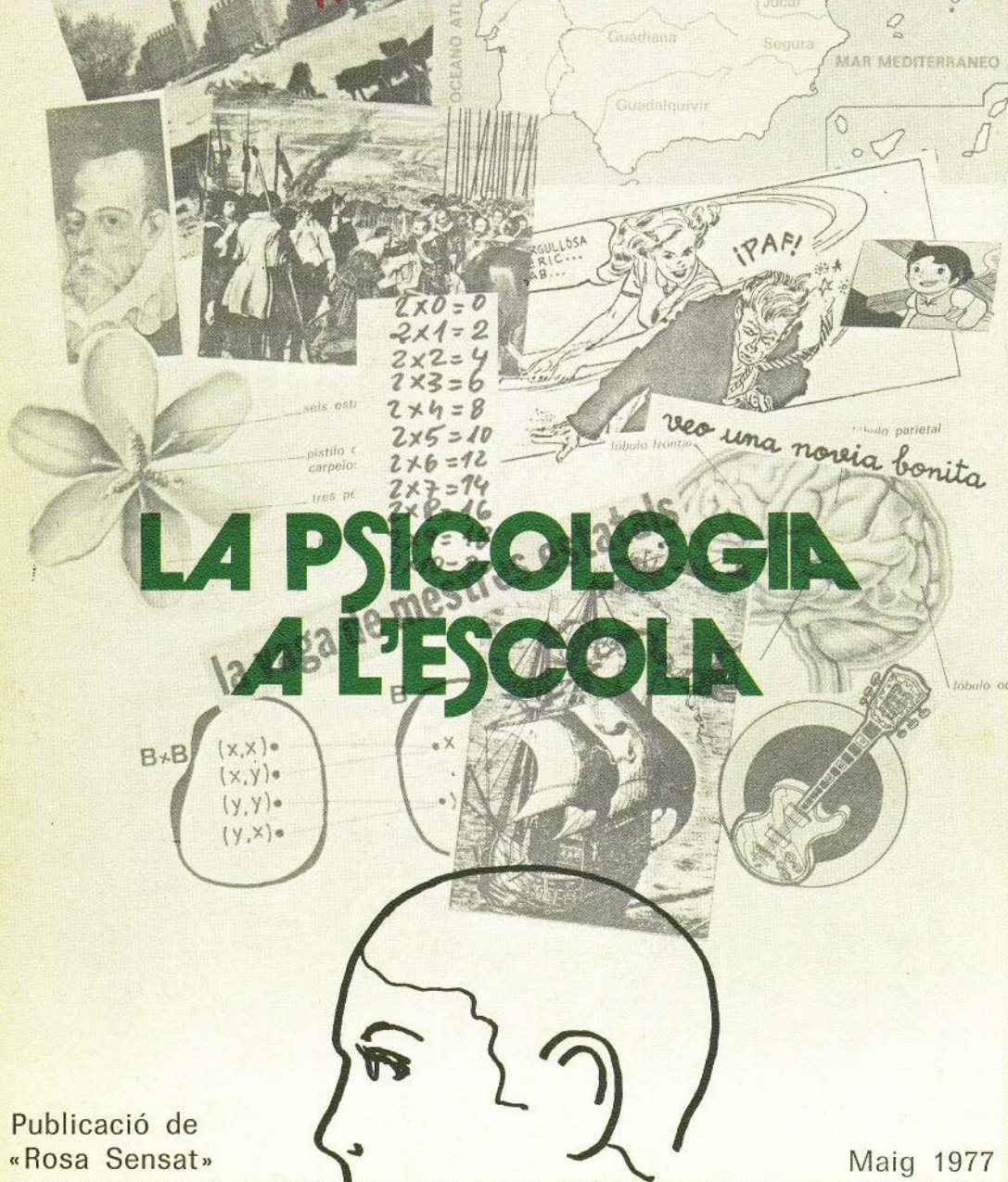


PERSPECTIVA ESCOLAR 15



	2x0 = 0
	2x1 = 2
	2x2 = 4
	2x3 = 6
seis est	2x4 = 8
	2x5 = 10
pistilo c	2x6 = 12
carpeio:	2x7 = 14
tres pe	2x8 = 16
	2x9 = 18

LA PSICOLOGIA A L'ESCOLA

BxB

- (x,x)•
- (x,y)•
- (y,y)•
- (y,x)•

Í N D E X

EDITORIAL	1
LA PSICOLOGIA A L'ESCOLA	
1. Taula rodona amb mestres	2
2. Taula rodona amb psicòlegs	9
3. Una experiència de psicologia escolar	
(1) Experiència a la llar d'infants, per Pepa Odena	18
(2) Experiència a parvulari i EGB, pel Departament de Psicologia de Rosa Sensat	22
4. Tractament dels nens amb dificultats	26
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
Les «Aules de recuperació» a Cornellà	30
DIDÀCTICA	
Didàctica del so	36
INFORMACIONS I COMENTARIS	
Dèficits de l'ensenyament mitjà a Barcelona	43
Pegaso, una escola del i per al poble	48
NOTÍCIES	50
TEXTOS LEGALS	51
QUÈ EN PENSEU DE...	
Els mecanismes actuals per arribar a ser mestre en una escola estatal	53
BIBLIOGRAFIA	56
PER ALS NOIS I NOIES	
D'explicar contes	58
LA PEDAGOGIA, MOTIU D'ENFRONTAMENT POLÍTIC	61

Perspectiva Escolar
Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271.
Tel. 228 00 03 - Barcelona-8



Consell de Redacció: Montserrat Badia, Rosa Carrió, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives
Director: Jordi Tomàs
Distribució a llibreries: Arc de Berà - Condesa de Sobradíel, 4, B, 2
Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat»
Portada i maqueta: Pere Prats Sobreperè
Fotògraf: Josep Gri
Composició: Fernández, Borrell, 168
Impremta: Gràfiques Román, Casa Oliva, 84
Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00/09
Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - P.V.P. 125 ptes.
Subscripció anual: 920 ptes.

PER LA DEMOCRÀCIA

La degradació a què ha arribat l'aplicació de la Llei General d'Educació, tal com reconeix la mateixa Comissió Avaluadora, mostra la impotència del sistema educatiu actual per resoldre els problemes bàsics de l'ensenyament. Les qüestions referents a l'ensenyament com a servi públic que hauria de garantir l'escolarització total i gratuïta sense discriminacions, la participació de tots els sectors socials en la seva planificació i gestió, la formació, estatut i sindicació de l'ensenyant, convertides des de fa temps en aspiracions populars i reivindicades al carrer, continuen sense rebre cap resposta oficial vàlida.

Qualsevol alternativa de l'ensenyament enfront del sistema educatiu que hem rebut del franquisme només és possible en un marc polític nou, democràtic. Una estructuració nova del sistema educatiu basat, com demanem, en una participació del poble que asseguri un nivell de qualitat igual per a tothom i en una reforma fiscal que ho faci possible econòmicament, només es pot donar en un sistema polític i social que reconegui l'exercici de les llibertats democràtiques fonamentals que han de garantir l'accés del poble al poder polític i econòmic. Una societat així haurà d'arbitrar els mitjans necessaris perquè el dret de tots els ciutadans a l'educació esdevingui realment efectiu sense privilegis de cap mena provinents de l'herència, el sexe, la condició social, la llengua o el medi geogràfic.

La recuperació de l'escola de la Generalitat, amb la qual hauria d'entroncar la Nova Escola Pública Catalana, tal com ha estat definida pels documents de les Escoles d'Estiu del 1975 i 1976, només és possible amb el restabliment provisional de l'Estatut d'Autonomia del 32 com a expressió d'aquestes llibertats a Catalunya i com a via per arribar al ple exercici del dret d'autodeterminació.

És important de recordar-ho quan falten tan pocs dies per a les eleccions: l'escola és un reflex de la societat. Si volem una escola pública catalana, necessitem un marc polític català al servi del poble. No ens la donaran els qui des de fa anys han mantingut una estructura escolar autoritària, centralista, burocràtica i selectiva. Només l'aconseguirà el poble mateix amb un govern democràtic, autonòmic, representatiu i solidari que garanteixi la participació de tothom.

Però atenció! Les eleccions no són l'última paraula de la democràcia, ni d'idees noves, ni d'una estructura social nova; ni d'una escola nova, ni d'un sistema polític nou. «Una llibertat no fa la democràcia» (Raimon). Constitueixen només un primer pas formal —si es fan amb les degudes garanties—, el qual pot fer possible un procés d'estructuració política que porti a una participació del poble en la cosa pública.

Atenció, encara, a l'abús de les paraules «democràcia», «catalana», «poble», «participació»... utilitzades en aquest moment per tots els sectors —fins i tot per aquells que durant anys han demostrat des del govern que no les sabien o no les volien convertir en realitat— i ara, en aquest Editorial, per nosaltres mateixos. Correm el perill de gastar-les, de buidar-les del seu sentit genuí abans que es converteixin en realitat, enduts per l'aspiració cap a una democràcia autèntica. Definicions de democràcia tan vàlides com «el govern del poble, pel poble i per al poble» (Lincoln, 1776) o «llibertat, igualtat, fraternitat» (Revolució francesa, 1789), no han tingut mai una realització completa, sino que suposen una lluita constant del poble per donar-se una estructura que s'hi acosti cada vegada més.

Per altra banda, l'educació del poble ha anat sempre lligada a les lluites per la llibertat. Una democràcia autèntica passa per l'educació. La democràcia s'educa i la Nova Escola Pública Catalana haurà d'estimular en els alumnes els valors que fan possible una societat democràtica: solidaritat, respecte a l'altre, actitud de diàleg, llibertat, creativitat; haurà d'estar basada en una organització auogestionària, en una metodologia capaç d'anàlisi i crítica, en uns continguts científics. Una escola així, alhora que proporciona una pedagogia de qualitat, contribuirà a la formació de la consciència democràtica dels nostres nois i de les nostres noies.

