



Publicació  
de Rosa Sensat

febrer 2004

# P E R S P E C T I V A

**E S C O L A R**  
**Identitat  
i diversitat**

**2082**

**La logopèdia en alumnes  
amb trastorn en la comunicació**

**El lloc on visc:  
Atles de la diversitat cultural**

**L'entrellaçament  
dels modes de mirar**

**La suggestió d'uns vocabularis**

**Anorèxia i bulímia nervioses**

Febrer 2004

P E R S P E C T I V A  
E S C O L A R 2 8 2

**Edició i Administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat.  
Av. de les Drassanes, 3 • Tel. 934 817 373  
Fax: 933 017 550 • 08001 Barcelona  
E-mail: [pescolar@rosasensat.org](mailto:pescolar@rosasensat.org)  
<http://rosasensat.org/pescolar>

**Consell de Redacció:**

Josep Callís, Antoni Domènech, Dolors Freixenet,  
Quim Làzaro, Marta Mata, Elena Noguera,  
Joan Pagès, Antoni Poch, Maria Torres

**Directora:**

Carme Tomàs

**Directora adjunta:**

Mercè Comas

**Secretària de Redacció:**

Carme Suaz.

**Disseny gràfic:**

Vilaseca/Altarriba

**Coberta:**

Jordi Lascorz

**Composició i muntatge:**

Núria Hortal, Inge Trowsky

**Dibuixos:**

Werner Thöni

**Fotòlits:**

SerGraDi, S. L.

**Impressió:**

Romanyà-Valls

**Subscripcions i distribució llibreries:**

Associació de Mestres Rosa Sensat

**Dipòsit legal:**

B. 2090-1975-ISSN: 0210-2331

**Subscripció anual:**

Preu soci: 44,75 euros. Preu no soci: 49,70 euros.  
P.V.P. 5,55 euros.

**Editorial:**

Una vella aspiració renovada: Fer més participativa l'educació 1

**Monogràfic:**

***Identitat i diversitat.***

Afirmar la identitat sense ferir la diversitat. *Miquel Àngel Essomba* 2

Què vol dir acollir? El bloqueig emocional dels alumnes immigrants. *Neus Ferrer* 10

La societat canvia. I a l'escola, què fem? *Maria Cobos i M. Teresa Feu* 15

El món sencer a l'institut. Una experiència d'intercanvi cultural ex-cèntrica a un IES. *Teresa Sanz* 24

Bibliografia complementària. *Biblioteca Rosa Sensat* 33

**Escola:**

***Logopèdia.***

La intervenció logopèdica en alumnes amb trastorn en la comunicació. *Equip de logopedes del CREDA Jordi Perelló* 38

***Diversitat.***

«El lloc on visc. Atlas de la diversitat cultural»: projecte telemàtic interescolar. *Narcís Vives, Paula Pérez, Natalia López i Elena Noguera* 48

***Ciències experimentals.***

L'entrellaçament dels modes de mirar. *Maria Arcà* 51

**Escola i societat:**

***Valors.***

La suggestió d'uns vocabularis. *Marta Mata* 57

***Educació per a la salut.***

Anorèxia i bulímia nervioses: un perill en creixement. *Josep M. López i Neus Sallés* 61

**Mirades:**

Elogi de Pere Darder. *Jaume Cela* 67

**Novetats:**

Experiències de Física i Química de 3r d'ESO per a realitzar a casa. *Albert Gras* 68

*Els millors anys*, de Juan Sánchez-Enciso. *Jaume Cela* 71

Altres novetats bibliogràfiques. 74

**Cartellera.** 76

R O S  
S E N  
S A T

Amb el suport de:



## **Una vella aspiració renovada: Fer més participativa l'educació**

Encara és molt aviat per emetre un judici global sobre l'actuació del nou govern pel que fa a l'educació. Però sí que podem dir que hem viscut algunes actuacions, com són les visites del president de la Generalitat i del conseller d'Ensenyament a diferents escoles, que ni que sigui pel seu valor simbòlic són encoratjadores per als que treballem en el camp de l'educació.

Pel que fa a la Conselleria és va notant més proximitat i voluntat d'encarar els problemes i d'escoltar. En pocs dies el nou conseller ha fet diverses declaracions a la premsa raonades i raonables, i ha rebut representants de diversos col·lectius de diferents sectors del món educatiu.

Tot i que no és un moment fàcil, sembla que la comunitat educativa es mira amb bones expectatives i certa il·lusió la nova etapa que tot just comença.

Cal aprofitar l'avinentsa perquè tothom s'hi impliqui. És indispensable, per superar amb èxit tots els reptes que tenim, el compromís de tots els sectors i les organitzacions que intervenen en el sistema educatiu: mestres, pares i mares, altres professionals de l'educació i també, com és lògic, els i les estudiants; no hi ha altra manera.

La participació i la col·laboració de tots els afectats, cadascú des de la seva responsabilitat, és la millor garantia de l'adequació del sistema a les seves finalitats, d'equitat i qualitat en el sentit més autèntic.

A més a més, cal tenir en compte que l'educació no es limita al món de l'escola, que hi intervenen altres agents, el que anomenem educació no formal, la qual cada vegada té més i més importància en la formació dels ciutadans; cal, doncs, que aquests també hi participin i que s'articulin mecanismes de col·laboració entre els dos àmbits.

Per tot això creiem que és necessari donar un nou impuls, i possiblement un nou tarannà que lligui cooperació i territorialització, als òrgans de participació existents, des del Consell Escolar de Catalunya passant pels consells territorials i els municipals fins a arribar als consells escolars de centre. Tots ells haurien de tenir un paper més rellevant que el que han tingut fins ara.

Ara és un bon moment, una oportunitat única, per fer realitat una vella aspiració de tot el sector: fer més democràtica l'educació tant en la gestió com en els resultats.

*L'autor es posiciona i aposta «pel tractament d'una educació intercultural com una educació en valors relacionats amb la diversitat cultural que es practica en entorns pluriculturals» i pren com a lema d'actuació la frase de Carlos Fuentes «Afirmar la identitat sense ferir la diversitat».*

## **Afirmar la identitat sense ferir la diversitat**

**Miquel Àngel**    **Introducció**  
**Essomba**

Atès els temps que corren, de lleis d'educació regressives i de voluntats polítiques interessades a fomentar una perspectiva mercantil del sistema educatiu, potser convé difondre missatges que presentin el contrapunt de les tendències actuals i reforcin la idea que, si hom s'ho proposa, la situació pot canviar.

L'àmbit de la diversitat cultural i de la immigració a l'escola no escapa de l'enfocament conservador de l'educació. La mateixa LOCE desenvolupa una visió de l'alumnat d'origen immigrat molt més propera a la deficiència que a la diferència, i proposa mesures (escasses, val a dir-ho) més proclius a una intervenció reactiva que proactiva. Amb tot, el punt més greu de l'assumpte és la manca d'un model que permeti construir projecte, projectes. En aquest article, com en la resta d'articles del monogràfic d'aquest número, ens proposem parlar en positiu i defensar la idea que sí que és possible entendre cultura i immigració des d'una òptica progressista.

A través del fil conductor de la teoria, com també d'experiències pràctiques emmarcades en ella, volem deixar testimoni i obrir el debat sobre la necessitat d'actualitzar i repensar la diversitat en l'àmbit

cultural. Si bé és cert que a Catalunya cada cop es fa més palesa la necessitat i el tractament d'aquesta dimensió de l'educació, no estem segurs que tot allò que es dugui a terme pugui considerar-se inclòs en el marc d'una aproximació de progrés. Tot no val. I si bé és comprensible que existeixi una certa confusió conceptual i de praxi a causa del reduït interès de les Administracions educatives a fer front a aquest tema de debò, no podem quedar-nos de braços plegats mirant com allí on hauríem de percebre oportunitats només hi veiem problemes.

### **Educació i diversitat cultural**

La tradició dominant del nostre país a l'hora d'identificar un projecte educatiu que s'acari a la diversitat cultural és la que es correspon a l'educació intercultural. Es tracta del terme d'origen menys precís de tots els que es poden arribar a manegar. Alguns autors (Husen i Opper, 1984) citen el seu origen als EUA durant la dècada de 1960, mentre que altres el situen a l'Europa continental uns quants anys després. Allò que resulta una evidència, seguint els estudis de Grañeras *et al.* (1997), és el fet que no comencen a trobar-se un nombre significatiu de referències bibliogràfiques sobre el tema a les bases de dades fins al final de la dècada de 1970 i principi de la de 1980.

En aquest article voldríem fer un apunt sobre tres aspectes. El primer està íntimament relacionat amb la distinció ja explicada entre multiculturalitat i interculturalitat. És important reprendre els significats distints en aquest punt, perquè totes dues formes d'abordar la diversitat cultural proporcionen dues lògiques diferenciades a l'hora de pensar estratègies d'atenció a la diversitat. Un marc dominat per la idea de la multiculturalitat desenvoluparà, com a conseqüència, una intervenció basada epistemològicament en la diferència, mentre que un marc dominat per la interculturalitat durà a terme processos d'intervenció en la diversitat basats epistemològicament en la desigualtat.

El segon aspecte que voldríem posar de manifest fa referència, atès el seu caràcter preponderant en el nostre entorn, a l'educació intercultural *stricto sensu*. Perquè no només existeix confusió sobre el seu origen, sinó també sobre el seu significat. Dissortadament, és

#### 4 Identitat i diversitat

habitual usar aquest concepte de manera indistinta per designar un procés d'educació en valors com per definir un procés d'atenció socioeducativa amb nens i nenes de famílies d'origen immigrat en els països occidentals. Mirem com defineix el Consell d'Europa (1993) el terme:

«L'educació intercultural és un procés dinàmic que pretén conscienciar positivament el ciutadà per acceptar la diversitat cultural i la interdependència que això suposa com una cosa pròpia, assumint la necessitat d'orientar el pensament i la política vers la sistematització d'aquest procés, amb la finalitat de fer possible l'evolució cap a un nou i més enriquidor concepte de societat i ciutadania.»

En aquesta declaració, hi podem identificar clarament una conceptualització centrada en els aspectes més socioculturals de la desigualtat. No existeix l'esbiaix etnicista: cal desenvolupar l'educació intercultural amb o sense la presència de diversitat cultural entre els individus que participen de processos educatius, perquè és una necessitat irrenunciable d'una Europa pluricultural que aprèn a conviure i d'un món globalitzat en què les fronteres del temps i de l'espai han quedat eliminades mercès a la tecnologia dels transports i les comunicacions. Tanmateix, en altres textos es posa l'èmfasi en els aspectes més socioeconòmics de la desigualtat. Grañeras *et al.* (*op.cit.*: 113) ho defineixen de la manera següent:

«Los sistemas educativos de los Estados que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados, fundamentalmente, para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo reconocer ahora la presencia activa de esta realidad pluricultural (la presencia de inmigrantes). Este reconocimiento sin duda ha de traducirse en la elaboración de sistemas educativos que den respuesta a las necesidades de todos sus individuos, sea cual sea su procedencia cultural, sin merma de sus oportunidades en el ámbito social, cultural, laboral, etc., siendo en la actualidad este paradigma uno de los nucleares en todos los sistemas educativos de los países que componen la UE.»

Afegiríem a la cita que aquest paradigma no solament és nuclear en les polítiques educatives europees, sinó també, per exemple, dels EUA, Amèrica del Sud, Austràlia i totes aquelles regions que més

acusen la presència de la diversitat cultural com un factor estructural de les seves societats. En el nostre cas, però, i un cop exposades les dues postures, ens posicionem per una lectura intermèdia, apostant pel tractament d'una educació intercultural com una educació en valors relacionats amb la diversitat cultural que es practica en entorns pluriculturals. No podem negar la distinció entre una intervenció més axiològica i una altra més socioeducativa, però tampoc no podem negar que l'educació intercultural pren sentit per l'efecte que les migracions de les darreres dècades, com també el reconeixement de les minories culturals, han imprès en les societats occidentals.



*Dibuix fet a l'IES Eugeni d'Ors del barri de Sant Roc de Badalona.*

### **Atenció a la diversitat i cultura**

Fruit d'aquesta síntesi conceptual, doncs, passem a comentar el tercer i darrer aspecte, consistent en la definició de dinàmiques i estratègies d'atenció a la diversitat segons si donem més incidència als aspectes de diferència cultural (en la línia de Banks, 1996) o bé de desigualtat. L'atenció a la diversitat cultural des de l'òptica de la diferència genera processos i institucions que podem denominar, per lògica, multiculturals. Es caracteritzen pel foment i programació d'activitats que afavoreixen el coneixement de les característiques manifestes dels altres grups culturals. És una manera de donar prioritat als aspectes expressius de la cultura, en detriment dels més instrumentals i definitoris. Interessa conèixer la gastronomia, la dansa, les festes tradicionals, aspectes lingüístics... amb l'objectiu de potenciar un enriquiment del bagatge cultural i provocar directament una actitud de respecte amb allò conegut. El projecte educatiu

6 Identitat i diversitat

multicultural és concebut com una oportunitat d'incrementar el coneixement. Conseqüentment, la tensió educativa es concentra en els criteris de selecció de continguts, ja que s'observa la impossibilitat material i temporal de poder afrontar l'ensenyament de tot l'univers multicultural propi de l'entorn. Generalment, s'adopta una metodologia fonamentada en criteris d'anàlisi, de curiositat per acostar-se a allò que un no sent com a seu, i els educands són percebuts, per damunt de tot, com a subjectes culturals.

Tanmateix, l'atenció a la diversitat des d'una perspectiva intercultural, defineix el seu projecte educatiu des del principi antropològic de l'heterogeneïtat intracultural, fa pivotar el plantejament pedagògic al seu voltant i incideix més en els aspectes de desigualtat. Les activitats educatives, per tant, van encaminades, sobretot, a la comprensió d'un mateix com un primer pas cap a l'obertura a l'altre. La possibilitat d'arribar realment a comprendre l'alteritat passa inevitablement per un procés previ de coneixement del jo. La interculturalitat neix de l'autoavaluació i del qüestionament d'allò que és propi, fet que condueix a un cert grau de relativisme (però des de la seguretat personal), necessari per a un accés intersubjectiu a d'altres criteris i paràmetres radicalment diferenciats als d'un mateix. Per tant, l'autèntica dinàmica intercultural atén els aspectes instrumentals de la cultura, fent especial esment en allò que alguns anomenen la «cultura profunda», i no es dedica a fer una ampliació quantitativa del projecte educatiu, sinó una transformació qualitativa. L'atenció en el desenvolupament del projecte educatiu se centra, així doncs, en la seqüenciació de les activitats i del treball dels valors, de tal manera que s'afavoreixi un procés continuat d'estructuració interior i d'obertura a l'exterior. La metodologia pròpia dels processos interculturals no es basa en criteris d'anàlisi, sinó d'interpretació, estimulant el contrast intersubjectiu dels diferents punts de vista, concebuts no com una herència provinent de l'exterior oferta per un grup, sinó com el resultat d'una història particular que sorgeix de multitud de contactes amb els diversos continguts culturals que han anat desfilant al llarg de la trajectòria única de l'individu. Es categoritza, en definitiva, l'educand com a subjecte i no com a subjecte cultural.



## L'educació antiracista

Sense cap mena de dubte, podem afirmar que la dinàmica educativa intercultural afavoreix més la construcció d'una societat sense desigualtats que la multicultural. La primera, instal·lada en un paradigma hermenèutic, projecta la possibilitat d'un futur desitjable, i estableix processos de millora permanent que ajuden no només uns grups determinats, sinó el conjunt de la població. La dinàmica multicultural, en canvi, emmarcada en un paradigma clarament racionalista, estableix un ancoratge de les seves característiques en el present, projectant processos a curt termini en els quals els beneficis de les accions són repartits sectorialment d'acord amb el criteri «ètnia» o «cultura». Amb tot, tant un enfocament com l'altre pertanyen a l'esfera de l'anàlisi culturalista, i això ha estat criticat des de diversos sectors. En concret, aquest possible esbiaix culturalista ha intentat ser esmenat des d'una nova perspectiva: l'educació antiracista. Aquesta, originària en els àmbits d'influència anglosaxona, pretén superar la visió limitada de la cultura, intentant encabir en el discurs de la diferència (propí de la multiculturalitat) el factor de la desigualtat. Donaldson *et al.* (1997) ens proporcionen la següent definició d'educació antiracista:

«El propòsit de l'educació antiracista és desenvolupar en cada



*Dibuix fet a l'IES Eugeni d'Ors del barri de Sant Roc de Badalona.*

8 Identitat i diversitat

estudiant, professor o membre de la comunitat educativa, els coneixements, capacitats i habilitats necessaris per esdevenir ciutadans actius i participants responsables en les transformacions socials. Aquest compromís implica escoles dinàmiques, dotades de sentit i obertes a esdevenir un espai en què l'aprenentatge dels estudiants és l'objectiu primordial. Contemplant alhora l'educació antiracista i l'equitat etnocultural, les escoles es comprometen amb elles mateixes per aconseguir resultats positius i equitatius en tots els programes educatius i serveis per a tots els estudiants.»

Queda clara, doncs, la perspectiva àmplia del terme, centrat en aspectes comuns i globals a tot l'alumnat i les comunitats educatives. L'educació antiracista és un camp emergent d'estudi i aplicació en el Regne Unit, Canadà, Estats Units, etc., espais amb concentracions demogràfiques en què la diferència ètnica de les minories correlaciona positivament amb la desigualtat social i econòmica dels grups socials més marginals.

### **Per anar acabant**

Arribar a desenvolupar un projecte intercultural i antiracista, però, no és cosa de dos o tres dies. Requereix un procés llarg i lent d'intervenció de molts elements. Com a conclusió, en voldríem destacar aquells que a la llum de la recerca resulten més rellevants:

- Cal impulsar mesures que promoguin l'accés de la població nouvinguda a la societat de la informació i el coneixement. L'escola pot resultar un bon espai per treballar i acostar aquesta realitat, no solament entre el seu alumnat, sinó també amb les famílies. Proporcionar oportunitats d'accedir al marc general de funcionament de la dinàmica social és, sens dubte, una bona manera de combatre la desigualtat a la qual es veuen sotmeses les persones immigrades originàries de països pobres, un objectiu en plena sintonia amb la perspectiva intercultural i antiracista.

- Cal articular una xarxa de complicitats entre els diversos agents educatius del territori. L'educació intercultural no pot ser duta a terme com un projecte institucional d'una escola, sinó com un projecte comunitari d'un espai concret, en què intervenen membres diversos.

Atesa la profunda naturalesa axiològica d'aquesta dimensió de l'educació, la construcció d'un marc obert, flexible i compartit es fa imprescindible.

- Cal treballar l'actitud dels educadors i les educadores envers la diversitat cultural, mitjançant programes formatius, d'intercanvi i de reflexió. Si, en termes generals, la ideologia del professorat és determinant dels processos d'ensenyament-aprenentatge que es produeixen a l'aula, considerant un tema socialment tan rellevant i polèmic com el de la immigració encara resulta més necessari treballar-ho, per afavorir un discurs respectuós i obert, i per evitar danys irreparables que, sovint des de la inconsciència, s'infligeixen als alumnes de família estrangera.

- Cal preveure una perspectiva inclusiva de l'educació intercultural, que vagi més enllà del tractament de la immigració. Diversitat cultural és també la presència de nens i nenes gitanos a les aules; diversitat cultural és també reflexionar sobre el caràcter (o no) plurinacional de l'Estat espanyol i/o de la Unió Europea. L'educació intercultural no és només la dels pobres, sinó també la dels rics, i educar ciutadans i ciutadanes en un entorn democràtic i per la igualtat d'oportunitats no hauria de defugir aquesta qüestió d'enfocament.

