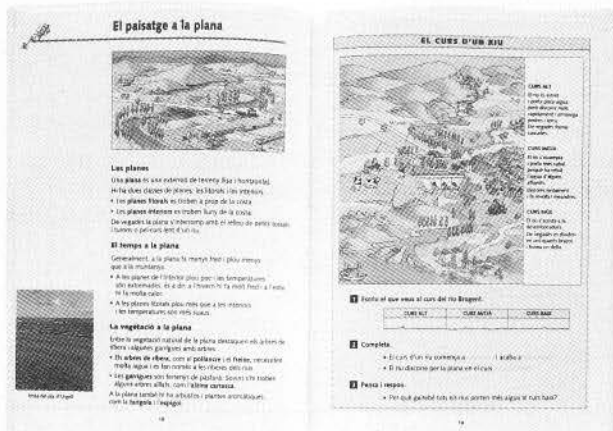
Som conscients, però, que el canvi d'hàbits en les persones adultes no és fàcil i, per tant, hem d'aconseguir que el desenvolupament del nen a l'escola faciliti la creació dels mecanismes individuals de protecció enfront del risc d'accident. Aquesta és la finalitat de l'educació en prevenció i de l'autoprotecció: aconseguir que les capacitats internes de protecció esdevinguin un hàbit de resposta immediata.

El treball conjunt entre les institucions implicades, especialment el nostre col·lectiu i el Departament d'Ensenyament, ha definit un programa que inclou, en cada cicle educatiu, els valors, els procediments i els conceptes bàsics (utilitzant la termi-

nologia del Departament d'Ensenyament). Amb la publicació *Eixos transversals 2: Seguretat d'incendis. Autoprotecció* i un material didàctic adient, els educadors poden fomentar unes activitats que tinguin per finalitat una resposta positiva davant d'una situació de risc, amb un plantejament rigo-rós, lligat entre els diferents nivells educatius i, en definitiva, més eficaç a llarg termini.

També nosaltres als Parcs de Bombers (i en les visites dels bombers a les escoles) podem incidir igualment en l'educació del nen en aquesta disciplina utilitzant uns materials, procediments, conceptes, etc., molt semblants als que el nen pugui veure a l'escola. En el cas nostre, potser amb molta menys inspiració pedagògica, però amb un escenari i un decorat molt atractiu que, ben segur, ha de facilitar l'aprenentatge d'una matèria la superació de la qual pot significar la vida de la persona.

Amb l'estil de Grup Promotor . Santillana



És millor

Amb l'estil de Grup Promotor . Santillana. L'ordre i l'organització de les unitats, la claredat de la informació, activitats nombroses i variades, la progressió pas a pas.

L'estil de Grup Promotor . Santillana. El que impulsa les grans innovacions del cicle mitjà de Primària: des de l'organització de la Pàgina verda al Taller de la Història.

L'estil Grup Promotor . Santillana. Millorat. Més ordre, més claredat, més varietat en les activitats, millor progressió. Perquè Grup Promotor . Santillana li ofereixi el millor. Grup Promotor . Santillana, ara. Res de millor.

Santillana

CICLE MITJÀ

Grup Promotor

El teu millor currículum

ESCOLES D'ESTIU DE CATALUNYA. 1993

Organitzades pels M.R.P.