LA PSICOLOGIA A

Per tal d'aprofundir en el tema d'aquest número, «La psicologia a l'escola», hem pensat que seria bo de conèixer les opinions dels professionals més implicats en el tema, com són mestres i psicòlegs escolars.

Hem pensat que la manera que podia fer més rica la seva aportació, possibilitant l'expressió d'opinions diverses, era muntar una taula rodona a partir d'unes qüestions plantejades pel Departament de Psicologia de Rosa Sensat.

De cara a una més bona organització del material i l'homogeneïtat de la discussió, hem abordat el tema en dues sessions, l'una amb mestres, l'altra amb psicòlegs escolars, la selecció dels quals ha estat feta a partir d'escoles que tenen servei de psicologia. Cal dir, però, que les opinions han estat emeses a títol personal.

La intenció inicial era que l'assistència fos igual, quant a nombre, en les dues taules rodones, però la participació de mestres ha estat sensiblement inferior a la prevista.

TAULA RODONA AMB MESTRES

Voldriem començar parlant de com veieu vosaltres l'aportació que fa avui el psicòleg a l'escola, com us ajuda a tirar endavant la tasca pedagògica.

Anna M. Roig: Nosaltres només tenim el psicòleg quinze hores a la setmana. La nostra escola té quasi mil alumnes. Això significa que tenim molt poca assistència psicològica. Una de les coses que em sembla que aporta avui el psicòleg és una certa seguretat al mestre angoixat. I mira, tenir-lo allà a prop quan la cosa és molt terrible, per poder-hi recórrer —o almenys es pensa que s'hi pot recórrer, perquè després de fet el temps no dona



L' ESCOLA

per a tant— et descansa una mica. Més en concret, ell fa els diagnòstics d'alguns casos que li presentem els mestres, parla amb alguns pares i això potser és una de les coses que a nosaltres ens ha ajudat més del psicòleg: la xerrada amb els pares, el fet de ferlos-hi arribar el problema des d'un altre punt de vista que el del mestre. D'altra banda té contacte amb institucions especialitzades: Sant Joan de Déu, on alguns nens tenen un historial; l'orientació professional... I finalment, quan es pot, reunions amb els pares per seccions. També un parell de vegades ha assistit a allò que en diem Junta Pedagògica de l'escola, l'òrgan pedagògic, per a algun punt important.

Amb tot, però, cada any ens plantejem la feina del psicòleg. És el tercer any que ho fem.

Cristina Brullet: Jo treballo a la mateixa escola. Referent a l'aportació del psicòleg, penso que el que realment vesteix moltíssim a l'escola és la cosa de diagnòstic individual. Naturalment, hi ha molts, molts casos i tot i que realment el mestre hi pot comptar, amb el psicòleg, hi afegiré que d'una manera relativa. A vegades el psicòleg queda massa llunyà, però potser és un problema molt de manca de temps, ja que l'escola no pot tenir en aquest moment més temps per al psicòleg. Una altra tasca —que hem pogut fer mínimament, a causa de la manca de temps que us deia— és la d'assessorament psicològic a les dues aules de recuperació, o reeducació, que funcionen des de l'any passat, i on parlem amb el reeducador de com enfocar el tipus de dificultat del petit grup que té.

Oscar Cid: Nosaltres tenim un gabinet psicològic que compartim amb una altra escola. Hi ha un psicòleg, un altre a punt de llicenciar-se en psicologia i dues persones més: una que fa feines tècniques de correcció i altres de semblants, i una altra persona que més o menys fa d'enllaç entre una escola i l'altra. És a dir, que són quatre persones en total, a jornada completa, per dues escoles que en total tenen uns 1.200 nens. L'àmbit de treball del gabinet és a dos nivells: un pri-

mer nivell d'estudis de nens amb problemes de cara a l'emissió d'un diagnòstic; i un segon nivell, més col·lectiu, d'estudis psicomètrics de tota l'escola: estudis col·lectius d'intel·ligència a tres nivells (de cinquè, vuitè i BUP). Fan també estudis col·lectius de personalitat, interessos i també orientació professional, sobretot en els nivells de vuitè i BUP. Per altra banda, també dediquen un temps a la qüestió de sociogrames, a fi de fer estudis de grup o a fi d'ajudar una mica al mestre a entendre millor el seu grup. Fan també el control i l'anàlisi de resultats de les proves que passem, que són de dos tipus: les proves de nivell o coneixement i les proves de maduresa, que més o menys vénen a estudiar tots aquells aspectes bàsics que s'escapen una mica de la qüestió de l'aprenentatge com a coneixement.

També s'ha donat el cas que quan hi ha hagut una classe especialment conflictiva hi ha intervingut el gabinet, fins al punt que una persona ha entrat en el grup i l'ha estat estudiant durant dies i parlant amb ells.

Pel que fa al que en rebem els mestres, jo diria que el psicòleg és una mica com aquell calaix on van a parar tots aquells nens amb els quals el mestre no se n'acaba de sortir. Bé, resumint, diria que és una visió del psicòleg com a especialista, tant en el sentit de diagnòstic com en el d'orientació, de com s'ha de tractar un nen de cara a una reeducació, una recuperació, per a la qual, d'alguna manera, un mestre, en un moment determinat, es pot trobar mancat de coneixements. Per una altra banda, penso que, en general, d'alguna manera aporta al grup una visió de la psicologia del nen i fa una mica d'orientador dels pares, tant d'una determinada classe o nivell, com d'un determinat nen-problema.

Cal afegir la qüestió de les proves per controlar una mica l'evolució dels nois que van passant. Penso que és molt important l'anàlisi que fa d'aquests resultats i les orientacions que dona per a possibles modificacions, conjuntament amb l'equip de mestres. Penso que potser aquests tres trets són els fonamentals.

4 Carme Pérez: Des de fa sis anys tenim psicòleg a l'escola, encara que hem tingut molts canvis. Actualment treballa a l'escola dos dies a la setmana. Assisteix a les reunions de mestres tant a nivell general com per etapes. Ens ajuda a conèixer els nens. El seu treball es realitza principalment a partir de l'observació dels nens en les diferents activitats, la classe, els jocs, tallers, etc.; d'aquesta manera no aïlla els nens per estudiar-los. Conversa amb els mestres de cara a les observacions fetes a la seva classe sobre aspectes didàctics. Assisteix a les reunions de pares per classe.

A l'escola funcionen departaments de matèries on participen els mestres interessats; el psicòleg ha muntat el departament de psicomotricitat.

Frederic Pareja: Nosaltres tenim psicòleg també a hores; em sembla que ara està fent de quinze a vint hores setmanals, així que no és jornada completa. L'experiència de psicòleg és de tres o quatre cursos.

Bàsicament l'experiència que jo tinc es refereix al psicòleg que s'ha dedicat als nens petits. Ens semblava que la problemàtica que en principi calia portar al psicòleg era la de les primeres edats, ja que malament rai quan els problemes del nen se li detecten de gran. El que fa actualment, i el que aporta el psicòleg a l'escola, és un intent de solució, o petites solucions a nens amb problemes. Així dóna una certa seguretat al mestre, fins i tot a l'escola, davant de nens amb els quals realment no saps massa què fer o no saps com sortir-te'n. D'aquesta manera penses que, si el psicòleg tampoc no se'n surt, és que deu ser molt complicat, i si no, en fi, et dóna unes possibles orientacions. El que passa és que, en un sentit una mica crític, hi ha nens que els hem vist entrar amb problemes, els veiem amb problemes als deu anys i surten als catorze anys amb problemes. Realment... no s'hi incideix gens o s'hi incideix molt poc, per les causes que siguin. Això és el que ens ha portat a tenir en compte una sèrie d'aspectes generals de treball a la classe: aconseguir l'atenció, els hàbits, l'ordre, fins a arribar a l'ordre mental. El que passa és que no els tenim resolts, però seguim per aquest camí. Hi ha un altre aspecte també, que és la relació amb els pares, sobretot quan hi ha algun nen problema, perquè, en aquesta sí que hi ha l'experiència que a vegades has detectat coses sense saber exactament quin nom tenien, ho has dit als pares i no els ha fet cap impressió. Si més no, si els crida el psicòleg,

els parla i posa noms als problemes, sembla que potser ajudi a modificar una mica la conducta dels pares en relació a aquests problemes. Per altra banda, el psicòleg assisteix a una reunió del bloc dels més petits, és a dir de Preescolar. També assisteix a reunions generals de l'escola però no com a psicòleg, sinó com un treballador més de l'escola, per discutir coses de tipus general.

En síntesi, és això el que ens ha aportat el psicòleg.

O. C.: Bé, jo el que voldria afegir, a fi d'ampliar el treball que realitza el gabinet, és que nosaltres no tenim parvulari i segurament això fa que ens vinguin els nens amb unes grans diferències de nivell, de coneixements. I aquí és on intervé més el gabinet a nivell de diagnòstic de cara al coneixement del nen. Ara, a partir d'aquest any, s'ha començat un cert canvi d'actuació. Així com abans un esforç molt important del gabinet era de cara al diagnòstic de casos personals, actualment s'abandona una mica i es comença un estudi per veure si el tipus de programes que estem donant es corresponen realment amb les aptituds i amb el moment psicològic del nen d'aquella edat, per tal també d'estrényer una mica la relació mestre-psicòleg, o sigui oblidar una mica el psicòleg com a especialista i integrar-lo molt més en la dinàmica de les classes i l'aprenentatge.