- Cal situar-nos en una lectura intergeneracional de la immigració. És important tenir en compte que els processos de construcció identitària d'aquells que arriben al nostre país ja adults són diferents d'aquells que, tot i tenir família d'origen estranger, neixen i/o creixen a Catalunya. Comprendre aquest fet, i actuar en conseqüència, pot estalviar molts processos d'assimilació que es produeixen a l'educació infantil, o processos de segregació al llarg de l'educació primària o secundària.

Aquests punts dibuixen un marc d'actuació que ens permet establir una correspondència i una coherència entre les accions concretes i els objectius generals que ens plantejem. Es tracta d'una aproximació que, teixint xarxes de sentit compartit, es proposa fer realitat el principi rector de la interculturalitat que Carlos Fuentes va descriure tan i tan bé: «Afirmar la identitat sense ferir la diversitat.» Aquells i aquelles que creiem en la justícia social i la igualtat de drets de totes les persones tenim el repte de fer-ho, si més no, possible.

*L'autora reflexiona sobre les dificultats dels alumnes nouvinguts a partir de la seva experiència en un IES de Barcelona i sobre el que demana d'atenció, per part del centre, ajudar-los a sentir-se millor en aquests primers moments i poder aprendre.*

## **Què vol dir acollir? El bloqueig emocional dels alumnes immigrants**

**Neus Ferrer  
Barbany**

Psicopedagoga de  
l'IES Pau Claris

Davant l'onada d'immigració que en aquests darrers anys ens estem trobant i l'augment de matrícula viva que no deixa de fluir en determinats instituts de diferents districtes de la ciutat, hem d'afrontar un nou repte, el treball d'acollida amb alumnes immigrants en els nostres IES.

Aquest treball neguiteja una bona part del professorat que, dia rere dia, ens trobem en primera fila per atendre aquesta població que ha acabat d'arribar. El sobreesforç que representa a molts centres acollir de la millor manera aquests nois i noies es fa palès cada dia.

Des de la meva experiència a l'IES Pau Claris de Barcelona, amb un alumnat estranger procedent d'unes vint-i-cinc nacionalitats diferents que majoritàriament viuen a Ciutat Vella, vull tractar un tema que no em deixa de preocupar.

Com a psicopedagoga del centre faig una reflexió sobre com es troben emocionalment els alumnes nouvinguts. He observat el seu comportament quan ja han passat uns dies entre nosaltres. Llavors és quan en alguns alumnes que han acabat d'arribar es comença a despertar com una nostàlgia i un abatiment. Els professors veuen que no



aprenen i això els preocupa. Canvien d'actitud sovint i és difícil esbrinar què els està passant, a banda de no entendre la nostra llengua, cosa, que sens dubte, és una problemàtica afegida al seu dol d'haver deixat una quantitat de coses enrere en els seus països d'origen.

Una noia dominicana s'expressava així en una carta de denúncia del que estava sentint per dins en aquells moments. Crec que reproduir algun paràgraf del seu escrit pot ajudar molts de nosaltres a reflexionar sobre l'estat emocional en què es troben aquests alumnes.

La Jade feia tan sols un mes que havia arribat de la República Dominicana i ens deia: «Recordo cada dia quan la meua família em va donar els bitllets per anar a Espanya amb la meua mare, quina il·lusió! Anava al paradís!

»Els últims moments són... molt durs. Cada pas que feia, m'ofegava. Recordo l'abraçada de la meua àvia i el pas per la frontera...

12 Identitat i diversitat

»Ara ja fa dies que sóc aquí. L'ansietat és més que això, s'ha transformat en angoixa i por. Demà aniré a l'IES per primera vegada, estic nerviosa, no sé què em trobaré. Avui ha estat el primer dia de *cole*, he anat d'un *profe* a un altre. M'han demanat tants papers que no sé si els tindrè tots.

»Els companys del grup que m'ha tocat semblen molt simpàtics. He estat un munt d'hores a escola. Allà a Santo Domingo només hi anàvem tres horetetes al matí, i després al carrer. No sé si ho suportaré.

»Ara estic amb la meva mare. Feia vuit anys que no la veia. Sempre està treballant, no la veig mai...

»Enyoro l'àvia que ha quedat allà. Ella m'escoltava quan jo tenia problemes. Enyoro fins i tot quan em renyava perquè no menjava. Aquí ningú sap el que faig.

»Han passat uns dies, jo no milloro d'ànims. La *profe* d'ara diu que sé molt poc i que em posaran en un grup de reforç. Allà era la millor de la classe, no ho entenc.

»De vegades penso que imaginar un país nou és molt bonic, però després la realitat és molt diferent. Marxar del lloc on has viscut sempre costa molt... Els grans decideixen coses que ens afecten a nosaltres, sense preguntar-nos la nostra opinió. A les nits no puc dormir pensant en tot el que he deixat.

»M'ha escrit l'Anadirca, la meva millor amiga, diu que se'n van als EUA amb el seu pare.

»El meu pare no sé on és en aquests moments. Sempre em diuen que està treballant per nosaltres i que ens enviarà diners.

»Sí es posés malalta o es morís la meva àvia, jo no la podria veure més, perquè els bitllets són molt cars. És un fàstic estar tan lluny.

»Avui a l'hora del pati, tot jugant, he dit "mi amor" a un noi i tots han dit que era el meu "novio". No ho entenc, jo acostumo a dir aquestes expressions i no passa res...

»El barri on visc a Barcelona, Ciutat Vella, és molt fosc i ple de gent. Ens hem agrupat per països i els caribenys ens trobem a la nit en uns bars determinats; però la meva mare no vol que hi vagi...

»Cada dia em costa més concentrar-me en la feina de l'escola. Estic amb un pes molt gran a sobre.

»Aviat faré setze anys... A Santo Domingo ja podria ser mare i així em prendrien com a persona adulta. Aquí a les noies no els cal ser mares tan joves... per ser considerades algú...

»Avui he parlat amb una *profe* que m'ha preguntat com em sentia per dins. M'he posat a plorar i ella m'ha fet costat. Li he pogut dir tot el que em passava. Sembla que li ha interessat allò que li deia.

»Em trobo millor...»

Després de llegir aquesta carta vaig comprendre el que li passava a la Jade i què calia fer per ajudar-la.

Sempre he tingut interès per aquests temes. Crec que per aprendre, qualsevol alumne, sigui immigrant o no, ha de sentir-se bé. Expressar sentiments i emocions se'ns fa difícil fins i tot als adults. Hem de treballar les emocions amb els nostres alumnes.

Una manera d'afavorir el sentiment d'acceptació dels altres és treballar la seva identitat i autoestima.

Han d'aprendre a reconèixer les pròpies emocions i les dels altres. S'han d'afavorir els pensaments positius, treballar la creativitat i ensenyar a dominar aquestes emocions per tal d'aconseguir una pau interior que els deixi avançar en la seva formació com a persones. Això afavorirà la millora de les seves relacions interpersonals en el seu entorn i els farà sentir millor.

Enfortir la seva pròpia identitat és una tasca que qualsevol educador ha de tenir molt present quan treballa amb adolescents. Quan estem davant d'un alumne que ha viscut tot un procés migratori, aquesta tasca és un deure molt més important a treballar.

14 Identitat i diversitat

Assegurar una bona acollida dels alumnes en un centre no vol dir precipitació. La nostra preocupació passa moltes vegades per donar ràpidament a l'alumne l'oportunitat d'assistir al més aviat possible a l'IES, sense fer prèviament uns passos que el faran sentir més bé dins d'una aula amb els seus nous companys i davant d'uns llibres.

La trobada cordial amb el seu tutor, la informació clara del que ha de fer des d'ara, el fet de poder comptar amb companys cotutors que li faran costat aquests primers dies d'estada entre nosaltres, tenir suport en una aula d'acollida o en un grup TAE, farà que es pugui sentir una mica més feliç en els llargs i durs dies que l'esperen... Potser trobarà un bon amic que el comprendrà i l'ajudarà a seguir tots dos endavant.

Per tant, no podem dir que aquests alumnes moltes vegades aprenen poc; sinó que estan patint un bloqueig emocional que cal treballar per ajudar-los a créixer com a persones i alleugerir-los el pes que se'ls remou per dins.



*El CEIP La Monjoia, de Sant Bartomeu del Grau a la comarca d'Osona, explica la seva línia de renovació per adaptar a les noves circumstàncies, molt marcades per la diversitat cultural creixent, la seva proposta pedagògica, que ha comportat i va demanant modificacions en molts camps: en la formació dels mestres, en l'organització del centre, en les relacions escola-família i amb la comunitat educativa.*

## **La societat canvia. I a l'escola, què fem?**

La feina dels mestres ha estat sempre complexa, però en una època com l'actual en què la societat, les institucions i, de vegades, les famílies semblen haver abdicat de la seva funció, la tasca d'educar ho ha esdevingut encara més.

*Maria Cobos  
M. Teresa Feu*

Qualsevol persona que exerceixi una tasca educativa, sigui del tipus que sigui, no hauria de perdre mai de vista la finalitat que persegueix: formar persones amb ganes de conèixer les altres, curioses i amb desig d'aprendre, autònomes, responsables de les seves accions i decisions i, alhora, crítiques amb la societat que les envolta.

L'escola té l'encàrrec de formar persones democràtiques, però no hi pot haver democràcia si no hi ha llibertat i no hi pot haver llibertat si no hi formació ni igualtat d'oportunitats i és evident que l'equitat no és pas el que prima en la nostra societat.

La percepció majoritària, però, és que els problemes que se'ns plantegen són una conseqüència directa del fenomen de la immigració, quan, en realitat, la nostra societat ja arrossegava una problemàtica estructural i el que ha fet la immigració és posar-la de manifest.

En aquest moments, doncs, l'escola hauria de fer de contrapès

16 Identitat i diversitat

acceptant i valorant les diferències, estimulant la comunicació i l'intercanvi i potenciant els valors individuals i col·lectius.

Una educació en la diversitat no defuig el conflicte que creen les diferències, sinó que l'aprofita i fa de la seva resolució un procés educatiu, on tothom, des de la identitat pròpia, aporta la seva visió amb la finalitat comuna de trobar una solució compartida i enriquidora. I, com que moltes vegades no és possible arribar a aquesta solució, l'educació ha de fer-nos capaços de conviure respectant l'altre.

Una pedagogia que atengui la diversitat ha de partir del fet incontrovertible que tot discurs sobre qüestions humanes duu connotacions morals i, en aquest sentit, l'escola ha de fer explícits els seus propis valors, prendre determinades opcions i descartar-ne d'altres. Es fa necessari un replantejament de l'organització del centre i de les estratègies pedagògiques a utilitzar, de manera que la institució s'adeqüi a les necessitats del seu alumnat actual. Decroly, a principis del segle passat, ja deia que calia que l'escola s'adaptés als infants, no pas que els infants s'adaptessin a l'escola. Això pot semblar una utopia, però hi ha escoles que ho estem intentant.

### **L'experiència de La Monjoia**

L'escola La Monjoia està situada a Sant Bartomeu del Grau, un poble de la comarca d'Osona que té actualment 1200 habitants. A partir dels anys setanta, en què s'hi va instal·lar una fàbrica tèxtil –que actualment està tancada–, la immigració ha estat un fet continuat: els primers anys de famílies de la resta de l'Estat espanyol i els últims de famílies procedents, majoritàriament, del Magrib i algunes de Llatinoamèrica.

Actualment, la població escolar és diversa: comptem amb un 54 % d'immigrants extracomunitaris, un 34 % de fills d'immigrants de la resta de l'Estat espanyol i un 12 % de procedència «autòctona».<sup>1</sup>

Un altre element a tenir en compte és la mobilitat de l'alumnat:

1. La seva llengua d'ús habitual és el català.

sovint els nens no s'incorporen a l'escola el setembre, sinó que ho fan en diversos moments al llarg del curs i el mateix passa pel que fa a les baixes.

Cal esmentar que la precarietat laboral, juntament amb les diferències de valors entre cultures i la pèrdua o trivialització de valors de la societat actual, fan que hi hagi molts alumnes amb risc de marginació social.

L'escola, en un període de 25 anys, ha sofert uns canvis importants. Com a conseqüència d'aquests canvis socials hem passat de ser una escola graduada, amb greus deficiències en l'espai físic i de funcionament pedagògic, a ser una escola d'una sola línia; de ser una escola amb un funcionament tradicional a una altra que intenta renovar-se contínuament per tal d'adaptar-se a la situació canviant en què ens trobem immersos.

L'observació del procés que seguien els nostres alumnes ens va fer adonar de la necessitat de canviar les estratègies d'aprenentatge i l'organització del centre. Aquests canvis ja s'havien anat produint, però el fet que els alumnes nouvinguts fossin d'una cultura tan diferent a la nostra, va fer palès que les estratègies que havíem anat desenvolupant fins aleshores no eren les adequades, perquè partíem de la idea que les nostres propostes pedagògiques conduïen a una educació de qualitat i aquest era un plantejament erroni, basat en la premissa que tots els alumnes parteixen del mateix punt, com si tots i totes visquessin en el mateix context i responguessin als estímuls de la mateixa manera.

El canvi més significatiu, doncs, es va gestar a partir del moment que vam adonar-nos que, malgrat que pares i mestres volíem la millor educació per als nostres infants, no aconseguíem entendre'ns i aquesta dificultat no era deguda únicament a la llengua: teníem històries diferents, no compartíem implícits ni actituds educatives i, a més a més, les nostres escales de valors no acabaven d'ajustar-se. Per això, les nostres intervencions, sovint, s'interpretaven com a recriminacions i els nostres esforços per entendre i ajudar els infants eren interpretats com una manca d'autoritat davant dels alumnes. Tot el que fèiem per millorar la situació, moltes vegades, l'empitjorava, fins arribar al moment en què o llençàvem la tovallola o canviàvem tot el

que fos necessari per tal de poder fer possible que la nostra tasca reeixís. Va ser en aquest moment quan vam sentir la necessitat de comprendre l'altre, d'apropar-nos a la seva cultura i vam decidir assajar la via de l'afecte per tal d'aconseguir la seva confiança.

### **Canvis en la formació dels mestres**

Els mestres havíem anat formant-nos, sobretot individualment, i vam adonar-nos de la conveniència de donar prioritat a la formació en el centre mateix per tal de fer un treball conjunt reflexionant, tots plegats, sobre la pròpia pràctica; compartir idees, dubtes i implícits; adequar la cultura del centre a la realitat educativa i social del moment; cercar la manera de resoldre problemes i necessitats reals; disposar d'experts que puguin analitzar la problemàtica des de fora i intentar establir coherència entre la reflexió teòrica i la pràctica educativa.

La formació que hem fet es concreta en els assessorament següents:

Didàctica intercultural: «Projecte DIES», «Estratègies de treball i seguiment dels alumnes a l'àrea de llengua», «El procés d'adquisició de la llengua: semblances i diferències entre l'*amazight* i el català», «L'adquisició de competències i habilitats socials» i «L'ensenyament-aprenentatge de matemàtiques a EI amb l'ajuda dels pares i mares».

Actualment estem treballant en: «El seguiment dels alumnes en el pas cap a l'ESO» i «Escola inclusiva: creació de les condicions per a la millora del treball i anàlisi del nivell de consciència fonològica dels alumnes».

Aquesta formació ens ha fet progressar i enriquir-nos com a professionals, com a persones i com a equip pedagògic, ja que ens ha permès compartir angoixes i neguits i explicitar els nostres prejudicis culturals; replantejar-nos el treball en actituds, valors i normes, valorar positivament la capacitat i el bagatge cultural de tots els alumnes i compartir el concepte d'educar en la interculturalitat.



### **Canvis en l'organització del centre**

A educació infantil, s'hi ha fet una organització de grups entre tots els alumnes de l'etapa per tal d'afavorir la interacció entre ells: s'han dividit els alumnes en tres grups heterogenis on hi ha, en igual proporció, alumnes de tres, quatre i cinc anys. A aquesta organització, els alumnes més petits s'hi van incorporant, gradualment, a mesura que avança el curs.

Això ha generat canvis en la manera de programar, en el disseny d'activitats, en els materials que es fan servir i en les estratègies utilitzades a l'aula.

D'aquesta experiència, se n'ha fet una valoració cada curs amb uns resultats satisfactoris. Aquesta valoració tan positiva fa que l'es-

cola hagi establert aquest tipus d'agrupament de manera permanent a educació infantil.

A educació primària s'organitza l'alumnat en diferents agrupaments heterogenis: grups reduïts de lectura, agrupaments de llengua, agrupaments de càlcul, tallers i racons.

Aquest tipus d'organització permet disposar d'una gamma variada de respostes a les necessitats creades per la incorporació continuada de nous alumnes al centre, ja que l'adscripció d'un alumne en un curs determinat no implica, necessàriament, que hagi de fer totes les àrees amb el mateix grup.

### **Canvis en les relacions escola-família**

Les relacions amb les famílies no sempre són tan àgils com caldria per tal de fer possible l'educació dels infants i es fan encara més difícils quan es tracta d'una escola amb cultures diverses.

Per tal d'aconseguir una veritable participació, cal que els mestres bandegin la idea de pares incompetents i poc interessats en l'educació dels seus fills i es plantegin la necessitat de col·laborar, cercant les estratègies necessàries per tal d'aconseguir-ho.

Per això, a la nostra escola hem intentat establir vies de comunicació amb les famílies d'ambdues cultures que afavoreixin l'intercanvi família-escola i, també, la relació entre elles.

La nostra feina, en aquest àmbit, es concreta en els canvis en les entrevistes i en les reunions de pares. També cal esmentar els cursos i tallers de formació per a les mares.

Pel que fa a les entrevistes amb les famílies dels alumnes magribins, en un principi, ens entrevistàvem amb els pares ja que, tot i parlar un castellà bastant precari, eren els únics amb qui ens podíem entendre, ja que les mares no parlaven ni català ni castellà. En aquestes famílies, però, com amb moltes de les famílies d'aquí, els que tenen cura dels infants són les mares i amb la nostra actitud no solament ens estàvem comunicant amb qui no calia, sinó que, també, les està-

vem relegant a un segon terme. Era amb elles, doncs, amb qui ens interessava de parlar. Per això, ara convoquem a les entrevistes les mares magribines i, malgrat les dificultats que ens posa l'Administració,<sup>2</sup> disposem d'una traductora. La majoria de mares es mostren molt interessades i se senten satisfetes de poder seguir de prop l'evolució dels seus fills.

Va caldre, també, revisar les reunions de pares d'inici de curs, ja que no hi assistia cap família magribina. Per això vam assajar de fer-les en horari lectiu (de 3 a 5 de la tarda), disposar d'intèrpret i fer una convocatòria més informal (les convidem a cafè i/o a te). D'aquesta manera, les mares tindrien els fills més grans a l'escola i si n'hi havia algun de petit, el podrien portar a la reunió.

Això ha funcionat bé fins al present curs, ja que havíem mantingut l'assistència de les mares d'aquí i venien força mares magribines. Ara, però, que la fàbrica està tancada i els pares no tenen feina són ells qui han vingut a la reunió i les mares han restat a casa, tornant a prendre un paper secundari en l'educació dels fills. Caldrà estudiar la manera de trobar una nova fórmula de cara al proper curs si la situació continua igual.

Vam endegar, també, tallers i cursos de formació per a mares. Aquests tallers van estar finançats primer per la Fundació Jaume Bofill, el curs passat pel Departament de Treball de la Generalitat de Catalunya i aquest curs pel Consorci del Lluçanès. Els objectius que es perseguien amb aquesta activitat eren, sobretot, dos: d'una banda, calia cercar espais de formació per a les mares magribines, ja que només sortien de casa en comptades ocasions i venir a l'escola n'era una; d'altra banda era necessari que es barreguessin les mares de les dues cultures, ja que del coneixement mutu, en podia sorgir la confiança i es podien començar a trencar estereotips. Aquesta proposta va ser únicament per a mares, perquè les magribines no haurien vingut si hi haguessin hagut homes de la seva cultura. Per tal de motivar-les, vam començar amb els tallers pels quals mostraven més interès: dietètica i cuina, gimnàstica de manteniment i informàtica. El

2. L'Administració considera que només necessiten traducció les famílies que han arribat durant l'any escolar en curs.

curs passat es va iniciar el curs de comunicació i aprenentatge de llengua catalana i, també, es va continuar amb el d'informàtica i un curs de manipulador d'aliments.