- XV Escola d'Estiu de l'Alt Empordà. Figueres. Moviment de Mestres de l'Alt Empordà.
Tel. 972/79 41 72. Del 30 d'agost al 3 de setembre.
- XIV Escola d'Estiu de l'Anoia. Igualada. Grup de Mestres de l'Anoia.
Tel. 93/804 04 53. Del 28 de juny al 2 de juliol.
- XX Escola d'Estiu del Camp de Tarragona. Tarragona. Associació de Mestres del Camp de Tarragona.
Tel. 977/22 86 32. Del 5 al 9 de juliol.
- V Escola d'Estiu de la Conca de Barberà. Montblanc. Grup de Mestres de la Conca de Barberà.
Tel. 977/86 04 71. Del 2 al 6 de setembre.
- XIV Escola d'Estiu de la Garrotxa. Olot. Col·lectiu de Mestres de la Garrotxa.
Tel. 972/26 38 29. Del 23 al 26 d'agost.
- XXIV Escola d'Estiu "Jaume Mirer". Lleida. Grup de Mestres de Lleida.
Tel. 973/23 06 59. Del 5 al 9 de juliol.
- XIV Escola d'Estiu del Maresme. Mataró. Moviment Educatiu del Maresme.
Tel. 93/790 22 60. De l'1 al 14 de juliol.
- VII Escola d'Estiu de la Noguera. Balaguer. Grup de Mestres de la Noguera.
Tel. 973/44 63 62. Del 6 al 10 de setembre.
- XVIII Escola d'Estiu d'Osona. Vic. Grup de Mestres d'Osona.
Tel. 93/885 54 56. Del 5 al 7 de juliol i de l'1 al 10 de setembre.
- XV Escola d'Estiu del Penedès. Saïfores. Grup de Mestres del Penedès.
Tel. 93/813 37 45. Del 5 al 9 de juliol.
- III Escola d'Estiu del Priorat. Falset. Grup de Mestres del Priorat.
Tel. 977/83 06 72. 9 i 10 de setembre.
- XII Escola d'Estiu del Ripollès. Ripoll. Grup de Mestres del Ripollès.
Tel. 972/70 09 18. Del 5 al 9 de juliol.
- XXVIII Escola d'Estiu de Rosa Sensat. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat.
Tel. 93/237 07 01. Del 5 al 16 de juliol.
- XIII Escola d'Estiu de Santa Coloma. Santa Coloma de Gramenet. Casal del Mestre de Santa Coloma.
Tel. 93/391 75 51. Del 28 de juny al 2 de juliol.
- XIII Escola d'Estiu de les Terres de l'Ebre. Tortosa. Moviment de Mestres de les Terres de l'Ebre.
Tel. 977/51 05 57. Del 28 de juny al 8 de juliol.
- X Escola d'Estiu de l'Urgell-Segarra. Baliera i Tàrraga. Grup de Mestres de l'Urgell-Segarra.
Tel. 973/53 16 50 i 31 23 18. Del 5 al 10 de juliol i del 2 al 8 de setembre.
- XIV Escola d'Estiu del Vallès Occidental. Sabadell-Terrassa. Associació de Mestres "Alexandre Galfí" de Terrassa i Grup de Mestres de Rubí. Tel. 93/783 23 77. De l'1 al 9 de juliol.
- XVI Escola d'Estiu del Vallès Oriental. Granollers. Casal del Mestre de Granollers.
Tel. 93/870 33 25. Del 28 de juny a l'1 de juliol.

Organitzades per diverses institucions

- Escola d'Estiu de Girona. ICE de la UdG i Col·legi de Doctors i Llicenciats. Girona.
Tel. 972/22 29 88. Del 28 de juny al 2 de juliol.
- Escola d'Estiu Val d'Aran. Grup de m. dera Val d'Aran. Vielha. Tel. 973/64 00 78. Del 21 al 27 de juliol.
- Escola d'Estiu Blanquerna. Formació permanent Blanquerna. Barcelona.
Tel. 93/ 418 95 05. Del 28 de juny al 9 de juliol.
- Escola d'Estiu Col. de Doctors i Llicenciats. Barcelona. Tel. 93/317 04 28. Del 28 de juny al 9 de juliol.
- Escola d'Estiu F. P. ICE-UPC i d'altres. Barcelona Tel. 93/4497600. Del 5 al 9 de juliol.