C. P.: Nosaltres de cara a la reeducació estem bastant fumuts, perquè no trobem cap persona que ho pugui fer. L'any passat ho va fer un mestre mateix de l'escola assessorat pel psicòleg. Però, quan vam fer balanç a final de curs vàrem veure que no ens n'havíem sortit gaire, perquè a aquest mestre li faltaven aptituds i coneixements més profunds per dur aquesta tasca a bon terme.

A nosaltres també ens ha anat bé reforçar el nostre criteri davant els pares amb el psicòleg. És un cas molt concret de dues bessones que pensàvem que s'havien de separar; els pares no ho veien gens clar, però, induïts pel psicòleg, hi van consentir i ha estat un èxit. Ha estat un cas bo i evident.

A. M. R.: No sé..., a la nostra escola, els pares sempre els veu el mestre, però els veuen els dos, mestre i psicòleg, en el cas que sigui un nen que hagi tingut més dificultats de les normals.

Ara, jo el que volia matisar abans és que la majoria de les vegades no és per reformar l'opinió del mestre sinó, al contrari, per veure



un aspecte que l'opinió del psicòleg pot complementar o enriquir. Almenys a nosaltres ens passa que tenim poca estona per estar junts i no la preparem pas, una reunió.

F. P.: Hi ha coses que a nivell de conversa queden molt boniques, però que en la realitat no ho són tant. L'observació del nen, per exemple, és una cosa que va molt bé, però, a la pràctica, toca a cada nen un minut a la setmana. M'enteneu el què vull dir? Aleshores a la revista pot quedar reflectit que l'observació del nen va molt bé, però a la realitat no funciona tan bé.

Podríem passar a la segona qüestió que volem plantejar: ¿Quin hauria de ser realment el paper del psicòleg a l'escola, fent abstracció, naturalment, de les experiències més concretes? ¿Quines possibilitats veieu de col·laboració de la psicologia a l'escola en un pla teòric?

A. M. R.: Nosaltres, últimament, hem parlat bastant d'això. Una de les coses més importants que podria fer el psicòleg, quan es salvés una mica o almenys mínimament la qüestió de casos greus, seria la col·laboració en la

programació, de manera que poguéss fer una anàlisi de rendiment, de maduresa, i que això poguéss orientar d'una manera o d'una altra els nivells que demanem a cada edat, en els hàbits mentals i de treball.

En un altre aspecte, el psicòleg hauria de conèixer i estar arrelat a l'escola, però sobretot hauria de tenir contacte amb el barri, amb el medi i amb les altres escoles. És a dir, pensem en una mena d'equip de psicòlegs que poguéss acudir a diferents escoles de la mateixa zona, del mateix barri, amb una mateixa problemàtica social, amb els mateixos problemes d'arrelament, de cultura, etc., i que cada un d'ells podria estar més lligat a una escola concreta. Això és al que s'hauria de tendir. Aleshores, el psicòleg aportaria tota aquesta visió fresca i arrelada que ajudaria al mestre a plantejar els problemes de l'escola de forma eficaç, ja que de vegades, al mestre, els petits problemes de la classe li enfosqueixen la visió general.

C. B.: El treball col·lectiu ben dirigit pot fer una feina més preventiva. És a dir, la proposta que fem a l'escola és precisament que aquest equip estigués arrelat suficientment en la realitat d'aquests nois i que llavors es

6 poguessin realitzar feines amb els pares, tasques d'investigació dels nivells de maduresa lligats, a més a més, amb els interessos dels nens. I una tasca de transformació i adequació dels mateixos programes, no solament a nivell mental, sinó a nivell de realitat dels nens.

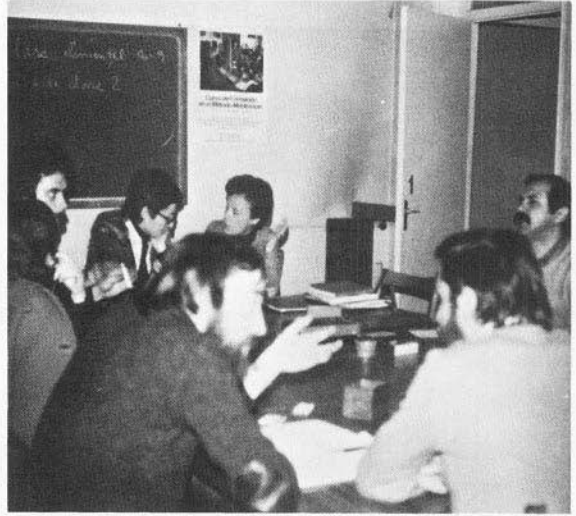
A. M. R.: El problema del nen té unes causes a nivell social i a nivell de barri, i per tant s'ha d'arreglar a aquest nivell partint de tota una planificació àmplia; fins i tot d'una col·laboració amb els metges, amb psiquiatres... Perquè, és clar, que el nen sentí crits tot el dia o que el nen vegi la televisió, a cinc anys, fins que l'apaguen, són casos que degeneren en una colla de problemes i després, ves-los collint...

O. C.: Jo sintonitzo bastant amb les idees que s'han llençat, d'un equip d'assistència psico-socio-sanitària del barri. Però això voldria dir també situar-nos en un marc futur d'escola pública, on l'escola estigués lligada a les necessitats del barri, amb nens del barri, cosa que avui no es dona massa. Aquest tipus d'assistència treballaria més els aspectes preventius i evitaria molts problemes individuals posteriors, ja que molta part d'ells són fruit d'una situació social determinada.

F. P.: Bé, penso que hi estic totalment d'acord, però ho veig com una alternativa a llarg terme. A curt terme, el que sí em sembla que podria començar a fer el psicòleg a l'escola és això que deia: la integració en el col·lectiu de l'escola. Això ja és possible d'alguna manera, i anar deixant la feina d'especialista aïllat. Malgrat que sempre hi haurà casos que requeriran una atenció especial, s'ha d'anar integrant en el treball col·lectiu de l'escola.

O. C.: Bé, és clar que és important tenir clars quins són els passos immediats i quins els llunyans. Però, penso que, quan parles d'alternativa, més aviat cal tenir clar cap on vas; llavors, si d'alguna manera concebeixo aquesta feina, és no com un especialista aïllat de tot l'entorn, sinó com un equip de gent que va treballant en funció del lloc on està. Llavors, doncs, potser sí que serà a llarg termini, però cal veure que és un lloc on s'ha d'arribar.

A. M. R.: Jo estic d'acord que això que hem plantejat de l'equip —nosaltres tenim aquesta ceba— està una mica lluny, com dèies tu,



Frederic, però jo diria que està lluny a Barcelona, potser. En els municipis més petits, potser no tant, perquè jo no sé fins a quin punt no els hem ficat al cap, als Ajuntaments, moltes coses que són necessàries. Jo no sé fins a quin punt, si comencéssim a pensar que això és important, no aconseguiríem alguna cosa. Aleshores, si tota aquesta gent treballessin junts de veritat, en treuríem alguna coseta, mentre que tal com treballem ara hi ha moments que queda frustrat el psicòleg i queda frustrat tothom, vaja.

C. B.: Un altre punt seria la relació psicòleg-pares. El psicòleg, en el futur, no hauria de ser el gran especialista a qui es dirigeixen els pares en un moment determinat, greu, per resoldre un problema concret, sinó que hauria de treballar realment amb l'equip de mestres com una persona més i els pares l'haurien de considerar com un assessor psicològic de tota la feina i de la línia pedagògica de l'escola.

C. P.: Nosaltres també creiem que el psicòleg no ha de ser el gran especialista aïllat. Justament a l'escola hem intentat treballar en equip mestres i psicòlegs. El psicòleg, en l'observació de la dinàmica de grup a les classes, veu uns hàbits determinats en els nens i unes formes de treball. Aquesta observació del psicòleg ajuda a trobar o dirigir la línia d'aquella escola que, potser, pot anar equivocada o pot tenir uns errors fonamentals que ni el mateix equip o la direcció de l'escola no ha vist. A nosaltres ens ha passat això. Per això ho dic, perquè és un testimoni que puc donar d'una cosa que ens ha anat molt

bé. Observant la conducta i els hàbits dels nens, el psicòleg ens ha fet veure coses que fallaven de base i han pogut ser rectificades.

A. M. R.: Us ha plantejat l'interrogant...

C. P.: Bé, sí, nosaltres estàvem en una problemàtica determinada i no ens en sortíem per més voltes que hi donàvem. I en un moment determinat el psicòleg s'hi ha posat i ha dit: escolteu, voleu dir que no és per aquí? I, sí, sí, patapam... ha estat per aquí. El psicòleg té l'avantatge que encara que pugui ser un de més a l'equip, té possibilitat d'observar fredament la situació.

F. P.: Jo penso que el psicòleg hauria de treballar sobretot en la comprovació de si els nivells estan adequats o no a aquells nens. I també tota la qüestió d'hàbits, que crec que és una de les seves tasques fonamentals: com s'han de posar en pràctica, assimilar, controlar...

O. C.: Una cosa que m'agradaria que discutíssim és que, moltes vegades, no sé si els casos són els nens o els mestres. Penso que hi ha un cert problema d'higiene mental per part dels mestres i en una dinàmica d'equip de mestres fóra important tenir-ho en compte. Hi ha nens que el que els passa realment és que el mestre està amb ells d'una manera determinada. El mestre no acaba de veure clar el nen, el nen no arriba a sintonitzar amb ell i llavors, és clar, no s'estableix una relació sana i el nen esdevé un cas. I el mestre encara es sent més descansat quan el psicòleg penja l'etiqueta al nen i pot dir: no, amb aquest nen, no és que jo no me'n surti, és que és un cas!