### **Canvis en la relació amb la comunitat educativa**

En l'intent de portar a la pràctica el principi tan sabut que l'educació no es dóna només a l'escola, s'ha vist la necessitat de disposar d'àmbits, diferents als de l'aula, on es possibiliti un entorn educatiu de qualitat.

Amb la col·laboració de l'Ajuntament s'ha recuperat l'esplai, s'ha creat una ludoteca que funciona diàriament i s'han organitzat uns tallers d'estiu, els quals el primer curs van estar finançats per la fundació Jaume Bofill i més tard per l'Ajuntament. El preu d'aquests tallers és moderat i per tant permet l'assistència de tots els alumnes que ho desitgin.

Amb la col·laboració de l'AMPA es fan activitats per als alumnes en horari extraescolar. Val la pena destacar la biblioteca, que funciona diàriament de 12 a 1, amb propostes diversificades i interessants per estimular el gust per la lectura.

També els mestres hem endegat activitats per atendre les necessitats dels infants de 12 a 1: l'aula d'informàtica que està a disposició dels alumnes més grans els dilluns i els dimecres i l'espai de deures que funciona dos dies a la setmana amb l'objectiu d'oferir un espai i l'ajuda adequada per fer els deures a tots aquells alumnes que, per un motiu o altre, el seu entorn no els l'ofereix.

Totes aquestes actuacions afavoreixen el contacte i l'intercanvi entre cultures diferents, tot intentant desenvolupar les capacitats individuals i educar en valors.

### **Conclusions**

En general, sentim que estem avançant, encara que, sovint, sembla que fem petits passos enrere que ens porten a revisar i replantejar





*L'autora explica una experiència d'interacció cultural que s'està duent a terme a l'IES Eugeni d'Ors del barri de Sant Roc de Badalona per iniciativa de l'alumnat. El seu punt de vista és que «vivim temps de risc i de pràctiques noves, temps d'escoltar i d'aprendre de les noves situacions. La multiculturalitat n'és una que per força canviarà l'escola si volem que l'escola sigui un lloc de relació i producció de cultura i no un lloc d'assistència social, una guarderia per a joves».*

## **El món sencer a l'institut**

### **Una experiència d'intercanvi cultural ex-cèntrica a un IES<sup>1</sup>**

**Teresa Sanz  
Coll**

L'IES Eugeni d'Ors es troba al barri de Sant Roc de Badalona, una zona pobre, però que sembla ser una de les adequades per rebre les onades d'immigració que han arribat aquests últims anys a Catalunya i que estan arribant encara. Les escoles com la nostra, de barriades com aquesta són les que han pagat el preu més alt per la «trampa» que el Govern de la Generalitat ha posat a l'escola pública. A les nostres aules, sense gaire recursos materials ni humans, es van experimentant, dia a dia, les belles paraules de pedagogs de despatx, amb un plus, a més, de dificultat: l'intent d'integració d'un grup nombrós d'ètnia gitana, no sempre disposat a assolir obligatòriament la cultura «paia» i d'un nombre cada vegada més alt d'alumnes provinents de tot arreu del món (de la Xina, del Paquistán, del Magrib, de Romania, de diversos països d'Amèrica del Sud...), amb els quals no només no compartim cultura, costums, sinó ni tan sols llengua. Així és que una professora o un professor es pot trobar en una classe de trenta alumnes, amb diversos nivells d'aprenentatge, amb diverses cultures i di-

1. Aquest article és una reelaboració i actualització d'una primera versió titulada «Hi ha un altre món possible, però està en aquest», publicada a la revista *Guix*, núm. 299, novembre del 2003.

verses llengües i per tant amb diverses formes de «resistència lògica» a la seva autoritat i al seu saber.

Aquestes dures condicions, la manca de cura de l'Administració, el desconcert del professorat, però, no poden ser l'única explicació de la desolació que s'experimenta sovint en escoles públiques com la nostra: el món canvia molt ràpidament i l'escola tradicional, malgrat algunes recents reformes, resulta insuficient i antiquada davant situacions com ara la multiculturalitat, com més va més extensa i més generalitzada.

Per tot això, crec que és especialment valuosa l'experiència d'intercanvi cultural que, a partir de la iniciativa d'un grup d'alumnes, s'està duent a terme a l'IES Eugeni d'Ors.

### **Punt de partida**

Al llarg del curs 2000-01, un grup d'alumnes de nocturn del nostre institut, preocupats per la defensa de la qualitat de l'escola pública i pel manteniment i cura dels estudis nocturns (tan importants per al jovent que necessita treballar) van voler provar de mostrar i demostrar com l'institut pot ser un espai viu, amb iniciatives i possibilitats creatives importants no tan sols per a ells i elles, sinó també per al barri i la ciutat, ja que del barri i la ciutat –deien– venien les persones i els conflictes. I el tema que els semblava més urgent era, sens dubte, la integració dels nouvinguts.

L'aprenentatge a corre-cuita d'una llengua no resolva la comunicació entre les diferents ètnies, que s'ajuntaven en «guetos», segons la seva procedència, emparades per la fràgil cobertura de la fórmula «políticament correcta» que totes les diferències són iguals i s'han de respectar («mentre –això sí– ningú no es mogui massa del seu cau»). L'institut era una mostra clara d'aquesta realitat.

Quan l'esmentat grup d'alumnes va voler intervenir en aquesta problemàtica, no va trobar cap sistema, cap fórmula, cap model, cap punt de referència, satisfactori per afrontar-la positivament i va haver d'arriscar-se, experimentar i inventar una relació nova, fins i tot un espai diferent, partint sempre de la reflexió del que no volien reproduir:

- No es plantejaven esmenar ni posar pegats ni suplir ni fins i tot completar la feina de les institucions responsables i pertinents.
- Tampoc no volien «fer caritat» ni ajudar ni mostrar-se generosos i compassius. De fet, rebutjaven aquests termes, i tampoc no volien convertir-se en una mena d'ONG, perquè els portava a sensacions paternalistes que no volien assolir perquè creien que aquestes actituds ajuden puntualment, però no incideixen gaire en la causa de tots els conflictes.
- A més a més, no eren ni especialistes ni psicòlegs o psicòlegues, no volien fer de mestres ni perllongar les classes de llengua...

El procés d'implicació en la multiculturalitat va ser, i és encara, molt interessant i motivador, perquè l'alumnat va valorant, cada vegada més, l'institut no solament com a lloc de trànsit curricular, sinó també com un espai propi en el barri, com a lloc d'incidència, participació i projecció personal i col·lectiva.

(I he de dir, aquí, com a professora, que les reflexions d'aquest petit grup actiu i «promotor» em van sorprendre i engrescar força, em van reconciliar amb la meua professió i em van recordar la capacitat d'incidència i modificació del món que pot arribar a tenir l'escola. Per això sempre els estaré agraïda. I per això participo en l'experiència i en sóc relatora entusiasmada.)

### **Plantejament inicial**

Com es pot incidir positivament en la integració?... Com *anomenar*, és a dir, *establir* la relació que volíem?... L'alumnat no podia fer res més que recórrer a la seva pròpia experiència d'aprenentatge i, cercant el que més els havia facilitat el fet d'aprendre, ens trobàrem discutint al voltant de conceptes com ara diferència i confiança, que es convertiren en l'eix central de la reflexió i es van adoptar com els punts de partença per posar les bases del projecte que volíem dur a terme.

Quant a la diferència, al nostre centre, n'hi ha una que no existeix: la diferència econòmica. La gran majoria d'alumnes catalans del nostre institut són fills o néts també d'immigrants. Aprendre de l'experiència volia dir intentar fer les coses d'una altra manera. Les

diferències reals són només idees i percepcions diverses del món, són colors de pell, gustos, sabors, olors, músiques..., diferències enriquidores no competitives o excloents

Es va comentar com és d'important anar cap a l'altre, no sols per conèixer qui és, sinó també per conèixer qui som. Es va parlar de com somiàvem, tots i totes, viatjar i conèixer món i com ens agradaria tenir amics a cada país per tenir bons amfitrions en els viatges desitjats. Per què, doncs, quan aquests possibles amics estrangers arribaven aquí eren considerats perillosos o de poca confiança?

Teníem el barri dintre l'institut, però també hi teníem el món: podíem viatjar per diferents paisatges i cultures ara i aquí mateix. Per què no fer nosaltres d'amfitrions/es i els nois i noies immigrants de gent amiga convidada? Per què no compartir riqueses?

Pel que fa la confiança, vam arribar a la conclusió que era la condició fonamental per aprendre, és a dir, cal tenir la certesa que qui t'ensenya ho fa perquè pot i vol fer-ho i que tu pots i vols aprendre. Aleshores és necessari el reconeixement d'autoritat a la relació d'aprenentatge. No basta el reconeixement de necessitat, d'obligatorietat.

Vèiem com semblava inhòspit i fins i tot dolorós el fet d'aprendre una llengua que parla als nois i noies immigrants d'uns costums, d'una història, d'una geografia... que no és la pròpia, on la seva identitat es perd o s'amaga; l'idioma resulta així una llengua només per escoltar que no garanteix un intercanvi de confiança. El nostre paper podria ser, doncs, capgirar aquesta situació: oferir una llengua també per parlar, per no oblidar i per posar sobre la taula, com a aportació de riquesa, les pròpies senyes d'identitat. De nou semblava oportuna la relació d'amfitrions/es i gent amiga convidada, de nou assenyalava el nostre desig de relació confortable on es podia fer possible un intercanvi real d'experiències.

### **La proposta específica final**

La nostra proposta va resultar molt diferent de les que coneixíem fins ara. Volíem crear un espai on:

- La relació amfitrió/ona-convidat/ada substituiria la de mestre-alumne.
- El marc seria d'oci i amistat, no de treball o de classes.
- S'utilitzaria la llengua per parlar, no solament per escoltar.
- Es trobarien per aprendre, no per ensenyar.
- Es tractaria d'un intercanvi, no d'una ajuda o caritat.
- L'institut seria «una habitació pròpia», no un lloc d'acollida.

### La pràctica

No va resultar gaire complicat posar en marxa la realització dels desitjos:

1. Grups petits d'alumnes (de tres a cinc) d'una mateixa llengua i cultura (convidats/ades) es posaren en relació, un dia a la setmana i durant un mínim d'una hora, amb un o dos alumnes del grup de voluntaris (amfitrions/nes) que havien escollit o mostrat curiositat per aquella cultura de procedència. Comptàvem també amb la valuosa ajuda d'alumnes de cultura musulmana i xinesa que feien batxillerat amb nosaltres i ens oferien traducció i mediació. L'institut ens va donar suport i va posar a la nostra disposició material i instal·lacions.

2. Vam organitzar trobades dels diferents grups a la sala d'ordinadors i vam viatjar per Internet, de la mà dels convidats, pels diversos països de procedència, cosa que va resultar molt emocionant per a tothom i que va permetre a més d'un i d'una l'entrada en contacte per primer cop amb el món de la informàtica com a veritables protagonistes del procés i no com a alumnat de la classe de tecnologia.

3. Les trobades s'anaren succeint d'una manera força lliure, dinàmica i lúdica. Es feien jocs, es comentaven notícies, però sobretot es parlava dels convidats, de les aficions, de la seva història, del país d'on venien... Es portaven fotografies de la família, dels paisatges d'origen, intercanviaven música, etc.

4. Periòdicament, es feien reunions amples i conjuntes per posar en comú resultats, per intentar resoldre conflictes d'aprenentatge i per fer propostes de sortides o festes...



Bé, ara fa tres anys que va començar l'experiència i continua sent un procés ric, molt vital i sorprenent. Cada any hi ha situacions noves, anècdotes significatives amb les quals podríem omplir pàgines i pàgines. Però no és el cas, així que intentaré fer un resum dels resultats més rellevants.

## **Resultats**

No sabem mai si el català o el castellà que han après els nostres convidats deu molt o poc a la nostra relació d'intercanvi, però el que sí que es va fer palès ben aviat va ser com es va accelerar i concretar un procés d'integració lliure i confortable:

- L'amistat, la solidaritat se senten així com el que són: resultats pràctics, no solament idees o paraules «políticament» correctes.

30 Identitat i diversitat

- La mediació dels més grans dona seguretat i confiança als nouvinguts. És clar que sobretot per aquestes edats els «veterans» són el referent més important per als més joves, el que fan ells i elles és, per tant, una actitud a seguir.

- Tant els amfitrions com els convidats mostren el desig d'implicar-se força en totes les activitats extraescolars que es proposen al llarg del curs. Per exemple: en un recital de poemes de García Lorca que férem en una ocasió, el 60 % dels actors i actrius voluntaris pertanyia al grup d'intercanvi. A l'estrena, hi assistiren els familiars i la sala d'actes del centre semblava l'ONU. L'institut és, per a l'alumnat nouvingut, un lloc propi, el lloc on es troben lliures i reconeguts/udes...

- Les relacions que s'estableixen entre amfitrions i convidats sovint ultrapassa el marc de l'institut i l'amistat continua al carrer, al barri, on es produeixen situacions que mai no podrien haver-se establert en un marc merament teòric i/o acadèmic, i on l'intercanvi social i de valors és evident (per exemple es visiten, es conviden a les festes pròpies de cada cultura i comparteixen aficions i problemes familiars i d'edat).

- Una altra cosa ben curiosa és que, cada cop més sovint, els convidats ens demanen si poden portar a l'Intercanvi, parents o amics que no estan matriculats a l'institut. I, també, van apareixent antics alumnes i amics dels alumnes actuals que desitgen participar en l'experiència.

- I en un lloc ben important vull constatar el següent: La majoria dels que el curs passat van ser «convidats» han volgut enguany ser «amfitrions», perquè, malgrat que encara no dominen la llengua, es troben capaços d'«amfitrionar» l'experiència (i ho estan fent amb entusiasme i competència real). Aquesta, potser, és la millor eina d'avaluació del procés que podíem imaginar, ja que ens indica que aquests i aquestes alumnes no solament se senten ja autèntics membres «de ple dret» de l'institut, sinó també que es consideren ben disposats a rebre els «convidats i convidades» retornant, per dir-ho així, el grau de solidaritat real que van sentir al seu moment.



## Actualitat de l'experiència

Ara per ara, l'Intercanvi Cultural de l'Eugeni d'Ors és un procés prou conegut i amb el suport del barri i les institucions de la nostra ciutat. Fins i tot hi ha, cada curs, una certa expectativa sobre quines seran les noves produccions de la particular relació «convidats/ades i amfitrions/ones», perquè cada any hem acabat amb una trobada on ens regalem alguna cosa. Per exemple, a la festa d'acomiadament del curs 2001-02, les i els participants varen cuinar els plats més diversos que mai havíem pogut tastar i, al convit, l'eufòria es mostrava en un munt d'idees i propostes per al curs següent: tallers d'escriptura xinesa, de llengua àrab, de cuina caribenya, afganesa..., excursions i visites culturals... Allà tothom mostrava sensacions de potència, de ser realment capaç de convertir les diferències en autèntica riquesa, de gaudir, per així dir-ho, del món sencer que hi ha al nostre institut.

I aquest últim curs 2002-03, precisament, l'alumnat convidat i l'alumnat amfitrió s'ha i ens ha volgut regalar un recull de contes i llegendes del seus països d'origen, del Pakistan, de la Xina, de Rússia, del Marroc, de Ghana, de Colòmbia, de l'Equador, de Bolívia, de Xile, de Catalunya, de Guinea... Cada un i cada una ha redactat el relat que amb més força recordava des de la infància, per tal de mostrar un gest ben personal i divers. L'escriptura dels textos s'ha fet en la llengua d'origen, respectant les construccions orals i el vocabulari propi de l'edat i del país; llavors, els amfitrions han tingut cura de fer-ne, junt amb els convidats, la traducció al català. L'alumnat ha hagut de fer un procés de tria i de memòria, d'explicació i de redacció ben important, de manera que hem organitzat una mostra que va des de contes infantils, vitalistes i divertits, fins a llegendes més elaborades i específiques d'un lloc determinat i de la història concreta d'un poble. També hi ha hagut alguna noia i alguns nois que ens han volgut oferir un relat propi, una elaboració particular dels records i sensacions propis. I tot ho han volgut il·lustrar fent ús de les amistats més «artistes».

El que és cert és que es tracta d'una selecció adolescent i molt emotiva i plural, que ha adquirit per a nosaltres un valor immens, sobretot perquè l'intercanvi es produïa, precisament, quan esclatava la guerra de l'Iraq. I la nostra experiència va significar una resposta pràctica i clara: la paraula, la memòria, la cultura volen espais de

## 32 Identitat i diversitat

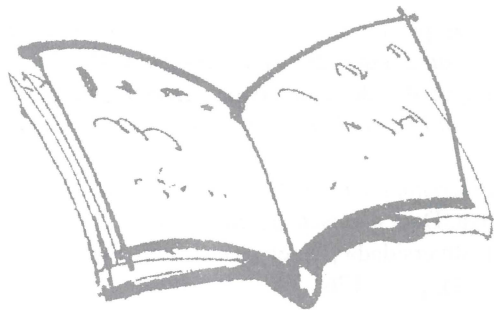
convivència lliure, generen relació, bellesa i món, rebutgen i són resistents a la violència i a les guerres, i insisteixen i persisteixen en la vida. Aquest any, més que mai, hem recordat Xahrazad que sols en mil i una nits va convèncer i captivar un tirà brutal i assassí i es va salvar ella i tot un poble.

Per tot això que hem dit fins ara, aquest recull de relats és un regal preciós, un tresor de valor incalculable per a nosaltres i l'hem volgut anomenar La Huaca, que vol dir, en llengua quítxua, «el tresor amagat», segons ens va explicar l'alumne que va proposar el títol i ens va convèncer. El llibre està a punt de sortir publicat i tothom l'espera amb il·lusió.

### Reflexions finals

Per acabar, voldria apuntar les últimes reflexions que ens hem fet a l'Eugeni d'Ors:

- Hem inventat una relació i un espai nous dintre del institut, que ens ha modificat a molts i a moltes i que ens projecta cap al barri, construint ponts transitables entre els dos àmbits.
- L'experiència és exportable, perquè és senzilla, fàcil, lliure i pot resultar original i creativa a cada lloc on es produeixi. Si més no, constitueix una referència important per a la construcció de noves relacions socials a partir de l'escola.
- Considerem que vivim temps de risc i de pràctiques noves, temps d'escoltar i d'aprendre de les noves situacions. La multiculturalitat n'és una que per força canviarà l'escola, si volem que l'escola sigui un lloc de relació i producció de cultura i no un lloc d'assistència social, una guarderia per a joves. Haurem de tenir les coses ben clares i les relacions ben fermes, si volem aturar l'arrogància i les intencions dels poderosos.