Escola d'Estiu de Rosa Sensat

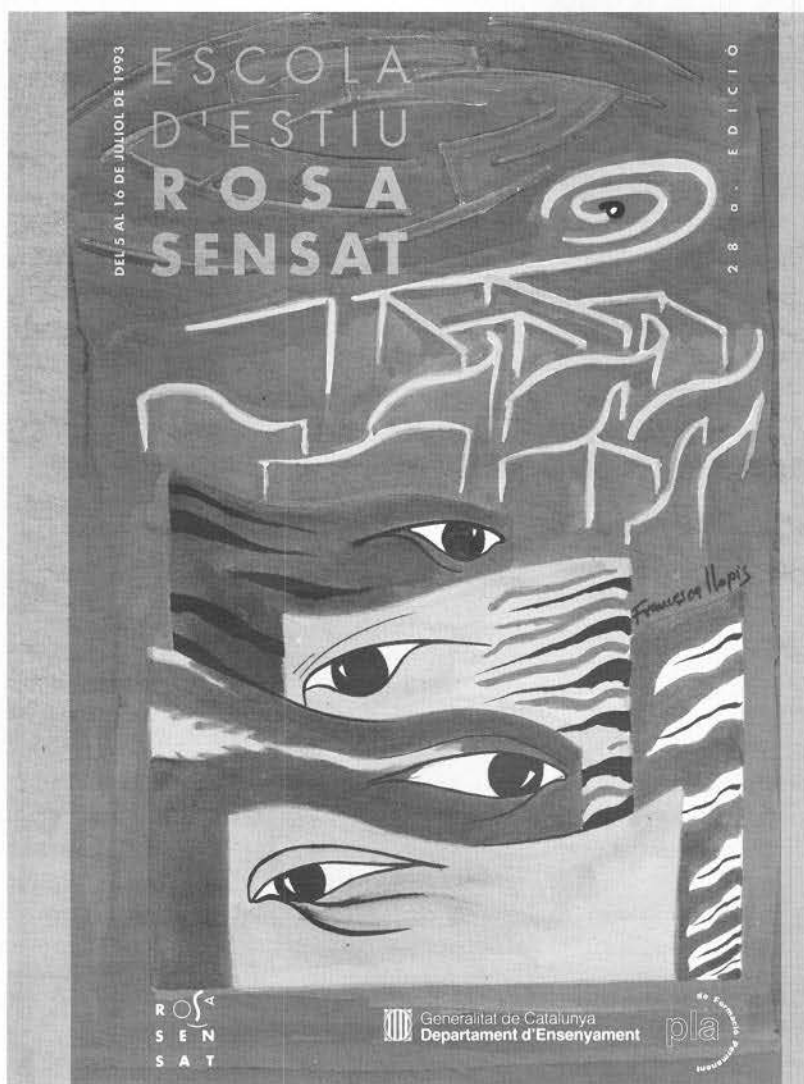
R O S A
S E N
S A T

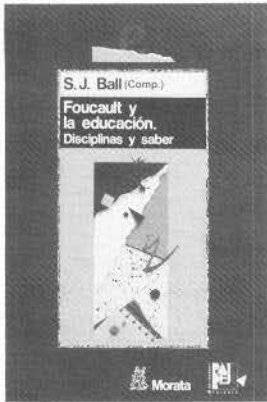
28a edició

Del 5 al 16 de juliol de 1993

Lloc: Escola del Treball (recinte de l'Escola Industrial), c/d'Urgell, 187 · Barcelona

Informació i matrícula: del 7 al 18 de juny, al carrer Còrsega, 271 · Tel. 237 07 01





Novetats bibliogràfiques

Biblioteca Rosa Sensat

Apprendre à penser, penser pour apprendre.

Paris: OCDE, 1993 (Documents)

Extracte de l'índex:

Comment enseigner directement l'art du raisonnement; Apprendre à penser avec les nouvelles technologies; De la pratique à la théorie: apprendre à construire son savoir; Réflexion critique et formes multiples de l'intelligence

BARRAGÁN MEDERO, F.; BRENDY DOMÍNGUEZ, C. *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual.* Sevilla: Díada, 1993

(Investigación y enseñanza: série práctica; 10)

Extracte de l'índex:

¿Qué es la educación sexual?; Para evitar los errores más frecuentes en educación sexual: diseño curricular abierto y flexible, el conocimiento sexual como conocimiento social; Interdisciplinariedad; Las teorías autónomas o ideas previas; Cómo organizar un programa de educación sexual; La pers-

pectiva de las madres y los padres

CASANOVA, M.A. *La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo (Manual para la evaluación interna de los centros docentes).* Zaragoza: Luís Vives, 1992 (Aula Reforma; 2)

Extracte de l'índex:

Objetivos de la evaluación del centro; Tipos de evaluación; Metodología de la evaluación; Alternativas para la práctica de la evaluación interna en el centro educativo

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. *Ensenyar llengua.* Barcelona: Graó, 1993 (El Llapis)

Extracte de l'índex:

Situació actual: conflicte lingüístic, social i escolar; Llengua i escola; La llengua i el projecte de centre; L'aprenentatge de la llengua; Reforma educativa: estructures curriculars, canvis en l'àrea de Llengua; Programació de l'àrea de Llengua; Les habilitats lingüístiques; El sistema de la llengua; Llengua i societat

L'Escola Nova Catalana. 1990-1939: objectius,

HIC LIBER BONUS ATQUE UTILIS EST:



82 **Novetats bibliogràfiques**

- constants i problemàtica. Pròleg i tria de textos de Josep González-Agápito. Vic: Eumo, 1992 (Textos pedagògics; 32)
- FLAVELL, J. H. *El desarrollo cognitivo*. Nueva edición revisada. Madrid: Visor, 1993 (Aprendizaje Visor; 87)
- Foucault y la educación: disciplinas y saber*. Stephen J. Ball (compilador). Madrid: Morata: Fundación Paideia, 1993 (Educación crítica)
- Extracte de l'índex:
Foucault y la investigación educativa; La genealogía del profesor urbano; Las prácticas educativas y el saber científico; La educación y el discurso político de la Nueva Derecha; Bibliografía de Michel Foucault, por Jurjo Torres Santomé
- JORNADAS INTERNACIONALES SOBRE LA SÍNDROME DE DOWN (4; 1991: Barcelona). *Síndrome de Down: per arribar a ésser una persona autònoma. Avenços mèdics i psicopedagògics: Recull de les ponències*. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down, 1992
- Llibre de cançons: crestomatia de cançons tradicionals catalanes; edició amb les melodies i els textos íntegres, revisats i comentats*. A cura de J. Maideu i Puig. Vic: Eumo, 1992 (Didàctica; 26)
- La Llengua als Països Catalans*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1992 (Polítiques; 2)
- Extracte de l'índex:
La Política lingüística al Principat de Catalunya, al País Valencià, a les Balears, a Andorra, Catalunya Nord, La Franja i L'Alguer
- MANEVEAU, G. *Música y educación: ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid: Rialp, 1993 (Libros de música Rialp)
- Extracte de l'índex:
El ritmo; El orden melódico; El orden armónico; El discurso musical; Música y pedagogía: finalidades y contenidos
- NIETO, J. M. *El plan anual de centro y la memoria del curso en el marco del nuevo currículo*. Madrid: Escuela española, 1993
- Extracte de l'índex:
Cómo se elabora el plan anual de un centro docente: consideraciones previas a la redacción del plan de centro, modelo de plan anual de centro, esquema de los planes extraordinarios; Cómo se elabora la memoria escolar de fin de curso: ¿A quién va dirigida?, normas de redacción, modelo de memoria escolar
- ROSMORDUC, J. *Una història de la Física i de la Química: de Tales a Einstein*. Barcelona: La Magrana, 1993 (L'Esparver Ciència; 6)
- Sociologia de la educació*. Barcelona: Barcanova, 1993 (Temas universitarios)
- Extracte de l'índex:
Génesis y evolución histórica de la escuela; La crisis de los sistemas escolares; Sociología del profesorado; Sociología del alumnado; El aula como microsociedad: significación social del aula y de la relación educativa; Sistemas de enseñanza y clases sociales; Educación y empleo: la relación entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo
- VALLS, E. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: La Universitat. ICE.: Horsori, 1993 (Cuadernos de educación; 11)
- Extracte de l'índex:
La definición de los procedimientos; Las propuestas curriculares que explicitan contenidos procedimentales; Secuenciación de contenidos procedimentales; La enseñanza de los procedimientos; Evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza de los procedimientos

ONE

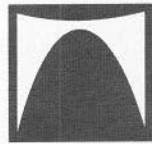
A practical introduction to English,

TWO

an imaginative project,

THREE!

a clear text,



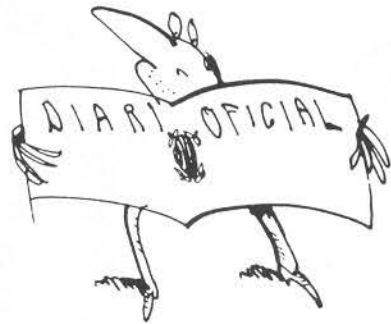
TEIDE

Good books

Iniciació a l'anglès. Per al cicle mitjà de l'Educació Primària.

El mètode ONE TWO THREE! inclou el llibre de l'alumne, dos quaderns d'activitats, la guia didàctica, quatre cassettes d'ús col·lectiu per a exercitar la comprensió i expressió orals, i figures retallables per al franel·lògraf.

Textos legals



DOG

2-4-1993

Resolució de 17 de març de 1993, per la qual s'ofereixen ajuts per als assistents als cursos del Programa de formació bàsica per a la reforma.