F. P.: Són aquells nens de l'escola que tothom els coneix quan tenen quatre anys, perquè són un cas, i que tothom ja els espera...

Anna M.: Sí, sí que ho fem això... el clixé.

Ja que tothom dóna la major importància al psicòleg com a col·laborador dels mestres, ¿com veieu els mètodes de la psicologia actualment? És a dir, els instruments del psicòleg, bàsicament, han estat els tests, però avui dia el psicòleg comença a incorporar un altre element que no sols és una eina nova, sinó que a més a més canvia la seva relació amb el mestre, que és el treball amb el mestre de la classe, a les reunions, etc. Vosaltres amb la vostra experiència, ¿com ho veieu això?

C. B.: Pel que veig, el psicòleg hauria d'estar molt relacionat amb la pedagogia, com dèiem abans. Resulta que, en general, el psicòleg no sap massa el que es fa a les classes. Veu un nen de tercer i no coneix massa què es fa a tercer: de si es multiplica, es divideix o es parla d'inclusió o es parla de classificació. Bé, per començar, doncs, hauria de conèixer el que fan els nens dels cursos que treballa. Això és molt important i també ho és el treball d'observació directa; aquesta és una de les eines que hauria de tenir a mà a part del test d'intel·ligència; a partir d'aquí podrà ajudar al mestre a tirar endavant el treball educatiu.

O. C.: De fet, el psicòleg ha entrat a les classes, però ha estat en aquells moments que s'ha pensat que aquell grup era un grup que necessitava una teràpia. Aleshores ha fet ja una intervenció de metge, perquè hi havia una malaltia... Però de forma sistemàtica no s'ha fet...

A l'escola n'hem parlat d'aquesta qüestió. El que es veia és que potser la presència del psicòleg a dintre de la classe trencaria una mica el clima.

Una part dels mestres deia que no anava bé que hi hagués una persona que normalment no hi era, mentre una altra part li semblava que no, que això no portava canvis massa importants a la classe. Aleshores es va posar l'alternativa aquesta: que el psicòleg, d'alguna manera, elaborés unes pautes d'observació, elaborés una mica un guió perquè el mestre pogués tenir més idea de com observar els nois a nivell de classe. Quant als qüestionaris col·lectius d'anàlisi de grups —els sociogrames— penso que al mestre el sociograma poques coses li acaba de dir, en tot cas li confirma o no una situació que ell ja pot veure. Penso que com més coneixements psicològics anem incorporant al mestre, millor, perquè llavors es podrà donar més encara allò de dir que es treballa realment en equip i que el psicòleg deixa de ser l'especialista i passa a ser una mica més de l'equip.

És clar, això aniria lligat a la formació del mestre i al reciclatge del mestre.

A. M. R.: Sobre això que deies de com el psicòleg pot entrar a les classes, per si serveix, diré que nosaltres, de tant en tant, muntem taules rodones amb els nois grans, a les quals el psicòleg participa i veu els nois com dialoguen, etc... Perquè, és clar, és molt difícil que una persona entri a observar el treball amb nens més grans de deu anys, perquè



els nens se senten completament incòmodes; no és una cosa corrent això que entrin a mirar-se'ls; en canvi sí que ho és que entrin a participar en alguna activitat. Això ho hem fet amb nois, sobretot de sisè, setè i vuitè, i ha donat una entrada directa dels nois amb el psicòleg força positiva...

Amb els petits sí que no hi ha problema, perquè ja estan acostumats que entrin a mirar-se'ls els que fan pràctiques...

F. P.: Només vull fer uns matissos sobre això últim: estic d'acord que tot el que sigui una formació més integral del mestre és positiu i correcte... Però no som especialistes, som mestres. És clar, suposo que a la carrera de Magisteri hi ha moltes coses a millorar i potser una és la formació psicològica del mestre... Si expliques matemàtiques, tens una formació matemàtica; si expliques història, tens una formació històrica... però podem córrer el perill de pretendre una mena de purisme perfeccionista que ens faria ésser psicòlegs, historiadors, biòlegs...

A. M. R.: Aleshores és evident que no som biòlegs, però és evident que sabem molta més biologia que quan vàrem sortir de la Normal.

És evident que sabem moltes més ciències socials de les que ens van ensenyar... Globalment ens hem anat perfeccionant en una colla d'àrees, sempre tirant a allò que tens més afició. En canvi, pel que fa a la psicologia, hi ha com un cert fre a dir: no en sabem, no en sabem. Mira, no sé si és una mania meva...

C. B.: Però em sembla que poden haver problemes entre pedagogia i psicologia en la mesura que es mantingui el paper del psicòleg superespecialista. El psicòleg que fa un informe i «aquí te'l deixo...» Al mestre, d'acord, li està molt bé que el desangoixi a nivell de poder dir als pares com dèiem abans: miri, el psicòleg ha dit això d'aquest nen, jo no hi puc fer més... Ara simplifico molt, oi? Però d'alguna manera hi ha un conflicte latent, encara que no es manifesti, des del moment que el mestre continua quedant-se el nen a la classe i continua no sortir-se'n a nivell d'aprenentatge ni a nivell de tracte. És clar, pot ser que ell a partir d'aquí hagi de buscar aquesta formació psicològica, jo la crec imprescindible, realment, i molt important, però em sembla que d'una manera latent persistirà un cert conflicte entre la pedagogia i la psicologia, sempre i quan aquest

psicòleg estigui allà dalt..., a nivell de gran especialista.

Aquest conflicte deixa totalment d'existir quan el psicòleg forma part de l'equip, participa en la programació, en l'establiment de la línia pedagògica de l'escola..., en el treball amb els pares, en la planificació de xerrades, com s'enfoca la sexualitat a l'escola, com s'enfoquen cert tipus de problemes molt globals, però que al mestre l'orienten també. N'hi ha per dir: sí, no hi ha conflictes; però és allò que llavors sents: bé, i de què em serveix ara a mi això...? El mestre a dintre de la classe... Sempre queda aquesta mena de cosa... que no l'ha ajudat prou.

O. C.: Jo penso que va molt bé tenir aquests mínims de coneixements que estem parlant.

Perquè, per exemple, moltes vegades una persona ha pensat de fer una classe de socials o de qualsevol cosa i ha pensat en una metodologia concreta i s'ha entestat que ell explicarà la noció de tant per cent a nens de deu anys quan resulta que és impossible que nens de deu anys entenguin el tant per cent..., segons diuen determinats autors.

Llavors jo penso que va molt bé, com a mínim, saber això, perquè si tu estàs intentant embotir una cosa que no entra de cap banda..., doncs, és important saber que, a la millor, el nen no ho pot entendre. Per a mi, els coneixements psicològics del mestre estarien en aquest nivell, malgrat que també hi ha tot el pla afectiu, social, etc... del nen que val molt la pena de conèixer.

Bé... pleguem?

TAULA RODONA AMB PSICÒLEGS



Tots vosaltres us dediqueu a la psicologia escolar. Des de la perspectiva del vostre treball, ¿quina us sembla que és l'aportació que fa avui el psicòleg a l'escola?

Joaquim Franch: El treball que faig es centra molt en el seguiment dels grups-classe. Això vol dir portar el control sociomètric anyal i un treball d'indicadors de personalitat molt intuïtius si voleu, però que, considerats en conjunt, t'ajuden a situar el noi dins la classe, a veure el moment de configuració en què es troba el grup, etc.

La meua aportació es limita a mirar d'anar vivint, tan de prop com puc, els conflictes reals que hi ha —reals vull dir del grup de nois concrets que viuen la situació d'una manera tensa o que els bloqueja— anar inter-



pretant això i anar trobant una orientació més realista, més adaptada.

Pere Jaume Serra: Bàsicament, faig una tasca que definiria una mica com de prevenció i d'higiene escolar, en el sentit de mirar, sobretot, l'entrada dels nens a l'escola i procurar que els nens tinguin una bona adaptació escolar i que hi hagi un mínim possible de problemes en la iniciació de l'aprenentatge.

Una altra tasca específica en aquesta escola és, quan sorgeixen nens amb dificultats, parlar d'aquestes dificultats; si cal parlar amb els pares i, si és necessari, passar proves o enviar-los a un lloc perquè siguin explotats i després poder fer un diagnòstic i una orientació d'aquests casos.

Quant als mestres, col·laboro en tasques pedagògiques i, quan hi ha problemes de tot tipus, intento plantejar-los i anar-los comentant.

Carme Miquel: Pràcticament, podria subscriure, i em sembla que no cal que ho repetixi, el que ha dit en Pere Jaume, perquè pràcticament faig el mateix.

Clara Mir: Treballa en una escola especial,

que a més a més és nacional; no podem parlar massa d'etapes, però jo diria que hi ha Preescolar (que no correspon a les edats de Preescolar normal) i tot el que seria Primera Etapa.

Al principi, amb la meua incidència, potser vam aconseguir canviar una mica el criteri que, amb deu nens a la classe, encara semblava que n'hi havia massa i se n'assinis treient d'un en un, o sigui individualitzant-los més o remarginant-los, quan l'escola en sí ja ho és. Llavors, vam plantejar una mena de treball diferent que consistia en la realització de les reeducacions en grup i dintre de la classe. Això va ser un primer pas. Després es va intentar que no fos com una classe diferent, sinó que quedés englobat entre totes les tasques que es podien fer a la classe, de manera que es va intentar fer que el grup fos d'observació conjunta entre el mestre i, en aquest cas, jo, i llavors intentar que aquesta labor permetés no solament una programació, sinó també revisar els continguts, i es van proposar noves tècniques.