## Bibliografia complementària\*

### Articles publicats a *Perspectiva Escolar*

- «Acostem-nos al Marroc» [Diversos articles]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 255 (maig 2001), p. 2-44
- «Aprendre llengua (i altres coses) des de la diversitat: un projecte europeu per aprendre en la diversitat» [Monogràfic]. En: *Perspectiva i Diversitat*, núm. 10 (novembre 2000)
- «Declaració: diversitat i convivència als centres d'ensenyament. III jornada de secundària». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 222 (març 1998), p. 82-84
- «Escoles inclusives efectives» [Diversos articles]. En: *Perspectiva Escolar*, núm. 258 (octubre 2001), p. 2-33
- FEU GELIS, Jordi; PALAUDÀRIAS MARTÍ, Josep. «L'acolliment: element innovador en una escola oberta a la diversitat cultural». En: *Perspectiva Escolar*, núm. 225 (maig 1998), p. 47-53

*Biblioteca  
Rosa Sensat*

### Llibres i articles

- AGUT, Neus; PRIETO, Gemma. «Una experiència d'acollida amb infants xinesos». En: *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 112 (gener/febrer 2000), p. 17-19
- AINSCOW, Mel. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001
- ALEGRE DE LA ROSA, Olga María. *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe, 2000

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

- «Apostant per un present de convivència intercultural». En: *Guix: elements d'acció educativa*, núm. 285 (juny 2002), p. 10-45
- «Aprender llengua des de la diversitat» [Diversos articles]. En: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 27 (abril/maig/juny 2002), p. 5-84
- Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Dep. d'Ensenyament, 1996
- «Atención a la diversidad» [Diversos articles]. En: *XXI revista de educación*, núm. 3 (2001), p. 15-176
- «Atención a la diversidad» [Monogràfic]. En: *Acción educativa*, núm. 102-103 (diciembre 1999), p. 6-77
- «La atención a la diversidad» [Monogràfic]. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 36 (diciembre 1999), p. 15-121
- «Atención a la diversidad» [Monogràfic]. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 293 (julio/agosto 2000)
- «L'aula d'acollida: experiència amb alumnat estranger nouvingut». En: *Guix*, núm. 272 (febrer 2001), p. 75-78
- BILBENY, Norbert. *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel, 1999
- BUESO, Carmen; GARCÍA, Álvaro; LLOPIS, Carmen. *Recursos para una educación global: ¿Es posible otro mundo?* Madrid: Narcea, 2003
- CARBONELL, Francesc. «La diversidad de culturas en la escuela». En: *Infancia: educar de 0 a 6 años*, núm. 73 (mayo/junio 2002), p. 31-34
- CARBONELL PARIS, Francesc. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995 (Documentos)
- CEREJO PÉREZ, Marta. *Educación intercultural y atención a la diversidad: métodos y materiales pedagógicos para el tratamiento de la diversidad en el aula y en el centro*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1999
- COLL, César. «La atención a la diversidad en el proyecto de Ley de Calidad o la consagración del orden natural de las cosas». En: *Aula de innovación educativa: instrumento para la innovación educativa*, núm. 115 (octubre 2002), p. 73-79
- Com ens ho fem?: propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó, 2000 (Biblioteca de Guix; 119)
- «Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad». En: *Kikirikí*, núm. 57 (junio/agosto 2000), p. 27-36
- Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Miguel Ángel Essomba (coord.). Barcelona: Graó, 1999
- CUCURELLA, Santiago. «Una proposta de tractament de la diversitat a l'ESO». En: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 27 (abril/maig/juny 2002), p. 85-91

- DELGADO, Manuel. *Diversitat i integració: lògica i dinàmica de les identitats a Catalunya*. Barcelona: Empúries, 1998 (Biblioteca universal Empúries; 107)
- «Democracia, cultura, educación» [Monogràfic]. En: *Pensamiento educativo*, núm. 26 (2000)
- Diversidad cultural e igualdad escolar: un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Centro de publicaciones, 1999
- «La diversidad cultural en los manuales escolares: vino viejo en odres nuevos». En: *Signos*, núm. 22 (octubre/diciembre 1997), p. 94-103
- Diversitat i convivència: (materials per a l'elaboració d'un crèdit de síntesi sobre valors)*. Terrassa: Fundació Torre del Palau, 1998
- «Diversitat, immigració i pedagogia» [Diversos articles]. En: *Revista catalana de pedagogia*, vol. 1 (2002) p. 137-185
- Educació i immigració: els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Mediterrània, 2000
- «Entrevista amb Francesc Carbonell sobre la diversitat cultural». En: *Infància: educar de 0 a 6 anys*, núm. 120 (maig-juny, 2001), p. 5-8
- ESCOBAR, Ana; LUENGO, Coro; PÉREZ, Maria José. *Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2000 (Finestra oberta; 18)
- Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Caracas: Graó: Laboratorio Educativo, 2001 (Claves para la innovación educativa; 8)
- «Experiencias de inclusión: una escuela para todos» [Diversos artículos]. En: *Aula de innovación educativa: instrumento para la innovación educativa*, núm. 121 (mayo 2003), p. 35-65
- «Gent del nord, gent del sud» [Diversos articles]. En: *Escola catalana*, núm. 396 (gener 2003), p. 6-29
- GÓMEZ, Teresa; URÍA, Manuela. «¡Viva la diferencia!: un proyecto de educación intercultural». En: *Infancia: educar de 0 a 6 años*, núm. 71 (enero/febrero 2002), p. 19-22
- Informe mundial de la cultura 2000: diversitat cultural, conflicte i pluralisme*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya, 2001
- LLUCH BALAGUER, Xavier; SALINAS CATALÀ, Jesús. *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1996 (Documentos)
- LOBATO QUESADA, Xieda. *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. 1a ed. México [etc]: Paidós, 2001 (Paidós educador; 160)
- Un lugar llamado escuela: en la sociedad de la información y de la diversi-*

- dad. Miquel Martínez (coord.), Carlota Bujons Sampere (coord.). Barcelona: Ariel, 2001
- MAALOUF, Amin. *Les identitats que maten: [per una mundialització que respecti la diversitat]*. 2a ed. Barcelona: La Campana, 1999 (Obertures; 4)
- MARTORELL, Alfons. «La diversitat, un valor positiu?». En: *Infància a Europa: revista d'una xarxa de revistes europees*, núm. 2 (2002), p. 3-5
- MELEADY, Chrissie. «La norma, no l'excepció: la diversitat en el seu lloc». En: *Infància a Europa: revista d'una xarxa de revistes europees*, núm. 2 (2002), p. 15-17
- PADRISSA, F. Xavier. «La incorporació social i escolar de l'alumnat d'origen immigrant: reflexions i propostes a l'ESO». En: *Guix: elements d'acció educativa*, núm. 293 (març 2003), p. 47-52
- SABATÉ, Jordi. «El choque cultural: propuesta de acción». En: *Aula de innovación educativa: instrumento para la innovación educativa*, núm. 115 (octubre 2002), p. 65-68
- SARTORI, Giovanni. *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid [etc.]: Taurus, 2001 (Pensamiento)
- SOTO, Pepi; LEGANÉS, Antonio. «Professors i professores amb alumnat d'altres cultures i grups minoritaris: idees, problemes i expectatives per a un debat». En: *Guix: elements d'acció educativa*, núm. 271 (gener 2001), p. 57-60
- STAINBACK, Susan. *Aulas inclusivas* (William Stainback). Madrid: Narcea, 1999 (Educación hoy: Estudios)
- «ZEP, la dérive» [Diversos articles]. En: *Le monde de l'éducation*, n. 313 (avril 2003), p. 28-43



A TU, QUE HO VOLS TOT

A ADESLAS hem canviat el concepte d'assegurances de salut amb un nou estil, més eficient, més modern. Amb pòlisses adaptades al teu estil, a qualsevol estil de vida. Amb gestions més ràpides i una resposta eficaç i immediata per a totes les teves necessitats. Les d'avui i les que vinguin.

#### ADESLAS COMPLETA

- DES DE LA MEDICINA GENERAL FINS A LES ESPECIALITATS MÉS AVANÇADES
- MÉS DE 29.000 METGES O ESPECIALISTES
- 290 CLÍNQUES I HOSPITALS, AMB HABITACIÓ INDIVIDUAL

#### ADESLAS EXTRA

- LLIURE ELECCIÓ DE METGE O D'ESPECIALISTA DINS DEL NOSTRE QUADRE MÈDIC O FORA D'ELL
- REEMBORSAMENT DEL 80% EN HOSPITALS O METGES NO CONCERTATS
- SENSE LÍMIT DE DESPESES NI DESEMBORSAMENT EN EL NOSTRE QUADRE MÈDIC

#### ADESLAS DENTAL

- SENSE PERÍODES DE CARÈNCIA
- SERVEIS ESPECIALITZATS PER UN MÍNIM COST
- URGÈNCIES DENTALS



SERVEI D'ATENCIÓ  
DIRECTA - 24 h

☎ 902 200 200

🌐 [www.adelas.es](http://www.adelas.es)

☎ 902 205 205

Consultes, gestions i solucions



adelas



*Aquest article recull l'experiència de l'equip de logopedes del CREDA Jordi Perelló, del Sector Badia-Barberà, en resposta a les necessitats comunicatives i lingüístiques que presentaven alguns alumnes amb importants dificultats en la comunicació i el llenguatge.*

## La intervenció logopèdica en alumnes amb trastorn en la comunicació

*Equip de logopedes del CREDA<sup>1</sup>*

*Jordi Perelló<sup>2</sup>*

Sector Badia-Barberà

Tenint en compte que els alumnes amb trastorns de comunicació representaven un 12 % del total de la població atesa durant el curs escolar, vam considerar oportú aprofundir i reflexionar sobre la intervenció logopèdica que necessiten aquests nens i nenes. Amb alguns d'ells vam iniciar l'atenció logopèdica els cursos 1997-98 i 1998-99 i, a hores d'ara, curs 2003-04, encara els estem atenent.

El curs 2000-01, els alumnes estaven distribuïts en tres CEIP de diferents localitats i escolaritzats en nivells educatius que anaven, des del segon cicle d'educació infantil fins al primer cicle de primària.

Alguns d'aquests alumnes estaven diagnosticats per l'equip mèdic de neurologia de l'Hospital Parc Taulí de Sabadell i altres per l'EAP (Equip d'Assessorament

1. CREDA: Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius

2. Integrat per: Eulàlia Camps Sardá, Alba Castro Tomàs, Rosalia Gabriel Ferrer, Anna León Moya i Maribel Rancaño Benito.



Psicopedagògic). Gairebé tots van seguir un programa d'estimulació primerenca al CDIAP (Centre de Desenvolupament i Atenció Primerenca) de Sabadell abans de rebre atenció des del CREDAV.

L'objectiu d'aquest escrit és posar de manifest l'eficàcia de la intervenció del/la logopeda en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic dels alumnes i, per tant, en la seva integració escolar i social. Per això, primer, després de consultar la bibliografia sobre trastorns de comunicació, descriurem les característiques específiques del desenvolupament dels nostres alumnes. Després comentarem i enumerarem algunes de les estratègies metodològiques i les activitats de llenguatge del nostre pla d'actuació logopèdica. Abans de concloure, creiem important destacar la importància del treball interdisciplinari per garantir l'èxit de la nostra intervenció.

Observem que hi ha una disharmonia important en el desenvolupament personal d'aquests alumnes. Alguns presenten habilitats o destreses especials en àrees restringides, per exemple habilitats motores, musicals, artístiques... Així, dos dels nostres alumnes van aprendre a llegir als quatre anys sense intervenció explícita de l'adult; un altre feia puzles complexos a l'edat de quatre anys; un altre era capaç de reconèixer una peça de música clàssica havent-la escoltat una sola vegada... Coincidint amb alguns autors (B. Cohen, 1995; Rivièrè, 2001 i Martos), en més o menys grau d'afectació, els nostres alumnes presenten alteracions en les àrees de

relacions socials, de comunicació i de llenguatge i d'inflexibilitat mental.

Hem revisat els estudis fets sobre trastorns generalitzats del desenvolupament i constatem que un tant per cent elevat tenen dificultats cognitives importants. Un dels nostres alumnes presenta un retard cognitiu afegit.

Com a tret comú d'aquests nens, s'observa que tenen una gran dificultat a adonar-se, a entendre i a fer seves les claus que regulen les interaccions comunicatives, és a dir, les relacions i el desenvolupament social difereixen dels patrons ordinaris. Per exemple, no tenen interès per les persones, fracassen en la interacció amb els altres, manifesten dificultats per mantenir contacte visual i físic, les respostes facials i expressives són pobres i hi ha manca d'empatia...

Per ells mateixos no aconsegueixen desenvolupar una comunicació funcional correcta. Així, la seva producció inicial és ecològica, la qual pot ser immediata o diferida. L'estructura lingüística és immadura, pobre i sovint distorsionada. Fan inversió de pronoms i especialment els costa interioritzar la diferenciació entre el «jo» i el «tu» i utilitzen la tercera persona del singular molt més temps respecte al patró evolutiu. Els trets suprasegmentals de la parla (entonació, ritme, prosòdia) estan alterats. La comprensió, l'associació i la integració auditiva són força deficitàries.

Les seves activitats i els seus interessos són limitats i repetitius, en lloc de flexibles

i creatius. Presenten resistència als canvis ambientals, i poden manifestar respostes no adequades al context comunicatiu. Sovint tenen una vinculació excessiva cap a objectes i temes, presenten comportaments rituals i estereotipats, com per exemple seguir uns mateixos itineraris, obrir i tancar portes, fascinació per objectes giratoris, s'interessen obsessivament per alguns objectes...

Moltes vegades aquests trets van associats amb altres alteracions relacionades amb la conducta alimentària, les alteracions de la son, els canvis inexplicables d'estat d'ànim, les dificultats de resposta davant del perill i del dolor..., que preocupen les famílies i requereixen la intervenció d'altres especialistes.

A l'hora d'establir les estratègies per millorar les competències comunicatives i lingüístiques d'aquests infants, ens hem orientat en estudis relacionats amb l'atenció educativa dels alumnes amb trastorns profunds del desenvolupament («teoria de la ment») i el model metodològic-pragmàtic de l'acte de parla.

Aquest concepte d'acte de parla ja el van fer servir l'any 1975, J. A. van Ek i L. G. Alexander en confeir el *Threshold Level English*, el qual és un enfocament comunicatiu de la llengua que propugnà el Consell d'Europa per a l'aprenentatge de les llengües modernes.

El concepte «d'acte de parla» és entès com el conjunt d'una funció o intencionalitat comunicativa, i la noció corres-

ponent, és a dir, l'estructura morfosintàctica concreta i els condicionants que l'acompanyen al moment de la producció: a qui va dirigit, quan dir-ho, com dir-ho, on dir-ho...

A partir d'aquest darrer model, hem observat que, quan la competència lingüística dels alumnes, tot i presentar una producció exclusivament ecològica, els permet comprendre el valor de l'afirmació i de la negació, podem començar a programar els aspectes de la morfosintaxi i de l'ús de la llengua paral·lelament.

Atès que els nostres alumnes no manifesten gaires impulsos per comunicar i que presenten mancances quant a la intenció, cal insistir en la incorporació dels condicionants que acompanyen cada estructura. Per exemple, en treballar la funció de salutació, assajarem estructures com ara «hola», «bon dia», «adéu»..., però explicarem els condicionants que han d'acompanyar aquestes produccions «saludem les persones conegudes, mirant a la cara de l'interlocutor, amb un to de veu modulada...».

Mitjançant la repetició dels sintagmes i dels paradigmes, amb una metodologia estructuralista, i l'explicació dels condicionants, arriben a entendre i a incorporar funcions de llenguatge.

El procés és ben diferent del model ordinari d'adquisició del llenguatge: poden assajar estructures, després entendre els condicionants i posteriorment sistematitzar i incorporar les funcions.

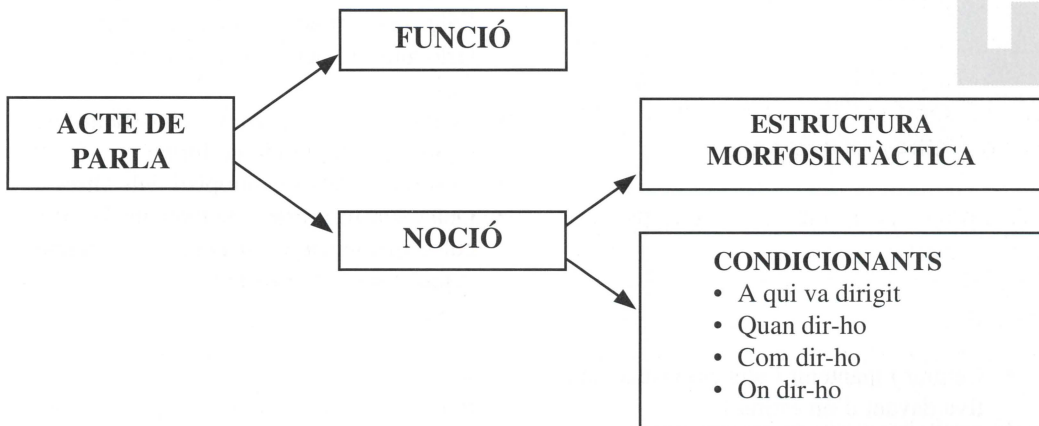
Cal, però, no oblidar que hem cregut necessari dur a terme aquesta metodologia de treball en un entorn interaccionista, és a dir, tot implicant l'alumne en experiències que li resultin significatives i motivadores per interactuar.

Els àmbits d'ús lingüístic més propers a l'alumne són l'àmbit familiar i l'àmbit escolar, per la qual cosa la família i els mestres han de conèixer i implicar-se en la programació lingüística, ja que ells són els que facilitaran la seva generalització.

pensament, com també disminuir les estereotípies i els rituals.

Per dur a terme aquest treball, cal un coneixement de tècniques de modificació de conducta, com pot ser el reforçament diferencial de conductes alternatives després d'analitzar les condicions ambientals que es relacionen amb aquests comportaments.

La intervenció logopèdica ha de tenir en compte les necessitats conductuals i de



El procediment que hem seguit per realitzar la intervenció logopèdica en aquesta experiència ha estat, d'entrada, donar preferència als objectius de desenvolupament social i comunicatiu de manera que adquireixin pautes comunicatives funcionals. Un segon bloc d'objectius fa referència als aspectes formals del llenguatge (fonètics i fonològics, morfosintàctics i semàntics). El darrer bloc pretén reduir la inflexibilitat i la rigidesa de

personalitat que demanen aquests alumnes. Així, cal anticipar els canvis i els esdeveniments que es puguin preveure. És escaient, sempre que es pugui, ajudar-se amb el suport visual per afavorir la comprensió.

Si bé aquests nens/nenes demanen un ambient estructurat, cal anar introduint petits canvis en activitats que es repeteixen, per afavorir una certa flexibilitat

42 Logopèdia

mental i no caure en patrons conductuals o en interessos repetitius i estereotipats.

Cal cercar estratègies per canalitzar desitjos obsessius i donar-los un significat funcional.

A continuació (vegeu quadre) recollim de manera esquemàtica els objectius que hem considerat prioritaris, i algunes de les estratègies d'intervenció logopèdica que hem seguit.