14-4-1993

Resolució de 5 d'abril de 1993, per la qual es regulen el procediment de pre-inscripció i ingrés a les llars d'infants públiques i privades subvencionades i el règim de bonificació de les quotes a les del Departament d'Ensenyament.

Resolució de 6 d'abril de 1993, per la qual s'aproven les normes de pre-inscripció i matriculació d'alumnes als centres docents públics o privats concertats que imparteixen educació secundària obligatòria, batxillerat o formació professional per al curs 1993-94.

16-4-1993

Resolució de 5 d'abril de 1993, de convocatòria per a la realització de proves per a la provisió de 925 places de funcionaris docents del cos de mestres a Catalunya.

Resolució de 5 d'abril de 1993, de convocatòria per a la realització de proves per a la provisió de 1.503 places de funcionaris docents dels cossos d'ensenyament secundari a Catalunya.

26-4-1993

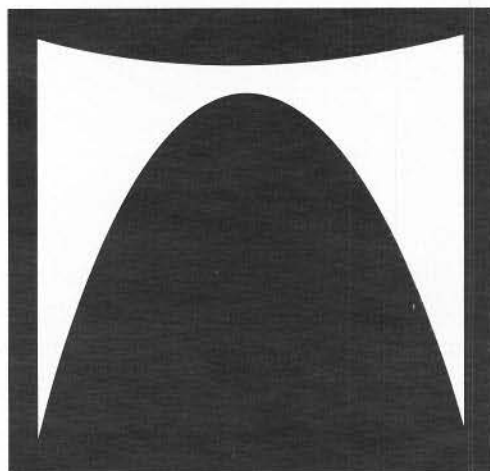
Resolució de 20 d'abril de 1993, de convocatòria i regulació del procés electoral per a la provisió de les vacants dels òrgans unipersonals de govern dels centres docents públics de nivell no universitari de Catalunya.

Fe d'errates

A l'article d'Agustí Jolis i M. A. Simó de Jolis, *Breu història de l'excursionisme a Catalunya*, publicat al núm. 173, al final de la pàg. 30 i començament de la 31, on diu "... Estudis Universitaris Catalans, entitat acadèmica...", ha de dir "... Estudis Universitatís Catalans, davant el rebuig de la Universitat oficial a admetre la llengua catalana. En recolzar el 1907 la creació de l'Institut d'Estudis Catalans, entitat acadèmica...".

I els llibres de les altres àrees de
tot el cicle:

● LLENGUA CATALANA
LLENGUA CASTELLANA ●
MATEMÀTIQUES ●
CONEIXEMENT DEL MEDI
● LECTURES ● GUIES
DIDÀCTIQUES ● MATERIAL
COMPLEMENTARI



TEIDE

A totes les escoles

Delegacions Teide:

Barcelona:

Viladomat, 291. Tel. (93) 410 45 07.
Telefax: (93) 322 41 92.
08029 BARCELONA.

València:

Senyera, 58, Polígon Bobalar.
Tel. (96) 151 48 61.
Telefax: (96) 151 50 48.
46970 ALAQUÀS (València).



Cartes al director



Sr. Director:

Em decideixo a escriure-li aquesta carta perquè tinc la impressió de que ja fa uns quants anys que estem assistint a un procés de desprestigi de l'escola pública i de consolidació de l'escola privada al nostre país, i val la pena de que en parlem una mica d'aquest tema que tant ens havia preocupat no fa gaires anys. Diversos fets que s'estan produint darrerament a l'escola privada em fansospitar-ho: l'ampliació constant de concerts educatius, facilitats als pares a l'hora de matricular els seus fills, possibilitat de fer tota l'escolaritat obligatòria només als centres privats, subvencions o ajudes especials a alguns centres, en són una mostra.

Però a l'hora de comprovar la

meva hipòtesi de forma més objectiva, em trobo davant un greu problema: no existeixen les dades necessàries per poder-la demostrar, i sembla el Departament d'Ensenyament no mostra gaire interès per donar-les a conèixer.

En primer bloc d'informació que m'agradaria saber és el que fa referència als recursos econòmics. Voldria saber quin percentatge es dedica a cada sector, pública/privada. De les privades, quantes són concertades i quantes no. Com ha anat evolucionant la política de concertació a partir de l'aparició de la LODE.