Una altra tasca que ens hem proposat és un seminari conjunt entre els mestres i jo en el qual es tracten problemes d'aprenentatge de lectura i escriptura, etc.

També tinc el treball de contactar amb els pares, conjuntament amb alguns mestres. M'he d'ocupar de decidir si els nens poden entrar o no; participo a tots els claustres de mestres.

Rosa Solé: La meua dedicació està més centrada en el Parvulari i en els primers graus de Primera Etapa. El meu treball es basa molt en l'observació a dins la classe. Justament, l'intent de treball al si de la classe és donar elements al mestre, a partir d'una observació sobre com són, per una banda, els continguts que la mestra dóna i la forma com els nens els reben i, per altra banda, intentar també analitzar quina és la dinàmica de la classe i a partir d'aquí discutir-ho amb els mestres. Un altre aspecte que jo considero important és tot un treball de sensibilització. Actualment hi ha una gran tendència —i a això no hi som tampoc aliens els mestres, fins i tot els que treballen amb una dinàmica o amb unes finalitats diferents— a intentar classificar, intentar etiquetar en certa manera els nens que, per una raó o una altra, no segueixen el ritme imposat per qüestió de programes, etc.

Roser Mitjans: El que jo faig és el que interressava a l'escola: algú que fes reeducacions o alguna cosa així. Llavors, és clar, d'entrada el que se m'ha anat enviant són els nens amb problemes.

Aquest any he intentat enfocar-ho més de cara a intervenir amb els mestres, a parlar amb ells, assistir a alguna classe, intentant més fer prevenció que no pas tractar casos. De totes maneres, continuo fent casos, a base d'exploracions, observacions d'exercicis escolars i converses amb els mestres. Alguns nens, els tinc d'una manera més fixa, un parell d'hores a la setmana com a recuperació; tendeixo a agafar-los com més petits millor. La feina que es fa, tenint en compte la limitació de temps, és molt limitada quant a possibilitats, però, bàsicament, és col·laboració amb la tasca pedagògica. Col·laboració amb els educadors de la Llar d'infants quant a desenvolupament del treball pedagògic, d'una banda, i d'una altra la formació teòrico-pràctica, bàsicament pràctica, i també del treball pedagògic. Tot això a través de reunions, és a dir, dedico potser un tant per cent més gran d'hores a reunions amb els educadors que no pas a estar amb els nens.

Però també hi ha unes sessions d'observació dels nens en les quals sobretot observo el grup de nens i la marxa pedagògica del grup. Com a cosa especial, un *despistatge precoç*

d'alguns casos. És a dir, la feina potser més psicològica que faig és l'ajuda a trobar alguna petita anomalia en algun nen sospitós, ja de molt petit, algun lleuger trastorn, o no tan lleuger.

Jaime Funes: Aquest any dedico gran part del temps a allò que podríem anomenar estudi de casos problemàtics, parlar després amb el mestre i discutir conjuntament el que és més convenient. Hi ha problemes de tot tipus, des de la problemàtica social fins a problemàtiques de simples retards escolars. El meu temps el reparteixo entre parvulari, primer curs i segona etapa.

Una altra de les feines és l'orientació professional o orientació escolar, bé sigui a través d'una petita prova psicomètrica, bé sigui a través de xerrades personals amb els nens o bé per certs procediments, per poder-los ajudar a prendre una certa decisió entre BUP i Formació Professional.

Després dedico un cert temps a coordinar les tres persones que es dediquen a fer recuperacions i reeducacions a l'escola.

Un altre tipus de feina, que pràcticament es redueix a dos o tres casos, només perquè no hi ha més temps. És el que podríem anomenar teràpia amb alguns casos molt problemàtics que convé anar seguint i que no els resol la classe de recuperació, perquè fonamentalment són problemes de conducta dins el grup de la classe.

També faig un altre treball, el que anomenen divulgació educativa entre les famílies.

Un altre aspecte és el treball més en qüestions de psicologia aplicada. A l'escola estem revisant les proves que el mateix grup pedagògic té com a proves de nivell per veure com segueixen aquests nois, ja que cada vegada ens preocupa més intentar fer algun treball preventiu.

Hi ha una altra cosa, és el treballar junt amb l'equip pedagògic.

Ramon Canals: Aquest any, el planteig a Parvulari és de treballar la psicomotricitat. Hi ha un psicòleg que entra a classe, que prepara amb els mestres una sèrie d'exercicis, els fan, els miren, els avaluen i veuen què és el que falla, què és el que va endavant, què és el que s'ha de reformar.

Després, a la Primera Etapa, es treballa d'una manera principal les operacions lògiques intentant passar cap a una pedagogia de tipus operatori, veure els nens com estan en aquests moments, veure quin és el pas següent a fer, com se'ls han de donar les ma-

tèries, com se'ls han d'explicar, etc. Una altra feina que fem és també tot el de les proves de maduresa pedagògica. Ja fa tèmps que es van elaborar per veure la maduresa en els aspectes de rapidesa lectora, comprensió lectora, ortografia, comprensió de càlcul.

Assistim a les reunions d'equips de mestres i també a les reunions de pares.

Participem en els campaments i de vegades sortim en les excursions amb els nois.

Hem parlat del que esteu fent, de les vostres experiències reals. ¿Quina creieu que hauria de ser, en un pla teòric, la tasca del psicòleg a l'escola?

J. F.: Em sembla que el psicòleg ha de viure les coses a un nivell molt elemental, molt a prop dels nens, molt a prop dels mestres i cada dia. Això per una banda.

Per altra banda, em sembla que el psicòleg pot fer una cosa —i a mi em sembla que jo la vaig fent— que és donar suport, donar confiança en totes aquelles observacions que el mestre treu de l'observació i de la vida quotidiana. I que, en la mesura que això es produeix —que no es produeix sempre perquè de vegades no surt— representa un guany de qualitat significatiu.

PJ. S.: Penso que la tasca que hauria de fer el psicòleg —perquè no està tot el dia amb els nens i, per tant, no té aquesta angouxa contínua— és tenir aquesta certa distància per ajudar als mestres a l'hora de plantejar-se certes qüestions, que no s'oblidin res o que s'oblidin les mínimes coses possibles. Tot això en el sentit que, si hi ha d'haver canvis, si hi ha d'haver futures reestructuracions, pugui pensar sempre què reporta això als nens, si és el més convenient de cara a ells, perquè moltes vegades penso que no passa així, perquè la dinàmica es desborda i llavors en l'últim que es pensa és amb el nen concret i en què passarà quan es tracti de resoldre les situacions. Una altra tasca important a fer pel psicòleg és vigilar les entrades de nens a l'escola.

C. M.: Jo pensaria que el psicòleg ha d'ésser un element preventiu de dificultats, higienitzador a nivell de mestres, ha d'intentar i ajudar a esclarir problemes sobretot individuals, tant a nivell de detecció precoç, com també més tard, si s'ha fet una detecció i després no s'han buscat les possibles maneres de resoldre-ho; ha de ser també una mica

un element que vagi recordant les dificultats del nen en el sentit de si no se l'ha ajudat en un moment determinat, més tard possiblement se'l podrà ajudar.

També penso que ha de ser la persona que canalitzi les dificultats que apareixen en unes criatures determinades, bé en l'ajuda que han de rebre aquests nens o bé a nivell d'un aprofundiment en un estudi d'aquelles criatures, si ja depassa, com si diguéssim, una psicologia escolar, etc.

I després, també subscriuria l'avantatge que té el psicòleg, pel fet de tenir una visió amb perspectiva, pel fet de no estar situat únicament en una classe o en un grup determinat i que això, ben utilitzat, pot ajudar molt l'escola. I després també, sobretot si el psicòleg pot anar seguint el nen almenys durant bastants cursos de la seva escolaritat. Penso que tota aquesta qüestió de recordar el que feia aquell nen, quines coses s'han resolt, quines coses estan per resoldre, quines coses han evolucionat d'una manera o d'una altra. Crec que això pot ajudar molt l'escola i el nen.

R. S.: Bé, jo potser invertiria l'ordre de les preguntes. Primer potser contestaria a la pregunta tres i després, com a conseqüència de la pregunta tres, la pregunta dos.

Per a mi, entre psicologia i pedagogia no hi ha cap mena de rivalitat, sinó que són dos aspectes que es complementen. Sí, per una banda, jo entenc que la psicologia pot aportar un coneixement profund del que és el nen com a subjecte central de l'escola. Quan parlo de coneixement del nen em refereixo a tots els aspectes. La pedagogia té com a comesa central tota la transmissió d'uns coneixements i que aquests coneixements han d'aportar o han de trobar un mètode adequat, és a dir, s'ha d'establir en definitiva una adequació entre els coneixements a transmetre, la forma de transmetre'ls, tot tenint en compte a qui van dirigits aquests coneixements.

Per tant, veig que la psicologia i la pedagogia es complementen. Aleshores, posada aquesta premissa, considero que hauria de ser molt més gran la intervenció del psicòleg a l'escola en tot el que fa a l'programació, a l'adequació d'uns programes escolars adreçats a un determinat tipus de nens.

Tot sovint penso que el psicòleg encara juga un paper bastant màgic, és a dir, el psicòleg és el detenedor d'una certa «ciència»

Hi hauria d'haver una participació molt més gran a nivell de treball amb el grup de mestres. I això vindria donat fonamentalment per tot un treball de seminaris, de discussió de

documents que permetin al mestre aprofundir, o sigui donar-li una base teòrica que en realitat li manca molt sovint. El psicòleg i el mestre haurien de programar, de pensar situacions, per exemple, com muntar determinats coneixements, com trobar un mètode adequat i com aplicar-lo a la classe. Després d'haver-lo aplicat, tornar-ho a discutir intentant veure si hi havia falles, quina reacció ha tingut el nen, etc. I aquesta penso que és l'única forma d'avançar d'una manera una mica científica.