OBJECTIUS	ESTRATÈGIES I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceptar el contacte físic.</li> <li>• Fixar i augmentar el contacte ocular amb l'interlocutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jocs de falda.</li> <li>• Jocs representatius de vivències properes al nen.</li> <li>• Jocs de dits, titelles...</li> <li>• Mitjançant els jocs de falda, posar a l'alçada la mirada del nen amb la de l'interlocutor i mantenir-la aguantant-li la cara.</li> <li>• Retallar ulls de revistes i classificar-los, segons color, grandària, forma...</li> <li>• Descripció dels ulls propis i dels altres.</li> <li>• Quan són més grans, verbalitzar la dificultat que tenen per mantenir el contacte visual amb l'interlocutor. Contextualitzat.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrar i mantenir l'atenció visual i auditiva davant d'un estímul.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jocs sonors.</li> <li>• Recolzar el llenguatge en objectes reals, la fotografia, el dibuix i marcadors arbitraris (palets, pedretes, colors etc.)</li> <li>• Entrenar l'atenció auditiva sense suport visual i després dir a l'alumne que farem un control.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adonar-se de l'alternança comunicativa: ara tu - ara jo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jocs de passar la pilota, el globus, etc. (ara tu, ara jo); jocs de col·laboració: construir una torre, enganxar gomets...</li> <li>• Cantar cançons entre la logopeda i l'alumne deixant-li un espai perquè continuï la cançó.</li> <li>• Cantar cançons dialogades.</li> <li>• Jocs de cartes, dòminos i <i>memories</i>.</li> </ul>

OBJECTIUS	ESTRATÈGIES I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendre i expressar SÍ/NO com a desig o rebuig a una acció o quelcom.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer amb gestos i després amb paraules acompanyades de l'acció.</li> <li>• Reforçar les accions positives amb «sí» i les negatives amb «no», especialment en situacions perilloses.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre consignes, ordres contextualitzades en l'aquí i l'ara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complir ordres que impliquin una acció o més d'una.</li> <li>• Donar ordres, les quals el logopeda ha de complir.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitar verbalment noms de persones conegudes i lèxic bàsic.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir del joc simbòlic i en el context adequat: jocs, classe, racons...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produir demandes gestuals i verbals (ex. necessitats bàsiques).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Davant la necessitat modelar gest amb acompanyament verbal.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilitzar les fórmules bàsiques de salutació i acomiadament.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assaig mitjançant dramatitzacions de situacions que impliquin l'ús de cada estructura lingüística.</li> <li>• Interioritzar el seu propi nom, els dels pares, la seva adreça, els seus trets físics...</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanyar amb llenguatge les diferents activitats i funcions comunicatives: negació-afirmació, identificació del jo, denominació, expressió de gustos, demanda d'ajuda...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donar possibilitat de triar entre diferents activitats.</li> <li>• Implicar els pares i els mestres perquè exigeixin l'ús correcte de cada estructura en situació funcional i real.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar sentiments i estats d'ànim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbalitzar els propis estats d'ànim i interpretar els del nen.</li> <li>• Explicar situacions referides a persones conegudes que presentin diferents estats d'ànim.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produir frases amb l'entonació adequada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntar als personatges de contes o làmines: Com està?</li> <li>• Imitar diferents tipologies de frases davant el mirall (entonatives, interrogatives, exclamatives...)</li> </ul>

OBJECTIUS	ESTRATÈGIES I ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mantenir la coherència del discurs.</li><li>• Adaptar el llenguatge al context.</li><li>• Comprendre el doble sentit del llenguatge, frases fetes d'ús col·loquial, les bromes.</li><li>• Aprendre estratègies socials.</li><li>• Reflexionar sobre un procés com a alternativa a d'altres diferents.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reproduir frases tot cantant i enregistrar-les en un casset.</li><li>• Emprar diferent tipologia de frases en la dramatització de situacions reals.</li><li>• Implicar pares i mestres en l'exigència de producció de diferents tipologies de frases treballades a l'aula de logopèdia.</li><li>• Verbalitzar els errors.</li><li>• Explicació de les diferents significacions de frases fetes, dites, refranys, acudits...</li><li>• Cal explicar-les i implicar pares i mestres en el seu ús correcte.</li></ul>

La intervenció logopèdica en aquesta experiència amb nens que presenten trastorns de la comunicació s'ha centrat en l'entorn social i educatiu real en què es mouen. Per tant, ha estat imprescindible una coordinació amb tot un seguit de professionals que pertanyen a l'equip neuropediàtric, a l'equip psicopedagògic de l'EAP, el qual assessora i orienta els programes de treball escolars, i els centres educatius, on el tutor/a i el/la mestre especialista d'educació especial es responsabilitzen de la intervenció i del seguiment d'aquests alumnes.

Abans de definir la nostra funció com a logopedes dins del context familiar i escolar, hem de recordar l'itinerari que se-

gueixen la majoria de famílies que tenen fills amb aquest trastorn .

Sovint, mentre són nadons, hi ha una normalitat aparent. Les primeres alteracions apareixen al voltant dels 18-30 mesos. Es comencen a manifestar retards en els patrons normals del desenvolupament, passivitat, resistència als canvis, rabioles, conductes poc funcionals..., i els pares inicien un procés llarg d'adequació progressiva de les seves expectatives inicials sobre el seu fill a les característiques reals.

A partir d'aquest moment comença l'itinerari mèdic per cercar una possible causa, descartar altres patologies d'origen

orgànic com ara sordesa, cromosoma X-fràgil, retard mental..., fins que s'arriba a la comunicació del diagnòstic. Aquest procés fa que els pares sentin un ventall prou variat d'estats emocionals com són rebuig, negació, sentiments de culpa i tristesa.

Els pares es troben immersos en un procés de dol, de pèrdua del fill desitjat, se senten insegurs com a pares, tenen dificultats per interpretar les reaccions del seu fill i és en aquest moment quan apareixen els equips de professionals que abans hem esmentat: equips psicopedagògics, serveis d'atenció primerenca com els CDIAP, l'escola i, dins d'aquest context, la intervenció logopèdica.

Una de les primeres tasques en relació amb el treball amb les famílies ha de ser la contenció emocional de les angoixes i reaccions que el diagnòstic els ha generat i, a mesura que el seu fill vagi fent progressos a l'aula de logopèdia, promoure en la família sentiments de seguretat com a educadors.

Un recurs metodològic que sovint resulta útil en aquest sentit és enregistrar sessions de vídeo amb la logopeda i comentar-los amb la família o bé facilitar la participació d'algun membre familiar en una sessió logopèdica.

Els pares comencen a acceptar el seu fill tal com és paral·lelament a un augment de la interacció comunicativa, i inicien un reajustament emocional que fa possible una intervenció cooperativa i coordinada amb l'escola.

A partir d'ara, l'eficàcia del tractament logopèdic serà possible si s'estableixen criteris comuns d'actuació amb l'escola i la família respecte a les estratègies que cal aplicar a l'hora de regular la conducta del nen. Cal concretar quines són les conductes que és necessari reforçar i quines cal extingir. Altres estratègies que cal tenir en compte són:

- Partir de la premissa primordial que hem de gaudir de la interacció. Hi ha d'haver un ambient relaxat, afectiu, que inciti a establir contactes i interaccions comunicatives nen-logopeda.

- Cal també un ambient estructurat i senzill, que faciliti l'atenció i la comprensió d'ordres.

- És important donar les instruccions i consignes clares, assegurant prèviament que el nen estigui atent i miri la cara de l'interlocutor i establir de manera clara els objectius, els mitjans i el procediment de les tasques que proposem al nen. Aquesta actitud els crearà sentiments de seguretat i facilitarà els seus aprenentatges.

- Hem de tenir en compte que l'estil d'aprenentatge d'aquests alumnes sovint té lloc «sense errors», atesa la seva poca tolerància a la frustració. Per tant, generalment caldrà entrenar les funcions comunicatives dins del context d'aula de logopèdia simulant situacions comunicatives properes al nen, utilitzant recursos motivadors –dramatització, joc simbòlic...–, i a mesura que vagi tenint èxit, caldrà anar-les extrapolant o generalitzant al con-

text escolar, familiar i social més immediat.

Dins del context escolar i, concretament dins del grup-classe, la tasca del tutor serà fonamental per facilitar la integració d'aquests nens, fent un bon acolliment, potenciant les habilitats talentoses que alguns tenen i, en definitiva, creant una bona dinàmica i unes actituds de respecte entre els companys.

Les llacunes i dificultats d'aprenentatge les atindrà el/la mestre/a especialista en educació especial, el/la qual aplicarà sempre les estratègies metodològiques que abans hem esmentat i tindrà present el ritme lent d'aprenentatge de les funcions comunicatives d'aquests alumnes.

Tal com hem pogut veure, doncs, el paper del logopeda amb aquests alumnes no té sentit si no l'emmarquem dins un context de treball cooperatiu amb l'equip neuropediàtric, la família i l'escola, amb la finalitat d'anar creant una mena de «xarxa social», la qual contribuirà a generalitzar els seus avenços lingüístics i comunicatius dins la societat en què viuen.

### Conclusions

En aquest article, després de definir les característiques de personalitat i lingüístiques dels nostres alumnes, hem explicat les estratègies d'intervenció d'acord amb els models teòrics que acabem d'exposar.

En aquest escrit, quan parlem d'alum-

nes amb trastorn de la comunicació, ens referim a alumnes que presenten dificultats en la interacció social, en la comunicació verbal i no verbal, en la imaginació, i que, a més a més, presenten una manca de flexibilitat mental i un escàs repertori d'activitats i interessos.

Com a cloenda, considerem oportú assenyalar que, després d'una atenció logopèdica de tres o quatre cursos escolars, l'evolució comunicativa i lingüística d'aquests alumnes ha estat positiva, pel que fa als aspectes formals del llenguatge. Tanmateix, encara persisteixen buits en la comprensió i dificultats de simbolització importants, que cal continuar treballant durant tota l'escolaritat.

Per això, serà necessari que els professionals que intervinguin amb aquests alumnes, un cop hagin deixat de rebre atenció logopèdica del CREDA, tinguin assessorament per poder donar-los la resposta educativa adient.

L'aprenentatge de la llengua d'aquests alumnes és artificial. El logopeda «instal·la» estructures, l'alumne les aprèn i, els pares i els mestres contribueixen a generalitzar-les. Una eina eficaç per a aquesta sistematització és l'ús de la llibreta de comunicació casa-escola. Les reunions de coordinació són necessàries. Més endavant l'alumne podrà ser quelcom més creatiu amb la llengua.

Hem constatat també que a mesura que millora la comprensió i la capacitat de crear estructures noves, espontàniament,



milloren els aspectes suprasegmentals del llenguatge.

## Bibliografia

COHEN, B. *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: Bradford Book. MIT Press, 1995.

COSTE, E.; COURTILLON, J. i altres. *Un niveau Seuil. «Les actes de parole»*.

FRITZ, U. *Autismo*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

GARANTO, J. «L'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament: l'espectre autista i les psicosis», a: *Documents d'educació especial*, núm. 16, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2003.

GARROTE, D. «Detecció precoç de l'autisme». *Suports*, Vol. 4, núm. 2, 2000, p. 172-182.

GINER, C. i altres. *Trastorns del desenvolupament i necessitats especials*. Barcelona: Edicions UOC, 1997.

MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. «El desarrollo y la educación del niño autista», a: *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicología, 1994.

MARTOS, J. «Trabajos en autismo», a: *Cuadernos de Pedagogía*, 296 (novembre, 2000).

RIVIÈRE, A. *El tratamiento del autismo: nuevas perspectivas*. Asociación de padres de niños autistas. Madrid: 1997.

RIVIÈRE, A.; MARTOS, J. *El niño pequeño con autismo*. Madrid: APNA, 2000.

RIVIÈRE, A. *Autismo. Orientaciones para*

*la intervención educativa*. Madrid: Trotta, 2001.

SACKS, O. *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama, 1997.

TAMARIT, J.(1990) *Comunicación y autismo. Claves para un logopeda aventurero*. Jornadas de renovación logopédica. Ciudad de Plasencia. Página web. Autismo España.

## Altres articles:

*Necesidades de las personas autistas. Desarrollo normal y autismo.*

<http://www.autismo.com>

WILLIAMS, K. *Comprender el estudiante con síndrome de Asperger. Orientación para profesores*. Universidad de Michigan.

Article cedit per la Fundació Síndrome Down: *Naixement d'un nadó amb discapacitat*.

*Aquest article convida a participar en un projecte telemàtic entre Europa i Llatinoamèrica per fomentar el coneixement de la diversitat cultural i una millor convivència posant en contacte professorat i alumnat de vuit a disset anys.*

## **«El lloc on visc. Atlas de la diversitat cultural»: projecte telemàtic interescolar<sup>1</sup>**

*Narcís Vives  
Paula Pérez  
Natalia López  
Elena Noguera*

«El lloc on visc, ATLES de la diversitat cultural» és un projecte de telecomunicació interescolar cofinançat per la Unió Europea dins del marc del Programa @lis (Aliança per a la Societat de la Informació) per a Amèrica Llatina i Europa amb l'objectiu de fomentar el coneixement de la diversitat cultural i una convivència millor.

L'ATLES pretén destacar els trets més genuïns de l'entorn més proper a les escoles participants i convida el professorat i l'alumnat a compartir-los i a conformar una gran base de dades multimèdia que reflectirà la diversitat i la riquesa de les diferents comunitats. Aquesta base de dades serà accessible a través d'Internet i inclourà aspectes tan variats com la història, la gastronomia, la música, el folklore, els jocs, problemes me-

1. Aquest document ha estat elaborat amb l'ajuda financera de la Unió Europea. El seu contingut és responsabilitat exclusiva del Consorci del Projecte ATLES i en cap cas s'ha de considerar que reflecteix l'opinió de la Unió Europea.

Per a més informació:  
<http://www.atlesdeladiversitat.net>  
[info@atlesdeladiversitat.net](mailto:info@atlesdeladiversitat.net)

diambientals i socials, etc., sempre referits a la localitat on es troba inserit el centre emissor d'aquestes informacions. Una de les principals característiques del projecte és que es volen recollir aquells aspectes que resultin veritablement importants per als nois i noies que hi participin i no aquells que marca la cultura «oficial».

El fonament pedagògic de l'ATLES és la construcció d'un coneixement significatiu per part de l'alumnat i del professorat, basat en el seu entorn proper i amb l'objectiu de ser projectat a la comunitat internacional. El treball de cada grup classe es concreta en una activitat de presentació a la resta de companys i companyes, l'elaboració d'una fitxa-retrat d'un aspecte del seu entorn que podran mostrar a amigats i familiars, i que servirà de base per a l'elaboració de proves per a la gimcana que faran posteriorment els altres participants. Tot es farà simultàniament amb l'intercanvi d'alumnat mitjançant els fòrums o conferències electròniques.

Inicialment, el projecte tindrà una durada de dos anys i es farà en català, castellà i portuguès per part d'alumnes de vuit a disset anys dividits en quatre nivells d'edat, i proporcionant també als nois i a les noies que han hagut d'emigrar del seu país un espai de comunicació i contacte amb el seu lloc de naixement.

És una proposta innovadora que incideix en la integració de les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos d'ensenyament-aprenentatge com-



binant aspectes tecnològics, pedagògics i també lúdics. El projecte inclou la utilització de diversos procediments (observació, investigació, entrevista, recollida de dades sobre algun aspecte del lloc, enregistrament de seqüències d'àudio sobre la història local, fotografies, etc.) a fi d'obtenir informació sobre tot allò que es consideri més interessant de l'entorn de l'escola per ser publicat a l'ATLES. La plataforma tecnològica dissenyada expressament per al projecte permetrà recollir i compartir aquest coneixement a través d'Internet de manera fàcil i intuïtiva.

Aquesta integració de les TIC té en compte una nova arquitectura de la informació: estructures flexibles i accessibles des de diversos punts, hipertext, hipermèdia, sistemes de navegació i de cerca, a més de l'important potencial comunicatiu que ofereix Internet. El projecte proposa també una seqüenciació de competències bàsiques en tecnologies de la informació i la comunicació al llarg de les diferents etapes educatives i un lligam entre els possibles aspectes a tractar i la se-

va integració en el currículum de cada etapa. És obert a la incorporació de noves unitats didàctiques i de projectes, ja que l'entorn de comunicació i aprenentatge de l'ATLES esdevé un marc on tenen cabuda la imaginació i la creativitat de qual-sevol mestre/a, professorat, alumnat, pare, mare o institució educativa. També fomenta l'equitat en la introducció de la tecnologia, mitjançant la provisió de PC i de connectivitat a Internet en zones que fins ara no hi han tingut accés.

Mitjançant aquest projecte es volen desenvolupar diferents dimensions de la personalitat moral com l'autoconeixement, la capacitat de diàleg, i l'empatia per poder construir una matriu de valors. Emfasitzant la perspectiva internacional, permet que tant l'alumnat com el professorat coneguin altres realitats ben diferents de la pròpia i que puguin establir relacions d'amistat i intercanviar experiències amb les persones que les presenten, amb la qual cosa es crea un marc que afavoreix el coneixement i la comprensió mútua. Facilita la difusió i la promoció de pobles i ciutats, siguin petits o grans, a voltes difícils de situar en el mapa i possiblement difícils de conèixer precisament per allò que més valoren els seus habitants, i també per allò que els preocupa. L'ATLES de la diversitat és un lloc de publicació i un punt de trobada de mestres i estudiants de diferents països llatins que volen aprendre junts, aprofitant les possibilitats de les noves tecnologies i especialment de la xarxa Internet.

Ofereix formació inicial i continuada al

professorat que hi participi, basada en una modalitat de formació a distància. Aquesta formació dóna una especial importància a les estratègies de motivació de l'alumnat i a la creació d'una comunitat d'aprenentatge en la qual tothom té quelcom per aportar i per aprendre, tant aspectes tecnològics com pedagògics. Hi haurà agrupacions d'uns vint mestres i professorat de diferents països participants d'Argentina, Xile, Uruguai, Paraguai, Colòmbia, Mèxic, Equador, El Salvador, Costa Rica, Guatemala, Hondures, Perú, Puerto Rico, Brasil, Portugal, Panamà, República Dominicana, a més dels del nostre país.

La implementació del projecte és responsabilitat d'un consorci de deu organitzacions entre les quals hi ha la Fundació Aplicació, la xarxa iEARN-Pangea i l'Associació Professional de Serveis Educatius de Catalunya, com també d'altres llatinoamericanes com Fundación Evolución d'Argentina, Universitario Autónomo del Sur d'Uruguai, i Fundación Hoy en la Educación d'Equador.

En definitiva, aquest projecte permetrà als nois i noies créixer i formar-se en valors que promouen la diversitat cultural i lingüística i aprendran a utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació de manera progressiva i en consonància amb les necessitats de la societat actual, conèixer-se i comunicar-se amb companys d'altres països amb els quals aprendran conjuntament, a més d'establir llaços d'amistat.

*L'autora, a través d'una reflexió complexa, resumeix: «la importància de la intervenció didàctica rau a saber guiar els nens i les nenes, de manera conscient, per diversos camins cognitius utilitzant a cada moment exemples adaptats a fer comprendre les potencialitats i els límits de tota interpretació...».*

## **L'entrellaçament dels modes de mirar**

*Maria Arcà*

Analitzant les formes dels objectes, veiem que es poden establir relacions entre alguns elements fonamentals: *nosaltres* que mirem, l'*objecte* de la nostra atenció, el *fons* que comprèn totes dues coses. En una situació perfectament estàtica, en la qual no succeeix res, no veurem mai cap canvi en les relacions espacials entre aquests elements i ni tan sols sabrem dir si (o com) el temps passa. Analitzant les formes del moviment podem, en canvi, distingir relacions *dinàmiques* entre objecte, subjecte i fons. És a dir, ens podem adonar de canvis en les relacions espacials que lliguen els elements d'una situació; i això es dona a través d'una *comparació* –que involucra profundament els nostres mecanismes de memòria– entre com aquesta situació era abans i com és ara. D'aquesta comparació contínua aconseguim percebre la dimensió temporal en què el canvi o el moviment es produeix: *mentre*

52 Ciències experimentals

alguna cosa es mou davant d'un fons, podem dir que el temps està passant.

Les formes en l'espai i la seva evolució en el temps són, doncs, referents essencials de moltes de les nostres percepcions del canvi; són una cosa a la qual fem referència automàticament per adonar-nos d'allò que «és diferents d'abans». Comparem els espais ocupats successivament en el temps d'un objecte que canvia la seva forma (una piloteta que s'infla, el guix que s'aixafa); comparem des de diferents punts de vista allò que nosaltres, movent-nos, veiem d'una mateixa cosa (sobre un fons que canvia), o les diverses imatges que un objecte que es mou ens presenta (sobre un fons que no canvia); ens adonem així dels canvis recíprocs de posició entre nosaltres, els objectes, els fons. Per mitjà d'aquestes comparacions podem discriminar (i recordar) *formes* de moviments que considerem iguals, podem donar-los un *nom* igual, podem identificar *parts* del moviment i les seves *relacions*; tot això utilitzant criteris de reconeixement anàlegs en essència a aquells en què es basa la classificació d'objectes. En tots dos casos, en efecte, cal posar junt, esquematitzant-ho i identificant-ho amb un mateix nom, allò que es decideix considerar que pertany a una mateixa classe.