El segon bloc fa referència als diferents tipus d'escoles privades que existeixen. M'imagino que entre una acadèmia de pis del meu barri i una

escola elitista a la zona alta de Barcelona es podrien trobar com a mínim dos o tres tipologies de centres diferents. A partir d'això seria interessant saber com ha afectat la devallada de natalitat a cada tipus de centre privat.

Penso que amb aquestes dades podríem saber en quina direcció s'està millorant l'educació al nostre país, i espero que si algú dels que llegeixin aquesta carta disposa d'alguna informació al respecte, s'animi a escriure'n una altra que ens ajudi a tots plegats a esbrinar quin és l'estat de la qüestió.

Aprofito l'avinentesa per a saludar-lo.

Mateu García.

Mestre d'EGB
L'Hospitalet de Llobregat



PERSPECTIVA ESCOLAR

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega 271 - Tel. 237 07 01
Fax 415 36 80 • 08008 Barcelona
RSBBS 415 67 79

Butlleta de subscripció

Cognoms

Nom

--	--

Adreça

--

Codipost

Població

Província

--	--	--

Telèfon

--

Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) per a l'any 1993

Import: 5.200,- ptes. Preu exemplar: 625 ptes.- (Iva inclòs)

Pagament: Per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

Butlletí de domiciliació bancària

Cognoms

Nom

--	--

Cognoms i nom del titular

--

Banc o Caixa

Domicili agència

--	--

Població

Província

--	--

Entitat

Oficina

Compte

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

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

Firma del titular

(Envieu-nos el full sencer)

UN ESCOLAR, PRIMER DIA DE CLASE. OIR PARA EMPEZAR A VIVIR. CON SENNHEISER.

"Todos los niños aprenden a leer, tanto indios como chinos..."

Una simpática canción de preescolar - pero no todos lo tienen tan fácil: Niños con problemas de audición. En estos casos, la técnica sin hilos Mikroport de Sennheiser proporciona una ayuda decisiva. Con ligeros transmisores y receptores portátiles. Cuando habla la maestra, su voz es realzada por el sistema automático de mezclas, y se hace claramente inteligible.

Una técnica que marca el camino a seguir: Una pronta y clara comprensión lleva a un aprendizaje natural de la palabra y a la integración en la sociedad. Así se posibilita una asistencia normal al preescolar y a la escuela. Y posteriormente, el éxito en los estudios y en el mundo del trabajo.

Sennheiser es especialista en ayudas a la audición: Amplificadores acústicos estéreo, receptores por infrarrojos sin cables para el sonido de la televisión, equipos de formación acústica o auriculares de gran nivel sonoro. Unos agradables deberes... proporcionar alegría audible.

La Frecuencia de los Profesionales.



SENNHEISER
EL NOMBRE DEL SONIDO PERFECTO

Importador exclusivo para España: Magnetron, S.A.
Cardenal Silíceo, 22 28002 Madrid Tel.: (91) 519 24 16 Fax: 519 64 44



Sempre a

Onda

Passeig de Gràcia, 120.
Tel. 415 0212 Barcelona

Cicle Mitjà

Àrea de Llengua i Literatura

Caplletres 1 i 2

LECTURES

Llegeixo 3 i 4

SÈRIE ESCRIC

QUADERNS

Escriu 6, 7, 8, 9 i 10

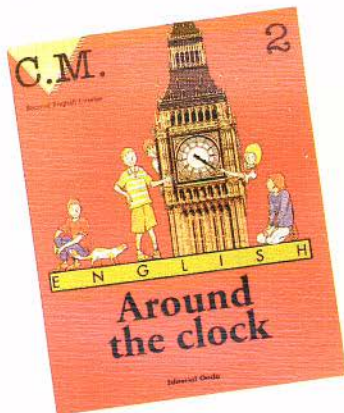
LLENGUA CASTELLANA

Pipirigaña

LECTURES

Mig món diu que sí... C.M. 1

...i l'altre mig diu que no C. M. 2



Àrea de Llengua estrangera

ANGLÈS

Around the house: First English Course

Around the clock: Second English Course

Àrea de Coneixement del Medi

Asclepi 1 i 2

Àrea de Matemàtiques

Maticlik 1 i 2

SÈRIE CÀLCUL I PROBLEMES

QUADERNS

Càlcul i problemes 6, 7, 8, 9 i 10

Llibre del mestre

Llengua

Coneixement del Medi

Matemàtiques