R. M.: Pel que fa a allò que el psicòleg hauria d'aportar a l'escola, em sembla que ha de ser una col·laboració molt estricta en tot amb el mestre. Ha d'ajudar a la tasca del mestre. Tot el treball del psicòleg ha d'anar dirigit a

Hi ha un altre punt que també seria feina del psicòleg i ja potser seria una feina molt més tècnica: globalitzar les dades de l'escola que defineixen la pedagogia, com s'està portant, el camí que va seguint i, a la vegada, el rendiment que té, l'èxit de la pedagogia. Penso que el psicòleg no s'ha d'accontentar amb unes feines concretes, sinó que ha de fer un pas d'abstracció, un pas de globalització. No és que ho hagi de fer necessàriament ell tot sol, sinó que ho ha de fer amb l'equip coordinador, amb l'equip responsable, amb el director, amb qui sigui.

¿Quins problemes veieu que es presenten o es poden presentar en el treball de col·laboració psicòleg-escola?



afavorir aquesta tasca que feien els mestres i tot el grup que treballa a l'escola. Ha de col·laborar en tot, a confeccionar programes, si li interessa la feina d'orientació, d'aportació d'allò que pugui saber més que no pas tant la feina dels casos, si bé de moment no es poden tampoc oblidar.

Tota la resta ja s'ha anat dient...

R. C.: Globalitzant, tendria a dir que el psicòleg és la persona dins l'equip que ajuda a fer una pedagogia determinada. Fer que els nens siguin capaços de pensar, es sociabilitzin. Secundàriament, seria l'adquisició dels instruments que et donen accés a la cultura i tercer, la sistematització d'aquesta cultura. El psicòleg ha de treballar en tots aquests aspectes.

J. F.: Em sembla que hauríem de tendir a desetiquetar-nos una mica i pensar més en el tall, diguem. Diria que, fatalment, acabem prenent part activa en la gestió de coses concretes de l'escola. Jo ara ho estic fent: porto unes àrees d'esbarjo, en fi...

He de treballar, com qualsevol altre mestre, unes hores. No sé pas si és qüestió de problemes i competències, però en tot cas no considero exclosa de la competència del psicòleg fer-se càrrec d'unes hores de treball, perquè també li ho dona la realitat. I un problema gros que jo hi veig és que, és clar, la psicologia —avui dia encara— té moltes orientacions i la síntesi no està ben feta ni de bon tros, és a dir, vas treballant i parlant amb companys psicòlegs d'altres escoles i veus que, si predomina l'orientació psicoanalítica,

14 passen unes coses, si predomina l'orientació genètica passen unes altres. Aleshores em sembla que un problema molt greu que tenim és el de construir —no sé com— una psicologia pedagògica. És a dir, veure en cada situació què és el que s'ha de treure de les diferents escoles psicològiques, perquè la feina que es fa a l'escola sigui adequada.

PJ. S.: Un dels problemes que jo veuria és que una dedicació realment parcial porta una sèrie de problemes que dificulten la integració en la tasca de l'equip de mestres i que la vida de l'escola se t'escapa completament o en gran part.

Una cosa que marca bastant el paper del psicòleg és que hi ha una situació de conflictivitat a nivell de mestres, perquè són escoles que han crescut molt de pressa, escoles que estan sotmeses a pressions de tipus econòmic i això crea unes angoixes i unes tensions molt grans, o, en una altra escola, la situació d'enfrontament personal-direcció. Són problemes coneguts per tothom. Això també marca molt el treball dels mestres, ja que si és la direcció que marca unes pautes, els mestres se senten treballadors explotats i per tant no poden acceptar aquelles coses i hi ha una ac-

titud de reacció. Llavors, aquí jo hi lligaria un problema que sento, i n'he parlat amb altres psicòlegs, i és que realment nosaltres treballem en una escola; qui t'ha contractat, en definitiva, qui t'ha llogat com a psicòleg?

Que si realment és una escola que funciona a nivell de direcció i si la direcció ha necessitat un psicòleg, doncs, voldrà un psicòleg que resolgui les dificultats de la direcció, pensant amb els nens, però realment en funció d'aquesta òptica de la direcció. Si entres en una escola en aquestes situació, llavors hi ha problemes per poder fer un treball en equip.

En una escola on siguin els mestres els que han sentit la necessitat del psicòleg, funcioni o no l'escola amb direcció, crec que el psicòleg és molt més acceptat com a company, tot i que després ja parlarem de les dificultats que sorgeixen: aquesta cosa de la distància. La seva acceptació fa que realment estigui més integrat com a persona de l'equip.

Jo m'he trobat que en tasques concretes de profilaxi o despistatge de possibles dificultats, d'explorar nens a fi de veure si realment estan o no capacitats per iniciar un aprenentatge, el treball amb els mestres és molt profitós; a mesura que passen anys i vas treballant-hi, veus que hi ha un afinament progres-



siu per part del mestre i també del psicòleg quant a una major observació dels nens. Hi ha un enriquiment de la valoració d'aspectes que abans no es valoraven, no sé... veus que realment es trasllueix, fins i tot en canvis a nivell d'ensenyament, d'aprenentatge i de conductes globals.

C. M.: Quant al tercer punt, crec que —ho faig d'una manera molt ràpida— es plantegen problemes quan el mestre, per la seva manca de seguretat o també per un sentiment d'omnipotència, pensa que el psicòleg és algú que pot fiscalitzar el seu treball o algú que realment ell no necessita perquè ho pot fer tot, ho pot resoldre tot dintre de la classe. També penso que el mestre de vegades té força dificultat per acceptar un psicòleg perquè aquest és posat realment com a element fiscalitzador, és a dir, no és que el mestre s'ho pensi, sinó que, en més d'una ocasió s'ha vist que la relació que pot establir el psicòleg és aquesta. I jo diria que aquest perill pot ser-hi, sobretot segons d'on ha sortit aquest psicòleg, segons qui l'ha llogat.

Si llogar el psicòleg ha sortit de les necessitats d'un grup, d'un equip de mestres, possiblement no serà sentit tant com un element fiscalitzador i sí molt més com un element que ajuda. Aleshores, jo tinc moltes ganes de subscriure les problemàtiques que han exposat altres persones com és la de la dedicació parcial del psicòleg com a problema per al coneixement de la situació escolar, etc., els problemes econòmics, socials, polítics, etc. de l'escola amb tota la incidència de la dificultat de relació que llavors hi ha mestres-psicòleg, mestres-direcció, direcció-psicòleg, etcètera —i qui diu direcció, diu coordinació, etc.

Després, tota la situació aquesta del que jo podria dir fills adoptius del psicòleg, és a dir, els nens que t'encolomen com si tu ja tinguessis la solució per a ells. Després, la necessitat de la delimitació dels treballs del psicòleg, perquè sinó el que fa és ser un tastaolletes i no fer res, a la mínima que badi.

I també aquesta situació de les escoles que, per qüestions econòmiques, d'expandiment, etcètera, van agafant nens i més nens i llavors no es pot ajudar gaire a una sèrie de criatures. En canvi, si s'ho programessin més, si s'ho organitzessin, crec que el psicòleg podria ser un element que, al costat dels mestres i al costat de coordinació o direcció, ajudaria moltíssim.

Cl. M.: Veig que psicologia i pedagogia són

dues vies que d'alguna manera haurien de convergir: l'experiència que el psicòleg pugui guanyar dintre de l'escola té molt a rebre del mestre, com també el mestre té molt a rebre del psicòleg, sempre i quan hi hagi aquesta intenció convergent de cara a treballar conjuntament.

J. F.: Em sembla que alguns problemes d'integració del psicòleg a l'escola es podrien resoldre si hi hagués realment una integració del psicòleg en el medi on està treballant. Per entendre gran part dels problemes psicològics que hi puguin haver, fins i tot dels problemes educatius, cal entendre el món cultural que tenen els nois.

Crec, doncs, que en algun moment es poden plantejar problemes amb els mestres perquè hi ha un problema ja d'entrada. És el problema de la definició de les tasques del psicòleg. Estic pensant que encara no està molt definit què és el que hem de fer o què és el que no hem de fer. Per a mi, almenys, no està gens clar.

En això de la psicologia, tothom hi entèn i tothom en sap. Es crea un ambient on tothom opina. Per altra banda, no és que nosaltres en sàpiguem massa. Jo moltes vegades estic en blanc i llavors m'he de dedicar a estudiar o a discutir o a consultar.

A més d'això, el psicòleg encara juga un cert paper en la resolució de l'angoixa dels mestres. Moltes vegades no acabo de saber per què s'aconsegueixen certs efectes terapèutics. La veritat és que no sé per què un noi canvia de conducta o per què aconseguim que comenci a aprendre o per què un noi que no escrivia gens, comença a escriure; la majoria de vegades no sé per què passa. Però de vegades un dels elements és perquè el propi mestre, després d'haver-te'l passat, després d'haver-hi parlat, comença a tractar-lo com a un noi normal. Es desbloqueja la situació i ja no està tan angosat per aquell problema.

R. C.: Penso que el mestre hauria de ser capaç de resoldre molts dels problemes que en aquest moment està resolent el psicòleg. Hem de tenir en compte que la formació dels mestres fins ara ha estat molt minça. Feia quatre cursos de Batxillerat i dos o tres de Normal i para de comptar. Després, sí, molta experiència si vols... Però ara, cada vegada és més una carrera universitària en la qual la psicologia, el coneixement del nen i del medi tenen més importància.