Quan es consideren objectes o les seves parts, la comparació es pot fer entre elements que són (i romanen) davant els nostres ulls, en una situació en la qual «el pas del temps» no influeix de cap manera. Però quan es tracta de classificar moviments, o situacions de canvi complexes,

s'ha d'assumir com a part essencial del procés la dimensió temporal en la qual es desenvolupen els fets, i comparar, recordant-les, diverses parts i diverses característiques del moviment i del canvi.

El llenguatge quotidià, en les seves diferents formes, constitueix per ell mateix una poderosa ajuda per a la separació cognitiva. Oferint-nos, en efecte, modes de descriure la realitat estretament lligats als nostres modes de mirar, contribueix a fer-los més estables. Així, aprenem a triar diferents expressions lingüístiques per fer veure més clarament, en la situació que estem descrivint, allò en què estem posant l'atenció d'una manera particular; i dir les coses una darrere de l'altra ens ajuda també a organitzar lògicament allò que tenim al cap globalment, jerarquitzant-ne els diferents aspectes segons criteris que a cada moment ens semblen els més eficaços. Quan animem els infants a respondre de la manera adequada, o a explicar amb ordre alguna cosa concreta, els ensenyem una manera de jerarquitzar segons un projecte les descripcions, les observacions i les intervencions, però també els ensenyem a reconèixer en els seus lligams els múltiples elements que participen en la determinació d'una situació complexa i que atreuen d'una manera diferent, cadascun a la seva manera, l'atenció de qui està mirant. Aquesta habilitat de separació i de reorganització orientada dels variats modes de mirar, aquest saber posar en correspondència el que es veu en la seva complexitat però que s'explica segons una successió d'aspectes parcials es poden desenvolupar treballant i reflexionant en particular

sobre algunes situacions articulades en les quals la intervenció de la persona és un dels elements crucials de l'estructura mateixa de la situació. Es pot conduir, per exemple, els infants a adonar-se d'aquests entrelaçaments demanant-los que identifiquin diversos papers en un joc col·lectiu; o que recordin allò que més persones han dit en una discussió o el que cada u ha fet per realitzar un treball comú. Cal adonar-se que fins i tot en els jocs més simples, com en el de la rotllana o estirar la corda, s'entrellacen en els nens i les nenes que hi participen dues consciències diferents: la de formar part d'una estructura organitzada (un cercle, un equip que estira des d'un extrem) i alhora la de ser un individu que està fent una cosa ben precisa, posant atenció (o no) a les connexions amb el que estan fent simultàniament els altres. Un joc col·lectiu, doncs, es pot viure i descriure com una sèrie d'accions individuals, simultànies o successives, que es desenvolupen guiades cada una d'elles per una lògica interna particular; o bé com un tot estructurat que cada u contribueix a realitzar, acomplint un paper que s'integra en l'organització global. I un cop més el mateix llenguatge ens fa veure clarament, en qualsevol situació, aquests dos modes possibles de mirar-la: un, segons el qual en volem descriure la globalitat, atents a la forma del conjunt que s'està desenvolupant; un altre, segons el qual cerquem de separar-la en l'organització dinàmica (espacial o temporal) dels elements que la componen.

Mirem d'explicar a algú un joc simple com «els quatre cantons». De seguida

veiem que és particularment difícil ser coherents amb una descripció només temporal (primer, després, quan, mentre...) o amb una organització només espacial (endavant, endarrere, en diagonal, de costat, davant, darrere...), pel fet que els dos aspectes en realitat estan radicalment entrelaçats. D'altra banda, és igualment difícil separar aspectes parcials i globals: part i tot, temps i espai estan integrats en una experiència global que es pot descompondre només artificialment, mai completament. (A més a més, el llenguatge se serveix de les mateixes paraules per donar indicacions sobre els espais o sobre els temps en què succeeixen les coses, mentre que no té connotacions específiques per referir-se al tot o a les parts.)

Però hi ha altres maneres de mirar i de separar les situacions que se sobreposen a les del temps/espai o a les de tot/part. Davant d'un canvi, en efecte, podem especificar millor els modes en què aquest es produeix aïllant alguna de les seves característiques i seguint-ne les variacions. (Fem bàsicament el mateix amb els objectes quan en descriuim, amb adjectius oportuns, les qualitats o propietats i els seus matisos.)

Velocitat, direcció, distància des d'un punt, durada del recorregut fet o que s'ha de fer són, per exemple, característiques que podem distingir respecte a un objecte que es mou, i que jerarquitzem de manera oportuna cada vegada que necessitem controlar-les. Aquestes característiques, amb el desenvolupament de la situació, poden –cada una d'elles– canviar en el temps i/o

l'espai, però ens apareixen sempre com a «qualitats» o «propietats» del moviment dinàmicament entrelaçades entre elles (com, d'altra banda, estan entrelaçades les propietats dels objectes i dels materials). Intentem distingir-les. Mirant una pilota que rodola, podem constatar la seva velocitat (que disminueix), la seva direcció (que pot continuar sent sempre la mateixa o bé canviar bruscament si, per exemple, topa contra la paret); la seva distància respecte a nosaltres (que augmenta i disminueix en el temps), el temps que tarda a arribar al fons de l'habitació, i si tarda més o menys que una altra pilota. Si es fa córrer un cèrcol, cal controlar a cada moment la velocitat i la direcció, per intervenir amb un altre cop cada vegada que s'alenteix o es desvia. Però en un joc de botxes, sigui quina sigui la velocitat que s'ha donat a una botxa o la seva trajectòria, el que importa és que al final sigui la que queda més a prop del bolig; etcètera.

Podem, doncs, veure, controlar i descriure el canvi de les situacions *mentre* aquestes canvien davant dels nostres ulls, *mentre* les coses passen moment a moment (i el llenguatge ens ajuda a expressar una primera actitud cognitiva amb formes del tipus: està canviant, està creixent, està menjant..., que indiquen una simultaneïtat contínua entre el nostre mirar i el fet que es verifica). D'altra banda, podem considerar de cada canvi l'aspecte total, a l'interior d'un interval de temps finit, comparant un començament amb un final: el nen o la nena ha crescut (des de l'última vegada que el vaig veure); la botxa ha anat

a parar a prop del bolig; en pocs minuts les criatures s'han menjat tota la pasta... Fem servir, així, el temps com un contenidor de l'acció o del canvi i parlem utilitzant els verbs en pretèrit indefinit per expressar aquesta segona actitud mental.

Ens trobem, en definitiva, que considerem un *nou entrelaçament* de modes de mirar, al qual s'habituen llenguatge i experiència comuna, però que planteja problemes en el moment en què intentem de distingir-lo i controlar-lo cognitivament en les nostres mateixes experiències. En efecte, d'una banda sabem reconèixer en una situació les característiques que canvien o poden canviar en el temps, i que anomenem justament variables, i sabem també que aquestes no varien sempre totes, o totes alhora, o totes de la mateixa manera. D'altra banda, disposem de totes dues estratègies d'anàlisi de les quals amb prou feines hem parlat: és a dir, podem mirar cada variable aïllada de les altres sigui en el seu canviar global sigui en el seu canviar moment a moment. Hi ha una diferència substancial si es compara, per exemple, com ha pujat ara el pastís que primer era pla, o si es descriu com està pujant el pastís davant dels nostres ulls; però en tots dos casos, la «variable» que considerem és la característica del pastís de pujar en el temps.

Però, en el mateix pastís, moltes característiques varien en el temps, amb regles de comportament diferents: el color esdevé cada vegada més fosc, disminueix la quantitat d'aigua, el pastís pot haver pujat molt i ser encara cru, pot estar pla i estar



ben cuit..., pot estar cremat de fora i cru per dins...

Aquesta consciència ens porta necessàriament a fer un discurs encara més abstracte, pel fet que veiem no solament que cada una de les variables varia en el temps, sinó que també les seves relacions recíproques canvien segons unes regles, que podrem considerar directament com varia una qualitat respecte a una altra i que d'aquesta manera exclouem de la nostra anàlisi el temps, segons el qual cada una es modifica individualment. En l'exemple del pastís, fixant-nos només en el mode com canvien les relacions que lliguen entre elles les diferents variables, podem dir que «com més fosc més sec està» o que «com més tou més bo és»; de la mateixa manera que, basant-nos en la nostra experiència repetida, sabem que una fruita «com més vermella és de fora més dolça és de dins». I ens adonem, mentre diem aquestes frases que estableixen una relació entre el canvi de dues o més qualitats, que el temps no és present explícitament en aquesta relació.

Això no obstant, justament en aquests casos estem implicats en un procés cognitiu fonamental (i que ja és present en els infants molt petits, estimulats pel llenguatge i per l'experiència diària) pel qual propietats que canvien juntes amb el temps es veuen com si estiguessin lligades entre elles. Aquesta manera de veure ens porta, doncs, gairebé sense adonar-nos-en, al camp de les explicacions de tipus causal; ens condueix a considerar (sovint fins i tot amb ambigüitats notables) el canvi d'una qualitat com a *efecte* o *causa* del canvi

d'una altra, i a veure així la *dependència* d'una variable respecte a una altra. Diem, per exemple, «que el pastís com més dorat més cuit està» –o viceversa–; però també que «està més dorat perquè està més cuit» –o viceversa... Diem que «com més calor fa més de pressa s'eixuga la roba», que «com més força es fa més s'aixafa el guix...» i, doncs, que la roba s'eixuga de pressa perquè fa calor (i perquè no al revès?) i que el guix s'aixafa perquè es fa força (i al revès...?).

La qüestió «causalitat i explicació» és particularment complexa, massa important per poder-la tractar ara de passada; però cal prestar molta atenció als mecanismes cognitius implícits i profunds que hi estan implicats, si es vol després ajudar els nens i les nenes a desembullar i organitzar les seves exigències del com i del perquè (tan sovint allunyades de les nostres...).

En els discursos i en els relats dels fets que succeeixen, com en les converses i en els jocs amb els infants, tots aquests diversos modes de mirar apareixen sempre entrelaçats, sobreposats, alternats. Ara les situacions es presenten en el seu aspecte global, ara s'estableixen relacions entre els canvis (o els no canvis) d'aspectes diversos d'una mateixa situació, ara es fan previsions recurrent a lligams entre el que està succeint i el que ja ha passat...

Per a l'ensenyant és important aconseguir dominar almenys esquemàticament la complexa dinàmica que lliga aquests modes de llegir la realitat; sobretot perquè moltes incomprensions i manques de co-

municació presents entre els infants, o entre els adults, o en els processos didàctics neixen de mirar un mateix fet però seguint actituds cognitives que no es corresponen. A més a més, pot semblar que cada infant tendeixi a triar preferentment (d'una manera gairebé espontània) una estratègia particular per interpretar els fenòmens, o almenys per començar a interpretar-los. Sovint aquesta característica d'aproximació els barra la possibilitat de copsar aquells aspectes que li resultarien evidents si utilitzés una estratègia diferent o complementària. La importància de la intervenció didàctica rau per això a saber guiar els nens i les nenes, de manera conscient, per diversos camins cognitius utilitzant a cada moment exemples adap-

tats a fer comprendre les potencialitats i els límits de tota interpretació, remarcant a través del llenguatge les diverses facetes i dinàmiques dels fets.

Ens hem d'adonar, com a adults i també com a ensenyants, que, tot i ser bastant complicades d'esquematitzar i de dominar, aquestes són les estratègies normals que, sigui com sigui, utilitzem per representar-nos el que succeeix. Per mitjà de la seva progressiva explicitació i educació, com també per mitjà de la consciència dels seus límits, es pot desenvolupar millor (sense agafar drecceres practicables) la capacitat d'adonar-se de les coses i, per conseqüent, el plaer de comprendre.

*L'autora presenta breument un estudi fet a partir de les «paraules» emprades pels nois i noies i pels professors, i les que són comunes als dos col·lectius, en el treball fet en relació amb el tema del Prestige a les escoles d'Areanegra. Tota una constel·lació de temes que volen dir molt!*

## **La suggestió d'uns vocabularis**

*Marta Mata i Garriga*

El Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2003 ha estat concedit als amics d'Areanegra de Galícia, pel seu treball a les escoles en ocasió de la catàstrofe del *Prestige*. S'ha volgut premiar la qualitat pedagògica de la resposta que aquests mestres han suscitat en nois i noies de totes les edats, especialment amb el procés d'organització de les cadenes humanes a les platges i poblacions del país trasbalsat.

El treball s'ha realitzat emprant diversos mitjans de comunicació, des de la presencial i l'escrita a la virtual i la telemàtica, totes en combinació. Això ha permès iniciar un estudi dels vocabularis i les concepcions de professors i nois i noies que està resultant molt suggestiu.

Concretament, un programa de Josep Mata Garriga, químic feliçment jubilat i actiu en informàtica, ha permès comparar

el suport magnètic del text premiat, majoritàriament de professors de secundària, i els textos, majoritàriament de batxillerat, penjats a internet pels nois i noies que van intervenir en les cadenes humanes. Hem pogut extreure de la capsa sàvia els llistats i freqüències dels termes emprats per uns i altres i també comparar els dos llistats i freqüències.

Hem aïllat tres subconjunts: els dels termes que empen exclusivament els professors, el dels termes que empen exclusivament els nois i noies, i el dels termes que empen conjuntament. Aquest darrer l'hem glossat en l'acte de concessió del premi com a avaluació la més objectiva de l'experiència pedagògica a través de les concepcions compartides que la coincidència de vocabularis reflecteix.

Deixarem per a una reflexió dels amics d'Areanegra la consideració d'aquells termes que ells empen i els nois no, com per exemple, sense passar de la **A**, tots els que es refereixen a les concepcions d'*acusar* i d'*alunado*. Mirarem amb la lupa d'una sorpresa esperançada el llistat dels termes

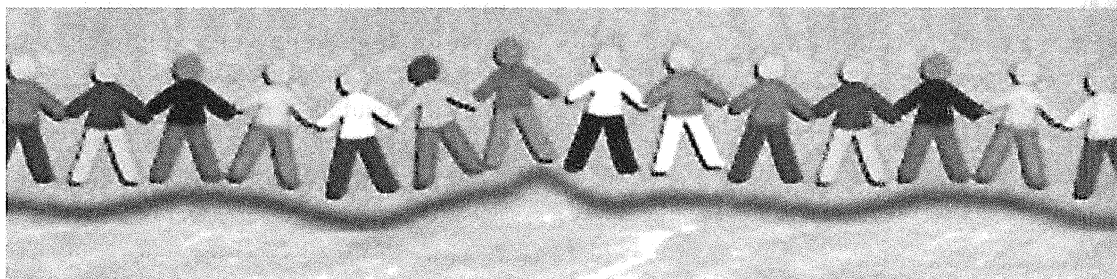
exclusivament emprats per nois i noies, com per exemple *amor*, *arranchar* o *asoballar*, abans d'acabar la **A** també. Aquí repassem, com ho vam fer el dia de la concessió del premi, els mots comuns, tots ells amb la seva càrrega pedagògica d'entesa aconseguida entre mestres i nois i noies.

L'ordre alfabètic ens allibera de buscar el lògic i ens permet imaginar el del follet de la llengua gallega, saltant per les columnes del diccionari.

**A.** El verb *afectar* és conjugat en tots els temps, modes i persones així com el d'*axudar*, i, no cal dir-ho, la referència a les *augas*.

**B.** Aquí el *buque* és omnipresent, però per primera vegada veiem compartir per mestres i deixebles el verb *berrar*, i els *berridos*, cridar, crits. Sempre els mestres havien imposat silenci.

**C.** Aquesta inicial s'emporta la palma de les coincidències amb: *cadea* cadena, *catástrofe*, *chapapote*, i les angoixes del *chegar* i la consciència de *ciudadanía*, i



la família dels *co-*: **colaboración**, *colexios*, *combater*, *comezar*, *comprender*, *comunicar*, *comuidade*, *común*, *concepto*, *conciencia*, *condicións*, *conseguir*, *considerar*, *constante*. I encara, la *contaminación* i molts *contra*, i algun *control* i les *costas*.

**D.** Altra vegada uns verbs propers, *dar*, *deber*, *decidir*, *deixar*, per saltar als **dereitos**, i passar a la família dels *des-*: *desaparecer*, *desastre*, *desgracia*, *desinterés*, *destrucción* i veure com esclata la **dignidade** i algunes *dúbidas*.

**E.** Aquí es comença per l'*ecoloxía* i no s'oblida l'*economia*, ni menys l'*educación*, ni tampoc les *eleccións*, però sobretot t'omplen el cor l'*esperanza*, l'*espíritu* i el no voler **esquecer**, oblidar, ni els *estudiantes* i la seva *expresión*.

**F.** **Facer** i *falar*, *familia* i *forza* ens porten al *fin* i al *futuro*, després de passar per l'escull del *fuel*.

**G.** *Galicia* o **Galiza**, **galegos** i **galegas** s'acaren a *gobierno* i *gobernantes* tot fent *grupo* i abominant de la *guerra*.

**H.** La *historia*, els *homes* i la **humanidade**, omplen d'exigència l'*hora* i l'*hoxe*.

**I.** La *idade*, els *ideals*, les *imaxes*, l'*impacto*, la *importancia* i l'*impossible* ens porten a les famílies dels *in-*: *incompetencia*, **indignación**, *información*, *institución*, *intereses*.

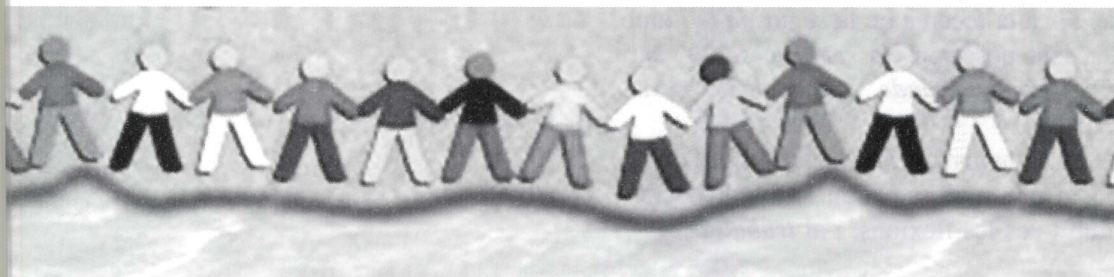
**J.** Inexistent en gallec, la trobarem a la X.

**K.** També inexistent, sense recanvi.

**L.** La *labor*, la **liberdade** i la **loita** resumeixen una altra columna.

**M.** Aquí les *manchas*, **manifestacions**, **mar** i *mareas*, *mariscadoras*, *maniñeiros*, *mariños*, *mentiras*, *mobilizacións*, *mocidade*, *mulleres* i *mundo* ens pinten la marina més airada que hem conegut. Dessota hi trobem el **mal**.

**N.** La *natura*, el *necesario*, la *negru-ra*, la *noite* ens fan pensar en les *nenas* i els *nenos*, que han construït juntament amb



les seves *nais*, mares, i els seus mestres, un magnífic *nos* i l'han flexionat, *nosa*, *no-sas*, *nosos*, *nosos*, fent el grup més nombros del seu vocabulari, 363 usos. *Nunca*, amb 89 repeticions, el segueix, i no pas lligat exclusivament amb el *mais*, que en aquest textos només apareix 11 vegades.

**O.** Nois i mestres comparteixen els *ollos*, la *opinión* i la *oportunidade*.

**P.** *Pais*, pares, i *país* obren la marxa al *pan* i a les *palabras* a tot allò que *pasou* i a la *paz*, sense oblidar *páxaros* i *peixes* i sobretot de *pensar*, de *persistir* a desgrat de *perder*. Les *persoas* encapçalen accions i instàncies: *pesca*, *petición*, *plataforma*, *pobo*, *poder*, dos solitaris *poemas*, *política*, *posibilidades*, i sobre les *praias* i des de la *precariedade*, i la *profundidade*, *precisan*, es *preocupan*, i oposen *prestige* a *prestixio*. Pensaran també en *prevención*, *problemas*.