Em sembla que, com més va, la funció del psicòleg s'haurà de retirar més de l'escola

i, en canvi, tindrà una funció dintre d'un equip de barri o de poble que, en certa manera, propiciarà que la serenitat psíquica de tot el grup pugui desenvolupar-se.

Així, doncs, ¿quines altres alternatives hi veieu?

R. C.: En principi —això seria com a punt de partida general—, penso que seria molt interessant de suprimir els psicòlegs escolars i substituir-ho per un equip de barri o de municipi, que tractés tots els problemes d'aquell municipi o d'aquell barri. El psicòleg no s'ha de preocupar només del que passa de parets endins, sinó també del que està passant pels carrers, que hi hagi espais perquè els nens puguin jugar, que hi hagi lloc per poder-se trobar, etc.

J. F.: Ens hem plantejat una mica seriosament la possibilitat de treballar com un equip que, en definitiva, està tractant una realitat escolar, no uniforme, però sí que afecta a una mateixa població. Malgrat que mantenim que mai no acceptaríem que l'Ajuntament muntés uns despatxets perquè els psicòlegs hi anessin veient els nens, sí que ens plantejem la possibilitat de formar un cert equip que podríem anomenar de prevenció dins el que és el camp de la psicologia, la pedagogia i la medicina. Suposaria la inclusió d'alguns elements més especialitzats que, en un moment determinat, podrien intervenir a l'escola. Jo no puc fer de metge de poble, com faig de vegades. No puc ser un especialista en nois de tres anys, en preadolescents i després en adolescents i semi-adults. Ja es veu que és absolutament impossible que una sola persona pugui atendre tot el que li arriba. Però un cert treball en equip, més a nivell municipal, sobretot, nosaltres que treballem en una ciutat amb unes característiques molt delimitades, podria ser una de les perspectives futures de la psicologia.

Sobretot, perquè elimina els serveis exteriors, és a dir, això de barallar-se amb el servei de psiquiatria de tal hospital o amb el de psicologia de tal altre per aconseguir dades, per posar-s'hi d'acord, etc. Moltes vegades, veus que no pots atendre un noi, però tampoc no el pots enviar a un altre lloc on tècnicament ho farien molt millor però no captaran de la missa la meitat del que li passa, perquè no comprenen la situació en la qual s'està desenrotllant. Si treballéssim en equip —ja dic en un equip més aviat municipal— hi hauria gent més especialitzada en problemes més psiquià-

trics i més profunds que necessiten un tractament exterior que l'escola no els pot oferir. Sembla que hem de fer alguna cosa més del que fem a l'escola i començar a treballar dins el que seria la psicologia del nen, fins i tot la psicologia o la salut mental dels adults, ja que l'Ajuntament s'hauria de preocupar també de tot aquest aspecte.

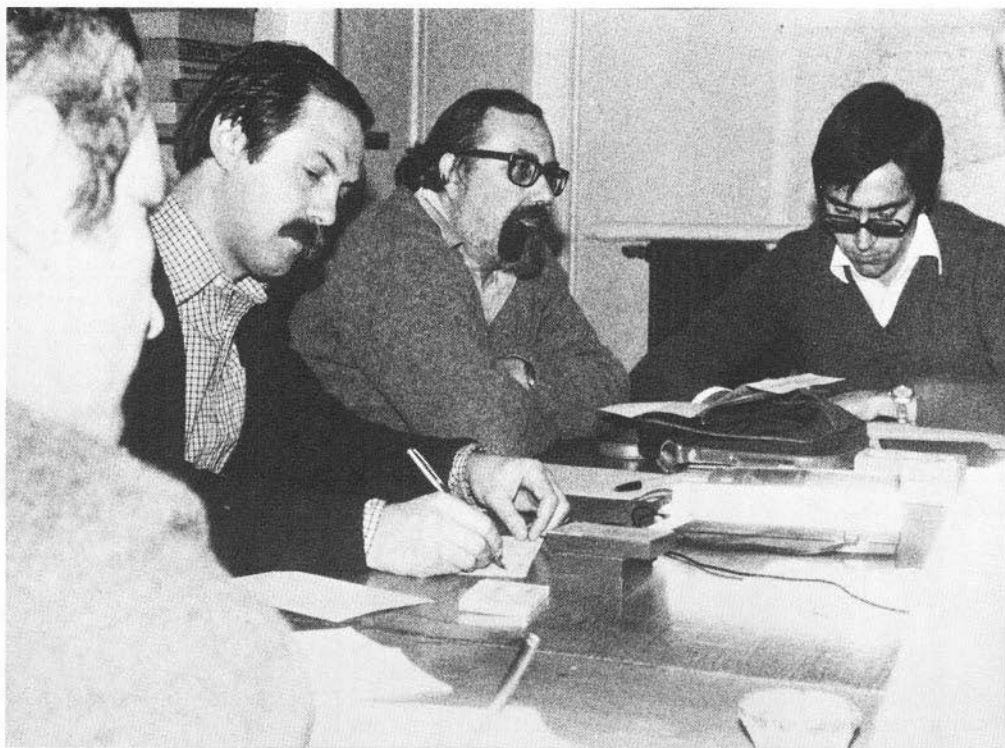
No sé exactament com; és molt difícil ser i no ser a l'escola, estar-hi realment integrats, punt al qual no volem renunciar de cap manera, però és bastant important fer tota aquesta tasca de què parlava el Ramon Canals. És un altre problema que, fins i tot, se m'estava plantejant a mi. Moltes vegades gairebé heig de fer consulta privada. Moltes vegades veig gent a casa, però per força, perquè no hi ha cap més lloc, no pas perquè m'interessi la psicologia privada...

Si existís realment un mínim d'equip que ens dediquéssim a fer coses d'aquestes, em sembla que abraçaríem més terreny... Però no sé com.

També tenim com a projecte, i crec que aquest any podrem realitzar-lo almenys en un parell de grups, d'agrupar unes deu o quinze famílies amb problemàtiques molt concretes, per exemple, nois que tenen trastorns dins el grup familiar, per tal de fer una mena de xerrades-discussions, en fi, un tipus de treball amb elles, per plantejar una mica problemes afins i esbrinar per què els seus nois plantejen aquest tipus de problemes. Intentar, en definitiva, que la gent tingui cada vegada més elements, ja que encara els falta molts elements per poder entendre i jutjar amb una mica de claredat el problema dels seus nois.

Cl. M.: La normativa que el Ministeri està donant a les escoles especials ja és una mica demencial. Cada escola especial comptarà amb uns serveis mèdics i sanitaris —suposo que això no arribarà fins d'aquí a deu anys, sortosament— on hi haurà d'haver un metge, un pediatra, un neuròleg, un otorrino. De metges n'hi ha d'haver quatre o cinc, especialistes set o vuit, és a dir, tot un equip i un malgastament de recursos per a les escoles especials, és a dir, per a la tara.

Llavors, com que portant a terme una tasca —precisament pel Congrés— primerament d'informació que això existeix i després de la crítica punt per punt, el primer que se'ns ha ocorregut és el següent: si cada barri té la suficient autonomia per decidir quines són les seves necessitats i la manera de resoldre-les, el centre d'higiene policlínica —diga-li com vulguis— ha de ser del barri, no cal que esti-



gui a l'escola especial per anar definint aquells nens cada vegada com a més tarats, perquè vol dir que allà hi ha els nens sords, els nens amb paràlisi cerebral, els nens mongòlics, etc. Allà tindran un equip perfecte.

Això està proposat per a l'any 76-77, aquest curs que encara no s'ha acabat, però la normativa a les inspeccions ha arribat per a aquest curs. Vol dir que nosaltres ja ens hem de començar a espavilar, que ens comencem a moure, si volem tenir alguna cosa.

El primer que se'ns acut és què farem aquí, si ho tenim tot tan jerarquitzat, perquè això comporta esclerotitzar una jerarquia. Tot allò que

dèiem del treball en comú i que la gent es desetiquetés més per fer una labor conjunta, ara serà al revés, tot queda completament marcat i rígid. Jo abono la idea que les necessitats del barri ha de dictaminar-les el mateix barri. En un barri no hi ha tants nens amb dificultats com ens pensem, el que passa és que com ara els tenim tots junts sembla que tots siguin d'aquell barri i no és veritat. Cada escola, amb l'ajut d'un policlínica que atengués totes les necessitats que el barri realment ha de resoldre, possiblement no tindria aquestes demandes que, en part estan deformades, i les coses es resoldrien d'una altra manera. ■

UNA EXPERIÈNCIA DE

El Departament de Psicologia de «Rosa Sensat» ha estat treballant durant els darrers quatre anys a diferents escoles, parvularis i llars d'infants com a servei de psicologia escolar.

Durant aquest temps s'han utilitzat distintes formes de treball. L'anàlisi dels resultats ens ha portat a l'adopció de mètodes que es trobessin en concordància amb la nostra concepció del desenrotllament i de l'educació del noi. Aquest enfocament és el que ha orientat l'experiència concreta que descrivim.

1. EXPERIÈNCIA A LA LLAR D'INFANTS

per Pepa Òdena

Fins fa poc la «guarderia» que ha tingut criteris d'atenció als nens ha promogut com a més importants els aspectes higiènics, sanitaris i de benestar físic, per dir-ho d'alguna manera, per sobre dels aspectes educatius, de desenvolupament i de salut emocional i mental del nen. És més fàcil trobar un pediatre dins una «guarderia» que no pas un psicòleg. Es poden trobar «guarderies» ben muntades en els aspectes higiènics i dietètics, però manques en els aspectes evolutius i de desenvolupament personal-social del nen.