**Q.** *Quedar* i *querer* són els dos mots més freqüents de la minoritària Q.

**R.** I la R comença amb la *rabia* dels *rapaces* davant la *realidade* per continuar amb la *reflexión* i la *responsabilidade* tot mirant les *rías*.

**S.** L'omnipresent S ajuda a *saber* i a *seguir* a la recerca de la *seguridade* i amb l'accent posat en els *sempre*, *sentir*, *ser*, *situación*, *sociedade*, *solidaridade*, *sufrir*.

**T.** El *tempo* i la *terra*, el *ter*, tenir, obren pas a una multitud d'un *todos* obsessiu i amb totes les flexions, i al *traballar*.

**U.** *Unión* és el terme més significatiu de la U.

**V.** I altra vegada la sorpresa de veure unides per les inicials concepcions com *ver*, *verdade*, *víctima*, *vida*, *violencia*, *vir*, *voluntade*, *volver*, *voto*, *voz*, totes elles sortides del fons de l'ànima.

**W.** La W és reservada a noms de ciutats llunyanes, sense cap coincidència.

**X.** I la sorpresa gallega de la X amb: *xeito*, manera de ser, jeia, *xente*, *xove*, *xustiza*, *xuventude*.

Veus aquí el resultat d'una mirada apressada damunt d'uns llistats que retornarem als mestres gallecs perquè ells mateixos valorin damunt la seva realitat, no sols què signifiquen els mots compartits, sinó també els propis d'uns i altres. Els inclourem també en el CD-Rom on, per primera vegada, es publicaran els documents d'un Premi de Pedagogia Rosa Sensat.

*L'article pretén oferir algun aclariment conceptual, tot i que el seu principal objectiu és conscienciar sobre la greu problemàtica que representen els trastorns del comportament alimentari (TCA) a la nostra societat. Se centra en alguns dels aspectes més quotidians.*

## **Anorèxia i bulímia nervioses: un perill en creixement**

**Josep Maria López Madrid**

Josepmarialopez@yahoo.es

**Neus Sallés Tenas**

neusalles@hotmail.com

### **Introducció**

És important, per començar, entendre què són els trastorns del comportament alimentari, atès que en gran part són originats pels valors actuals que predominen a la nostra societat, ja que tots, pel procés endoculturitzador que experimentem, ens en nodrim.

En general, el desconeixement és força comú, tot i que sovint els mitjans de comunicació hi fan referència, normalment buscant sempre el component mòrbid de la malaltia.

Aquest article pretén ser una petita píndola que ajudi a conèixer aquests trastorns i entendre'ls millor per tal d'oferir unes primeres pistes de cara a la seva prevenció.

## Què són?

Com el seu nom ens indica, els trastorns del comportament alimentari (TCA) són conductes irregulars pel que fa a la ingesta alimentària. Els principals trastorns són l'anorèxia nerviosa, la bulímia nerviosa i els trastorns alimentaris no especificats.

L'anorèxia nerviosa es caracteritza per una por molt intensa d'engreixar-se, la qual, per tant, provoca un rebuig del pes que per la talla i edat correspondria. A més, la persona pateix una distorsió pel que respecta a la figura corporal i al menjar i, en el cas de les dones, sorgeix la amenorrea, o dit d'una altra manera, l'absència de la menstruació durant un mínim de tres mesos consecutius.

La bulímia nerviosa es caracteritza per la ingesta compulsiva, és a dir, en intervals molt freqüents i en quantitats exagerades amb la sensació de descontrol. En tenir una preocupació excessiva per la seva imatge, després d'aquests episodis recorren a conductes compensatòries inapropiades com ara vomitar, prendre diürètics, fer exercici físic excessiu, etc. La conducta es dona almenys dos cops la setmana, en un mínim de tres mesos.

Finalment, els anomenats trastorns alimentaris no especificats són aquells que, tot i que són conductes patològiques pel que fa al menjar, els manca algun component per ser diagnosticats com a anorèxia o bulímia nervioses.

## Per què s'originen?

Els TCA presenten una complexitat considerable. De fet, encara no estan ben identificats tots els agents que els causen. Els/les professionals del món de la salut duen a terme moltes investigacions arreu del planeta per intentar esbrinar tots els perquè d'aquest tipus de malalties.

Una de les vies importants d'investigació és la genètica, però, òbviament, aquí la comunitat educativa no pot fer gran cosa, per bé que tots els coneixements són necessaris per avançar en la seva prevenció.

És important remarcar la multicausalitat dels TCA, és a dir, és necessària la interrelació entre més d'un agent causant per contreure un trastorn d'aquesta índole.

La classificació dels agents causants establerta fins ara se subdivideix en tres blocs:

- Predisposants: aquells que ens fan ser més vulnerables a l'hora de contreure un TCA. Com per exemple l'autoestima baixa o el model social imperant.
- desencadenants: són els que poden precipitar el trastorn. El seguiment de dietes o les activitats de gran exigència física en poden ser un exemple.
- Perpetuants: són els que influeixen en el manteniment de la malaltia: malnutrició, trastorns psiquiàtrics, etc.



## Per què són tan greus?

Podríem justificar-ho tan sols amb les esgarrifoses xifres de persones afectades de TCA, de dades sobre la seva elevada taxa de mortalitat, però d'acord amb l'objectiu del present document, ho farem a través d'alguns exemples quotidians que denoten concepcions errònies, a banda de pràctiques que atempten clarament contra la nostra naturalesa biològica.

*«Abans em moro que tenir greix i estar grassa.»*

Associat al desig excessivament estès de voler estar prims/es, hi trobem un clar rebuig a tenir greix al nostre cos. Avui dia «s'ha d'estar prim o prima». A més, sovint el fet d'estar-ho té connotacions d'èxit social, salut, autocontrol, etc. Per tant, hi ha una «guerra declarada» al greix. Tenir greix o un simple sobrepès va associat a la manca de control, a la vagància...

Amb l'exemple amb què presentem aquest subapartat, que fou pronunciat per una nena de cinquè de primària, podem copsar com el missatge és força arrelat entre bona part de la gent, fins i tot, en els infants.

Aquesta animadversió contra el greix s'enfronta amb la nostra naturalesa biològica, atès que per al funcionament normal del nostre cos hem de tenir entre un 18-30 % de greix, en el cas de les dones, i un 12-20 % en el cas dels homes. A part del tant per cent entre sexes, la diferència rau en el fet que els homes tenen més teixit

muscular, que, a més, és metabòlicament més actiu. Per tant, es pot inferir que els homes necessiten més ingesta energètica, i que a les dones els costa més perdre pes (Calvo, 2002).

*«Aprima't 5 quilos en una setmana amb la dieta Z.»*

Junt amb el fet d'haver d'estar prims, un dels principals procediments per aconseguir-ho, o com a mínim el més estès gràcies al fet que és el més «econòmic», és el seguiment de dietes. Realment, és molt difícil trobar algú que com a mínim no conegui alguna persona que hagi seguit una dieta, o si més no, ho hagi intentat. El que és més preocupant encara, és que cada vegada resulta menys difícil no conèixer alguna persona que supprimeixi àpats per no engreixar-se.

Afortunadament, en moltes ocasions el que protegeix molta gent de no contreure algun TCA és que de seguida abandonen les dietes. Però sovint es torna a intentar, malgrat els nombrosos fracassos, perquè s'hi dipositen unes expectatives força altes. Aproximadament el 95 % de la gent que fa dieta recupera el seu pes al cap de cinc anys (Calvo, 2002). Això s'explica per la teoria del nivell de regulació ponderal (*set point*), segons la qual oscil·lem dins un punt fix que és específic per a cada persona, però no pot modificar-se a gust del consumidor (Toro, 96).

*«Tranquil·la, que després ho pots vomitar com fa X.»*

Aquest comentari d'unes estudiants d'ESO és força il·lustrador respecte a la bogeria en la qual es veu immers part del nostre jovent. Es justifiquen conductes entre iguals que són molt greus per a la salut. La provocació del vòmit pot tenir com a conseqüència, entre d'altres, espasmes musculars, lesions al fetge, destrucció de l'esmalt dental i, fins i tot en casos extrems, esquinçament a l'estómac, provocant així la seva explosió (Kolodny, 2000).

«Si no vaig a aeròbic no em podré aprimar.»

Com mostra el comentari d'aquesta nena de cinquè de primària, tenim interioritzat fer activitat física amb estar prims/es o aprimar-nos. Tot i que està àmpliament contrastat que l'activitat física moderada té molts beneficis tant físics com psíquics

per a les persones, es contraresta amb la teoria explicada del *set point*. En aquest cas, a més, s'hi afegeix el fet d'estar primes i prims i el rebuig del greix, que ja hem esmentat abans, atès que aquestes paraules van ser pronunciades per una nena amb un pes completament normal.

Seguidament, us oferim un exemple per treballar la prevenció dels trastorns del comportament alimentari.

L'objectiu d'aquesta activitat és treballar sobre un dels factors principals que poden originar-los: les dietes.

Aquest diagnòstic de situacions, que forma part de la proposta «Respetando nuestro cuerpo»,<sup>1</sup> conduirà l'alumnat a reflexionar sobre les alternatives que tenia el protagonista del relat.

---

### Alumnat. Activitat 3: Una situació delicada

A vegades, els nostres amics i amigues passen per situacions difícils, cosa que ens preocupa i ens fa prendre algunes decisions respecte a aquestes situacions.

Vegem què va passar concretament en aquest cas:

«En Xavier té una amiga al col·legi des de fa anys. Es diu Sara. Sempre ha estat una noia una mica acomplexada pel fet de ser de les més desenvolupades de la classe. Però fa un mesos que el preocupa la seva actitud.

1. LÓPEZ, J. M.; SALLÉS, N. (2003). «Respetando nuestro cuerpo». Ampliació núm. 8 del material inicial a: Payà, M., Buxarrais, M. R., Martínez, M. (Coord.), *Ética y educación en valores*, Valencia: Praxis, 2002.

Pel que sembla segueix una dieta, tret d'una revista, que és massa restrictiva i no li permet menjar gaire. No sap quant de temps fa que la segueix, però tot i que porta roba ampla, li fa l'efecte que s'ha aprimat molt. A més, massa sovint es veu trista o de mal humor.

Per si això fos poc, últimament fa molt d'esport i a la classe d'educació física es va arribar a marejar una mica.

La Sara no li explica res i quan intenta preguntar-li alguna cosa sobre la dieta que segueix, la noia fuig d'estudi.

En veure aquesta situació, el Xavier creu que és millor parlar seriosament amb la Sara. Quan ho intenta, però, la Sara s'enfada molt amb el company i fins i tot l'evita uns quants dies.

Finalment, el Xavier decideix d'explicar el cas a la seva professora, però la reacció de la Sara encara és pitjor: ara l'acusa d'estar totalment en contra d'ella.»

Seguidament, per parelles, comenteu les alternatives que tenia en Xavier per ajudar la Sara. Després, contesta aquestes preguntes individualment o per parelles:

- Creus que en Xavier ha actuat correctament?
- Creus que havia d'haver tingut una altra actitud?
- Tu, què hauries fet en el seu lloc?
- Per què creus que la Sara va començar a fer una dieta tan restrictiva?
- Com hem pogut veure, la Sara no està bé de salut. Llavors, per què creus que continua fent aquesta dieta tan restrictiva?
- Creus que les dietes contribueixen a reproduir un model que és impossible d'aconseguir?
- Creus que en una situació així és millor fer veure a la persona afectada el seu problema, encara que això signifiqui que s'enfadi amb tu, o creus que és millor no discutir?
- És normal que la reacció de la Sara sigui la irritació? Per què?
- Què més creus que en Xavier pot fer per la Sara?
- T'ha passat alguna cosa semblant?
- Si és així, què vas fer?

Actuaries d'una manera diferent ara? Per què?

---

### I per acabar...

Els comentaris que ens han servit per vertebrar l'escrit són prou reveladors de com és de greu la problemàtica que afecta cada vegada més les societats occidentals o occidentalitzades.

En la cultura de «l'aparença» en la qual ens veiem immersos, s'hi constata un augment de la preocupació per l'aspecte físic, que no es defineix tan bé en relació amb la cura de la pròpia salut com en relació amb el fet d'«estar en forma» i tenir un cos atlètic que tingui la proporció que la moda i la publicitat semblen imposar. (Payá, 2000)

Així doncs, és important que tinguem sempre presents els aspectes tractats al voltant dels TCA, per tal de contribuir en la nostra tasca diària, com a educadors i educadores, a la seva prevenció primària i secundària. I sobretot tenir en compte que quan es detecta un possible cas, ens hem de posar en contacte immediatament amb un/a professional de la salut, expert en aquest tipus de malalties.

### Bibliografia

- ADELANTADO, Glòria [et al]. *Guia per a educadors i educadores en la prevenció dels trastorns del comportament alimentari. Anorèxia i bulímia nervioses*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2001.
- CALVO, R. *Anorexia y bulimia*. Barcelona: Planeta Prácticos, 2002.

KOLODNY, N. J. *Cuando la comida es tu enemiga*. Barcelona: Granica, 2000.

LÓPEZ, J. M.; SALLÉS, N. (2003). «Respetando nuestro cuerpo». Ampliació núm. 8 del material inicial a: PAYÀ, M., BUXARRAIS, M. R., MARTÍNEZ, M. (Coord.). *Ética y educación en valores*. Valencia: Praxis, 2002.

PAYÁ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

TORO, J. *El cuerpo como delito. Anorexia y bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel, 1996.

## Elogi de Pere Darder

*Jaume Cela*



Avui no he aprofitat el viatge per llegir. Al costat se m'ha assegut un professor universitari que conec i l'hem feta petar.

M'ha explicat un acudit boníssim. Em pregunta: «Saps qui s'ha jubilat?» Jo responc que no amb el cap. «En Pere Darder.»

No em digueu que no és bo! En Pere jubilat! En Pere, corregeixo el meu acompanyant, pot deixar de pujar a la universitat cada dia, però una força de la natura com és ell no es jubila. Algú s'imagina jubilat el Vesubi? Algú s'imagina jubilat l'Amazones?

Si de cas, continuo argumentant, en Pere canviarà algun hàbit. Si de cas es deixarà amorosir una estoneta més per la suavitat dels llençols.

I sense cap més «si de cas», perquè estic convençut que continuarà donant guerra de la bona. «Mira», li dic al meu interlocutor, «d'en Pere he après moltes coses. He après que un home vehement –d'aquí la meua comparació amb les forces naturals– ho és perquè argumenta amb solidesa les seves

posicions i més quan ho fa amb una pipa apagada a la mà i sostinguda per la cassoleta. He après que cal llegir i reinterpretar la tradició, que no s'innova des del no-res o des d'aquell estèril convenciment que ens fa creure que la sopa d'all no es va descobrir fins que nosaltres vam escriure la recepta. He après que la distància entre raó i emoció és zero, que tot va en un mateix paquet i que aquest paquet té un nom i un cognom ben concret.»

He tingut la sort de sentir-me acompanyat per en Pere en moltes ocasions, i saber-te al costat de persones com ell és un regal.

Només lamento que a causa de la jubilació el veuré de manera més intermitent, perquè fins ara me'l trobava pel campus o em venia a visitar al despatx i començava amb: «Escolta'm bé...»

I sorgia la força de la natura i la força de la cultura que aquesta natura ha anat atresorant al llarg del temps i que la vol i la sap compartir.

Quin acudit, aquest d'en Pere jubilat!

## Experiències de Física i Química de 3r d'ESO per a realitzar a casa<sup>1</sup>

*Albert Gras i Martí<sup>2</sup>*

«TOT està per fer i tot és possible», que deia Miquel Martí i Pol, i repeteixen les autores i l'autor del treball premiat referint-se, en particular, al món educatiu. I tenen raó. La gran quantitat de llibres publicats que proposen «experiments» de física o de química no ha tenallat el professorat de l'IES Sixto Marco d'Elx: *tot* no estava fet. I gràcies a la dedicació meticulosa dels autors durant almenys un parell d'anys, dins de la llarga trajectòria d'innovació i de docència de qualitat que els caracteritza...

**ESTÀ** a l'abast aquesta obra, que s'adreça al treball experimental en un nivell educatiu on clarament mancava, com és el de 3r d'ESO. I aquesta mancança resultava més imperdonable perquè és el primer contacte de l'alumnat amb la ciència formalitzada, amb les ciències experimentals en particular. Tanmateix, no és el simple emplenar d'un buit el que caracteritza aquesta obra, sinó l'originalitat de l'enfocament.

**PER**què en aquesta obra trobem destil·lada la síntesi d'anys d'experiència docent, d'anys de lectures i de meditacions sobre el fet docent, sobre el dia a dia dins i fora les aules. És un treball fet per professors i per a professors, que mostra una manera de...

**FER** i d'entendre l'educació.

I s'ha d'afegir que la lectura del llibre resulta inquietant, perquè les seues pàgines indueixen a l'activitat, a la descripció, a l'experimentació i a l'anàlisi. Tot plegat, m'ha recordat Primo Levy quan opinava que no s'han de fer *shows* amb els experiments, s'han de fer servir per aprendre ciència. I això mateix és el que es pretén en l'obra que comentem.

1. VÁZQUEZ, Beatriz; PASTOR, Ángeles; SOLER, Vicent; PASTOR, Mely; LÓPEZ, Teresa. *Experiències de Física i Química de 3r d'ESO per a realitzar a casa* (III Premi a la Recerca i a la Innovació Educatives Angeleta Ferrer i Sensat). Reus: Ajuntament de Reus, Educació i família, 2003.

2. Departament de Física Aplicada, Universitat d'Alacant

E-mail: agm@ua.es • <http://www.ua.es/dfa/agm> • <http://www.ticat.org> • <http://www.curiedigital.net>

**TOT** i l'extens recull de fitxes d'experiències, 80, que animen a recórrer molts camps de la física i de la química de 3r d'ESO (i de qualsevol altre curs, diria jo, fins i tot dels primers cursos universitaris!) el millor del llibre és l'embolcall, com ocorre amb alguns bons regals: l'originalitat del llibre no rau en les propostes concretes d'experiències (com assenyalen els mateixos autors), sinó en l'estructura del treball que s'hi suggereix, en la manera que proposen d'integrar-les en el quefer docent. També s'ha de destacar la introducció teòrica, la justificació didàctica i metodològica de les seues propostes.

Cal destacar, a més a més, la constant invitació que els joves estudiants involucren mare i pare, i tota la família, en unes experiències dissenyades, no ho oblidem, per *fer a casa*. De ben segur que el jurat d'aquest premi del Departament d'Educació i família de l'Ajuntament de Reus ha tingut ben en compte aquesta particularitat d'un treball que s'adreça explícitament al binomi família-educació, tan necessitat avui dia de redefinició del seu paper dins del procés d'ensenyament i aprenentatge. (En aquest mateix sentit, una imatge més adient per a la portada del llibre –potser per a la 2a edició?– hauria estat la d'una llar, una cuina, i no la d'un laboratori tan convencional.)

Tot, però, no poden ser lloances, perquè delatarien l'amistat d'anys de lluita per una bona docència en català que m'uneix amb l'equip docent del llibre premiat. Jo canviaria en el text el verb «realitzar» per la forma més simple i directa de «fer» o, fins i tot, *Feu!* Sobretot, quan parlem de joves de 3r d'ESO. «Realitzar» apareix ja en el títol d'un llibre que, d'altra banda, trobem ben farcit d'incitacions a la discussió, al qüestionament, a l'anàlisi, a l'eixamplament de l'experiència des d'angles diferents dels que s'hi suggereixen.

**ÉS** tan complet el treball premiat, que especifica els materials detallats de cada experiència, què s'hi ha d'avaluar en cadascuna, quines mesures de seguretat s'hi han de prendre, quina valoració del projecte ha fet l'alumnat. És difícil trobar una concentració en tan pocs fulls (cent i escaig) tan densa de propostes concretes, de fonamentacions teòriques, i de resultats. Tot ben farcit de bibliografia relacionada de tota mena (recerca didàctica, llibres d'experiments, etc.), inclosa la digital (adreces web).

**POSSIBLE** és, en definitiva, avançar en el dur i gratificant procés de l'ensenyament i de l'aprenentatge, i aquest llibre n'és un exemple a usar i a imitar.

## DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ORAL FORMAL Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques

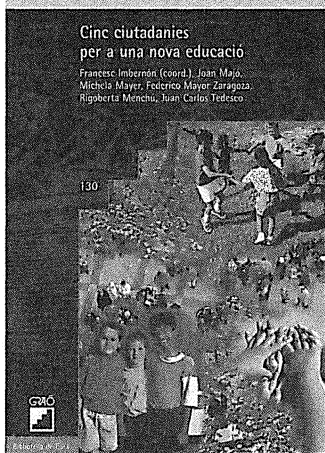
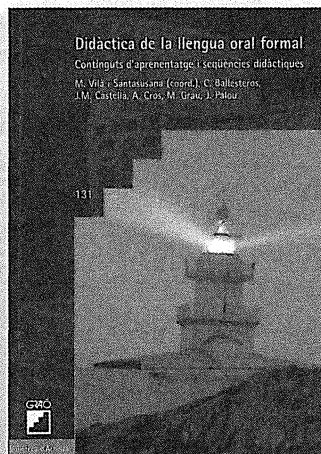
M. VILÀ I SANTASUSANA (COORD.), C. BALLESTEROS,  
J.M. CASTELLÀ, A. CROS, M. GRAU, J. PALOU

Aquest llibre pretén ser un instrument pràctic sobre la llengua oral formal i el seu procés d'ensenyament i aprenentatge.

El volum està estructurat en dues parts. En la primera es presenten els aspectes discursius i les estratègies retòriques que caracteritzen els gèneres discursius orals que considerem prioritaris en l'ensenyament obligatori i postobligatori. Aquesta primera part vol ser un punt de partida pensat perquè el professorat pugui disposar d'objectius i continguts d'aprenentatge específics de la llengua oral.

La segona part del llibre se centra en com ensenyar la llengua oral. Té un enfocament eminentment pràctic i és un complement bàsic i indispensable de la primera part.

192 pàgines 14,00 €



## CINC CIUTADANIES PER A UNA NOVA EDUCACIÓ

FRANCISCO IMBERNÓN (COORD.), JOAN MAJÓ,  
MICHELA MAYER, FEDERICO MAYOR ZARAGOZA,  
RIGOBERTA MENCHÚ, JUAN CARLOS TEDESCO

Aquest llibre vol aportar una mirada esperançadora cap al futur, amb la intenció de continuar reivindicant que l'educació és la base fonamental del progrés de tots els pobles, l'instrument que ens permet ser més lliures, més humans i també més solidaris en les nostres relacions individuals i socials. Hem triat cinc ciutadanes que engloben tots els elements necessaris per dur a terme una deliberació educativa sobre el fet d'aprendre a conviure.

102 pàgines 9,70 €

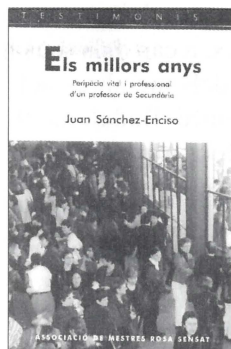


**GRAÓ**

C/ Francesc Tàrrrega, 32-34  
08027 Barcelona

Tel.: 93 408 04 64  
graoeditorial@grao.com





## ***Els millors anys*, de Juan Sánchez-Enciso\***

*Jaume Cela*

Si algú espera llegir una crítica convencional del llibre *Els millors anys. Peripècia vital i professional d'un professor de secundària*, de Juan Sánchez-Enciso –finalista del premi Rosa Sensat de Pedagogia de l'any passat–, que abandoni immediatament la lectura d'aquestes paraules i s'entretengui amb altres articles de la revista.

No vull fer una crítica ortodoxa, perquè estem davant d'un llibre que trenca esquemes i un llibre heterodox es mereix una crítica similar.

M'estimo més, per tant, anotar amb una dosi de passió –sempre menor que la de l'autor– els motius de celebració que he trobat en aquesta crònica d'una desfeta, en aquest relat escrit, cridat, lamentat, somiat, desitjat, intensament viscut en primera persona d'algú que no s'amaga darrere excu-

\* SÁNCHEZ-ENCISO, Juan. *Els millors anys. Peripècia vital i professional d'un professor de secundària*. Barcelona: Rosa Sensat, 2003 (Col·lecció Testimonis, 2)

ses consoladores, que no deixa res a la cuneta i, encara menys, a cap dels seus i de les seves alumnes o dels membres dels equips docents del centre Badalona 9, situat al barri de Sant Roc. Aquest institut va fer mans i mànigues per acollir els nois i les noies que arribaven sense demanar-los que ensenyessin la poteta per sota la porta.

Hi ha aspectes que brillen entre les restes d'aquest naufragi que resumeix èpica i lírica que valen més que els tresors dels vells pirates. Ara bé, per descobrir-los ens cal submergir-nos fins a tocar fons, acceptar la invitació arriscada del seu autor, acompanyar-lo i sentir-nos, com ell, heroi, potser vençut, però més ric de tot. Tan ric, que estem davant dels millors anys de la seva la vida i davant una lectura intensa que no et deixa indemne.

Rectifico. Ni Sánchez-Enciso ni els que acceptem el risc de compartir amb ell les peripècies del llibre no som herois de cap batalla, perquè l'heroi és aquell que un dia en fa una de grossa, molt sovint sense pensar-s'hi gaire i passa a la història. La nostra feina no es juga a la carta més alta. És feina de cada dia. És el petit pas que ens aproxima a l'horitzó que volem assolir tot i saber que mai el farem nostre del tot, perquè s'allunya justament el mateix metre que nosaltres hem recorregut.

Cal donar, però, sentit a Sísif i, fins i tot, imaginar-lo feliç, com demanava Camus, i Sánchez-Enciso és un Sísif cansat, a voltes derrotat, sovint subjectiu, sempre reflexiu i que llença la tovallola i l'endemà la torna a recollir. I sé que és feliç i que continua

creient en la força de l'educació. Ell ens ho diu: «Crec que continuo viu, no estic cremat. Em queden moltes coses per aprendre.» Només aquell que se sap aprenent està a prop de la saviesa.

Sempre som projecte, justament perquè el que som està pastat amb tots els ingredients del somni, de la fragilitat que té el desig de voler construir un món millor per a tothom. Fins i tot per aquells que ens donen l'esquena.

Res d'herois, doncs. Més aviat aquest llibre ens fa sentir humà entre els humans, necessitats de tot i disposats, això sí, a tacar-nos les mans i els colzes, si convé.

Aquest llibre és una altra prova irrefutable que els que ens dediquem al noble ofici d'educar devem més als educands que ells a nosaltres. I si ho mireu sense entelar-vos la vista, ells i elles no ens deuen res.

Celebro, doncs, que Juan Sánchez-Enciso no hagi après a deixar els problemes que provenen de la pràctica de l'ofici d'educador a la porta de casa i, a vegades, fins l'acompanyen a peu de llit.

Celebro saber que estima una dona. I celebro saber-ne el nom.

Celebro que sàpiga que cada noi, que cada noia –com passa en cada fragment literari o en qualsevol obra humana– té un context i que cada acció té un origen que ens cal descobrir si volem entendre-ho bé. Fixeu-vos què diu en un fragment esplèndid: «... Aquests cafres són nens i

nenes que es creuen una porqueria o, encara pitjor, res. Mitiguen l'odi que es tenen odiant i agredint la resta, i això no ho havíem vist mai. Si els costa tant aprendre és perquè els bloqueja la convicció que no podran aprendre, perquè això és el que els ha dit molta gent des de fa temps. I el profe o la profe que tenen davant és un perill, perquè d'un moment a l'altre em jutjarà i em condemnarà sens remissió. Així que el condemno jo abans, em ric d'ell o d'ella i li prenc la seguretat que utilitzarà per enfonsar-me.»

Després afegeix unes paraules que haurien d'aparèixer escrites amb lletres majúscules a les portes de cada aula:

«[...] s'havia de rescatar la persona segrestada per l'alumne.» I potser hauria hagut d'afegir que amb aquesta acció rescatem també la persona segrestada pel mestre. De poques coses estic tan convençut com de creure que l'únic pecat que no pot cometre un educador és deteriorar la bona imatge que tothom ha de tenir d'ell mateix.

Celebro que Sánchez-Enciso doni importància al coneixement, que lamenti el seu empobriment com a expert en llengua i literatura pel fet d'haver de donar les beceroles d'aquesta àrea a alumnes de secundària. Que es negui a deixar-se arrossegar per la pobresa cultural de l'ambient que viu i vulgui eixamplar-lo i donar-li aire, aigua, terra i foc.

Celebro que ajudi els nois i les noies a redactar la narrativa de les seves vides com

una eina per trobar el sentit que ens ha d'ajudar a mantenir-nos en aquest món amb dignitat i que intueixi que ell forma part d'aquesta narració i celebro que sàpiga que d'alguna manera ell n'és una mica responsable.

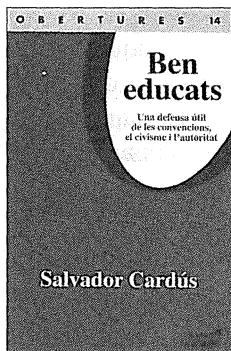
Celebro les respostes que dóna, però celebro, sobretot, els interrogants que deixa oberts. A vegades dolorosament oberts.

Celebro que no li faci por acceptar que forma part del problema com a primer pas per formar part de la solució.

Celebro l'home que plora. I que riu. I que estima.

I celebro que la invenció de l'escriptura em permeti rellegir i anar trobant nous elements que m'ajudaran a ser millor mestre. I millor persona, sobretot això.

74 Novetats



## Altres novetats bibliogràfiques

### *Biblioteca Rosa Sensat*

*Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio.* Rosa Calaf (Coord.) Gijón: Trea, 2003.

Extracte de l'índex:

Aprender arte en la escuela; un proyecto para reformular la enseñanza del arte; Enseñar y aprender patrimonio en el museo; aprender arte en la ciudad: sensibilizar hacia el respeto y la valoración del patrimonio urbano; Aprender en internet: comprensión y valoración del patrimonio del siglo XX.

CARDÚS, Salvador. *Ben educats. Una defensa útil de les convencions, el civisme i l'autoritat.* Barcelona: La Campana, 2003 (Obertures; 14)

DIOTIMA. *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana.* Barcelona: Icaria, 2002 (Icaria Antrazyt; 186)

*Drets i deures del immigrants.* Barcelona: Departament de Comunicació de l'Ajuntament de Barcelona, 2002.

GÓMEZ GARCÍA, José; MANSERGAS LÓPEZ,

Javier: *Taller del medio ambiente.* Madrid: CCS, 2003 (Materiales para Educadores; 65)

*Un món de valors. Ponències presentades a la jornada «Educació en valors cívics».* Jordi Riba (Coord.). Girona: ICE Josep Pallach/ Documenta Universitaria, 2003.

MORENO OLIVER, Francesc Xavier. *Batería para el diagnóstico auditivo en la escuela.* Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2004.

NOVARA, D. *Pedagogía del «saber escuchar».* Madrid: Narcea, 2003.

PÉREZ-DÍAZ, Víctor; RODRÍGUEZ, Juan Carlos. *La educación general en España.* Madrid: Fundación Santillana, 2003.

Extracte de l'índex:

Teorías, debates y comparaciones; Reformas y realidades educativas en el pasado: Del siglo XIX hasta la Guerra Civil; La educación en España en las décadas de los años cuarenta, los cincuenta y los sesenta del siglo pasado; La educación española durante

los setenta y los ochenta: La Ley General de Educación; La situación actual de la enseñanza; Las reformas educativas de los años noventa; Las reformas de la LOGSE en cada nivel de enseñanza; La Ley Orgánica de Calidad de la educación del año 2002; La

realidad educativa: evolución de los efectivos y modo de impartir la enseñanza; Los profesores; Los estudiantes y su entorno; El modo de coordinación y de gobierno del sistema educativo; Los resultados de la enseñanza.

## Cartellera

### JORNADES

#### II Jornades de Mediació

«Mediació: viure els conflictes per transformar l'entorn»  
dies 26, 27 i 28 de febrer de 2004

*Coordina:* Grup de treball «Arreglem-ho!» de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Amb el suport del Dep. d'Ensenyament i la Cooperativa Abacus

*Lloc:* Sala d'actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

*Matrícula:* del 4 al 18 de febrer de 2004

*Preu socis:* 40 euros - *no socis:* 46 euros

R O S  
S E N  
S A T

#### V Jornades de les escoles 0-12

«La conversa»  
dies 12 i 13 de març de 2004



*Convoca:* Coordinadora d'Escoles i Federació de Moviments de Renovació Pedagògica

*Lloc:* Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona  
i

Museu Marítim de Barcelona  
Av. de les Drassanes, 1 • 08001 Barcelona

*Informació i inscripcions (fins al 10 de febrer):*  
<http://esc3-12.pangea.org>

## JORNADES

### XV Jornades Estatals

«Equitat: com organitzem i gestionem l'educació per afavorir-la?»  
**Barcelona, 3, 4 i 5 de juny de 2004**

*Organitza:* Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya

*Lloc:* Campus Mundet • Pg. de la Vall d'Hebron, 171 • 08035 Barcelona

*Inscripció i informació:* <http://feaec.pangea.org>

*Preus:* fins al 27 de febrer      socis: 125 euros    no socis: 175 euros  
 després de l'1 de març      socis: 150 euros    no socis: 200 euros

## PREMI

### XVI Premis «Jo què sé?» (Convocatòria curs 2003-04)

Premi per a articles d'opinió i divulgació de treballs de recerca escrits per alumnes d'ensenyament secundari.

*Presentació dels articles:* S'han de presentar **abans del 28 de febrer de 2004**

a:

Casal del Mestre. Grup de Filosofia

C/ de Sants 1, baixos • 08924 Sta. Comoma de Gramenet (Barcelona)

E-mail: [casalseg@mrp.pangea.org](mailto:casalseg@mrp.pangea.org)

## TERTÚLIA

**Tertúlia cafè Lluna Verda d'Educació en Valors «Miradas Extrañas»  
 dijous, 26 de febrer de 2004, a les 18 h**

*A càrrec de:* Mercè Yubero, Montse Sánchez i els i les joves de l'entitat ADSIS que ens explicaran l'experiència de crear un curtmetratge en i amb el barri del Carmel.

*Lloc:* Sala d'actes de l'Institut d'Educació • Pl. d'Espanya, 5 • 08014 Barcelona

Es prega confirmació al 93 402 36 63 **abans del dia 24 de febrer**

Properes tertúlies organitzades per l'Institut d'Educació de Barcelona (curs 2003-04):

**25 de març**

*Parlant, prevenim l'abús?*

**29 d'abril**

*Els contes que viatgen*

**26 de maig**

*Tenim confiança en les nostres filles*

*i els nostres fills..., i en nosaltres?*

**30 de setembre**

*Com construïm coneixement a l'aula*

**28 d'octubre**

*Convivència, respecte i tolerància  
 a la ciutat*

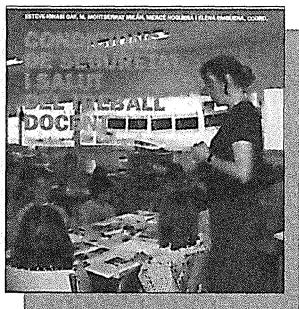
**25 de novembre**

*Ens cuidem...?*

*Informació:* E-mail: [imebatencio@mail.bcn.es](mailto:imebatencio@mail.bcn.es) • <http://www.bcn.es/educacio>

# novetat

## **Condicions de seguretat i salut del treball docent**



Esteve-Ignasi Gay, M. Montserrat Milán,  
Mercè Noguera, Elena Embuena, Coord.

200 pàg. Exemplar no venal

El llibre vol ser una eina útil per al docent, de fàcil consulta, de lectura contínua o fragmentada, segons l'interès del lector. Els objectius són: ajudar a conèixer i valorar adequadament la relació entre l'ofici d'educar, el treball al centre docent i l'impacte sobre la salut de l'ensenyant, el treball al centre docent i l'impacte sobre la salut de l'ensenyant, entre d'altres.

El llibre ha estat elaborat pel grup de treball «Salut i Treball Docent», de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Hi han participat docents de totes les etapes educatives i tècnics de prevenció de les diferents especialitats, que tenen una àmplia experiència en aquest sector.

Si voleu aconseguir aquest llibre podeu passar pel punt d'informació d'Atlantis a les botigues d'Abacus de Còrsega, Sabadell o Girona.

R O S  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

**Distribucions  
Pròleg, S. A.**

Mascaró, 35  
08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511  
Fax: 934 569 506  
E-mail: [prologo@ctv.es](mailto:prologo@ctv.es)



# II Jornades de Mediació

## Viure els conflictes per transformar l'entorn

26, 27 i 28 de febrer 2004



### Objectius

- ▶ Diferenciar entre sobreviure als conflictes i **viure** els conflictes.
- ▶ Valorar les pròpies capacitats per tal de **transformar** l'entorn
- ▶ Aprofundir en les dinàmiques de la **mediació**
- ▶ Fer extensiva la mediació a **tots els àmbits** i etapes educatives
- ▶ Potenciar la mediació i els seus valors en els **infants**

**Preu socis:** 40 euros • **no socis:** 46 euros  
**Matrícula:** del 4 al 18 de febrer 2004

Amb el suport de  
Departament d'Ensenyament  
Cooperativa Abacus

R O S  
S E N  
S A T

**Associació de Mestres  
Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3  
08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550  
E-mail: [associacio@rosasensat.org](mailto:associacio@rosasensat.org)  
<http://www.rosasensat.org>

### Programa

#### Dijous 26 de febrer

Conferència Inaugural i col·loqui  
«**LA MEDIACIÓN DENTRO DEL MODELO INTEGRADO PARA LA GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS DE CONVIVENCIA**» a càrrec de **Juan Carlos Torrego**

Poesia i conflicte «**UN PLAT PLA PLE DE POESIA ESTÀ**» a càrrec del **grup Tantàgora**

#### Divendres 27 de febrer

Taula rodona  
«**ELS PROTAGONISTES DE LA MEDIACIÓ**»  
pares-mares, nois-noies, professors-professores i personal de l'administració i serveis de l'IES ALEXANDRE GALÍ de Sant Pere de Ribes, que practiquen la mediació als centres educatius

Conferència i col·loqui  
«**VIURE ELS CONFLICTES PER TRANSFORMAR L'ENTORN**». A càrrec de **Jorge Wagensberg**

#### Dissabte 28 de febrer

#### TALLERS SIMULTANIS

#### Acte de Clausura .

A càrrec de **Carme Romia**  
També hi seran presents: un representant de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i un membre del grup de treball «Arreglem-ho!»



**Fira Barcelona**

**25.03.04  
27.03.04**

**Montjuïc  
Pal. 7**

[www.expodidactica.com](http://www.expodidactica.com)

# Expodidàctica

saló de l'educació i la formació

**TOTS ELS RECURSOS PER ALS NOUS REPTES**

## **Sectors**

- Llibres
- Equipaments i materials
- Serveis i activitats per a centres escolars/Lleure educatiu
- Recursos i formació
- **JORNADES PROFESSIONALS**
- **PREMIS INNOVA**

  
**Setmana de la  
Formació**

SALÓ DE L'ENSENYAMENT  
FUTURA  
EXPODIDÀCTICA

 **el Periódico**

  
Generalitat de Catalunya

ENTITAT COL·LABORADORA  
 **Forum  
BARCELONA**