La demanda d'orientació psicològica prové, en la majoria dels casos de les llars d'infants on hi ha un plantejament estructural i de funcionament no jeràrquic. Llars que han nascut, i continuen tenint, una forma de govern col·legiada, on les responsabilitats es comparteixen i on el treball en equip és la forma primordial d'actuació. I sobretot llars on la principal preocupació la constitueixen els nens, encara que les dificultats d'espai, de mitjans, i sobretot els problemes econòmics són extraordinaris.

Al principi la demanda al psicòleg semblava més dirigida cap a l'observació dels nens que constituïen problema a l'educador, i cap a l'orientació de les actituds a prendre per part dels educadors enfront d'aquests nens. Es va veure de seguida que les actituds a prendre per part

dels educadors estaven —i estan— poc fonamentades en general i que tenen molts «buits», no només dels nens dits «problema» sinó també davant el grup de nens en general i davant cada un dels nens en particular. Arribats a aquest punt es va veure que no sols les actituds sinó la planificació general de la vida a la llar s'havia de replantejar i fonamentar a partir d'un millor coneixement del nen petit. De fet, es constata, i es constata encara, que hi ha una bona disposició en els educadors de cara als nens petits i uns sentiments d'atenció i protecció adequats, però es veu que «estimar els nens», tot i essent la base, no és l'única condició per portar a terme un treball com el d'una Llar d'Infants; es constata que:

Cal un coneixement de l'evolució del nen en aquestes etapes, *en general*.

Cal aprofundir en les formes de coneixement global dels *nens concrets* amb els quals es treballa: ambient social (econòmic-cultural-higiènic-relacional), família i entorn social, història personal del nen (mèdica i de situació dins la família on viu), etc.

Cal poder conèixer cada un dels nens i saber donar el que cal a cada un d'ells en particular.

Cal reflexionar sobre les actituds dels educadors, hàbits i valors que es transmeten als nens.

PSICOLOGIA ESCOLAR

Cal reflexionar sobre el funcionament, estructura, muntatge material, equipament, etc., de la Llar.

Cal reflexionar sobre les activitats dels nens.

Cal reflexionar sobre les formes de relació que s'estableixen entre els nens i els educadors i dins la vida del grup en general.

Cal veure les repercussions sobre cada un dels nens i dels educadors de la forma de vida col·lectiva.

Qui ajuda a totes aquestes reflexions? El psicòleg. ¿Per què és el psicòleg i no són els mateixos educadors els que porten a terme aquesta reflexió? Aquí arribem al nus de l'evolució professional del psicòleg a la Llar.

Dins l'equip d'educadors de la Llar d'Infants, el psicòleg és un més en un lloc en el qual falta personal. El psicòleg és l'alliberat de la tasca «urgent» de respondre a les exigències constants dels nens, i per això és la persona que pot observar i veure amb una certa perspectiva el que passa al seu voltant. En aquest treball d'interrelació psicòleg-educadors, més que psicologia s'ha fet PSICOPEDAGOGIA. En la tasca feta en comú els uns i els altres hem après i anem aprenent: el psicòleg aprèn dels educadors la concreció i realitat del treball amb els nens, els educadors s'enriqueixen amb les aportacions del psicòleg i intenten de traduir-les a la pràctica concreta. Tots junts anem construint la PSICOPEDAGOGIA DE LA LLAR.

Actualment, i després d'aquests quatre anys, es veuen més definits els *objectius del psicòleg a la Llar d'Infants*. El psicòleg no té, en principi, cap paper de diagnòstic ni tant sols de terapèutica. El paper del psicòleg és bàsicament de psicopedagog, en un intent de posar en joc tots els mecanismes que hi ha a l'abast dels educadors a fi de promocionar el desenvolupament òptim dels nens (dins el context de la col·lectivitat i en estreta relació amb la família) i també de contribuir a la pre-

veció de dificultats mitjançant un despatatge precoç de possibles retards en els nens, posant en pràctica els elements que facilitin la desaparició o disminució dels retards.

METODOLOGIA DEL TREBALL

Tenint com a punt de referència els objectius descrits anteriorment, exposem la metodologia de treball en el curs actual 1976-77 en una Llar d'Infants on conviuen 50 nens i nenes, de 2 mesos fins a 3 anys, 11 educadors i 2 persones per a cuina i neteja.

L'assistència del psicòleg és periòdica, una sessió setmanal de mitja jornada (ocasionalment dues sessions). El treball es distribueix bàsicament cap aquestes tres vessants, que de fet no són altra cosa que tres cares d'una mateixa realitat:

1. Observacions.
2. Reunions.
3. Converses.

1. Observacions

L'observació és l'activitat fonamental i bàsica que proporciona les dades necessàries per al treball posterior amb els educadors. S'observen els nens en grup, les activitats que fan, com les fan, la vida de grup, les relacions que s'estableixen entre els nens, entre nens i educador, etc. En el cas que algun nen en particular presenti algun problema concret, se l'observa amb més deteniment i es fan, si és necessari, les exploracions convenients. S'observa també el funcionament general de la Llar i cada un dels grups en concret.

2. Reunions

Es fan reunions periòdiques amb els

20 educadors, on es tracten aspectes relacionats amb les observacions fetes pel psicòleg o bé altres temes que preocupen els educadors. Hi ha dos tipus de reunions psicopedagògiques, unes generals amb tots els educadors (un cop al mes) i unes altres més reduïdes amb els educadors d'un sol grup de nens (un cop al mes per a tots els grups) on es tracten temes més directament relacionats amb els problemes o inquietuds d'aquell grup. Els temes que es tracten a les reunions generals són tant de formació teòrico-pràctica com d'aspectes concrets d'organització; es parla també de cada un dels nens. Es fan, a més a més, reunions psicopedagògiques amb els pares, no sistemàtiques, però com a mínim es pretén fer-ne una cada trimestre. Es preparen conjuntament entre educadors i psicòleg.

3. *Converses*

D'una manera informal, en els diferents moments d'estada del psicòleg a la Llar sorgeixen moltes vegades converses espontànies que són tant o més valuoses, per la seva vivència o actualitat, que les reflexions fetes a la reunió.

Es fan també converses particulars amb els pares quan ells ho demanen o bé quan es creu convenient parlar amb ells d'una manera especial del nen.

TEMES TRACTATS A LES REUNIONS AMB ELS EDUCADORS

Alguns dels temes que darrerament han estat objecte de discussió i reflexió a les reunions amb els educadors poden servir d'orientació de la tasca feta en aquest sentit:

1. TEMES D'ORGANITZACIÓ

- a. Preparació immediata del nou curs.
- b. Distribució del grup de nens i dels educadors.
- c. Preparació del local i sales destinades a cada grup de nens.
- d. Distribució horària de les activitats comunes o d'interferència entre grups (escalonament d'horaris al servei dels dinars, per exemple).
- e. Adaptació dels nens, coneixement individual, converses amb pares, etc.
- f. Enfocament, planificació i organització de la vida dels nens dins el grup, i de les activitats.
- g. Adequació del temps en les activitats, respectant el ritme individual dels nens i possibilitant l'activitat de grup.
- h. Redistribució de local i de material a mesura que passen els mesos i els nens van creixent, adequant-ho sempre a les necessitats i possibilitats del moment.

2. TEMES TEÒRICO-PRACTICS

Aquests temes han sorgit, tots ells, a partir de situacions viscudes a la Llar i han estat, en conseqüència, d'un interès i motivació especials per als educadors.



Relació educadors-nens

- A. L'observació dels nens. Punt essencial per a l'educador, que possibilita endinsar-se tant en els aspectes de desenvolupament del nen com en la relació adult-nen, nen-adult. Com observar. Què observar. Com expressar allò que s'observa. Què és important i què no ho és. Observació individual i observació del grup.
- B. Conveniència de l'estabilitat en la relació. Es veu important, sempre que sigui possible, la continuïtat dels mateixos educadors amb el mateix grup de nens durant els dos o tres anys d'estada dels nens a la Llar.
- C. Grau d'intervenció de l'educador en les activitats dels nens. Progressiva adquisició de l'autonomia per part del nen, en els hàbits personals, en els jocs, etc. Activitats lliures —activitats dirigides: en un cas excessiva dependència respecte a l'educador, en el cas contrari desorientació en els nens per falta d'intervenció de l'adult.
- D. Anàlisi d'alguns comportaments especials dels nens, possibles causes, actituds dels educadors enfront dels mateixos (refús d'aliment, son curt, trencat o excessiu, agressivitat, sistemàtic aïllament o allunyament del grup durant les activitats, etc.).
- E. Presència masculina dins les llars d'infants (fins fa poc desconeguda). L'home en les mateixes funcions d'educador que la dona.

Relació dels nens entre ells

- A. Introducció progressiva a la vida de grup, tot respectant la individualitat de cada nen.
- B. Presència dels nens «afectats» dins el grup de «normals». Integració d'aquests nens a la vida de la Llar. Problemes que plantegen a educadors i pares (més que no pas als altres nens).

Relació educadors-pares

- A. Intervenció dels pares a la Llar: en el moment de deixar el nen, en el moment d'endur-se'l. Canviar-lo, vestir-lo, atendre les explicacions del nen, con-

tacte dels pares amb els altres nens. Avantatges i inconvenients.

- B. Freqüència dels contactes entre pares i educadors. Les reunions, les converses privades.

Evolució del nen

- A. Les adquisicions motrius. Manera d'afavorir-les en el moment oportú.
- B. El llenguatge. Formes de comunicació. Adquisició del llenguatge verbal. Importància dels llenguatges i de l'actitud de comunicació en l'educador, a nivell gestual, mimic, verbal o de manipulació del nen. Quan la comunicació del nen amb l'adult ha de ser individual o quan pot el nen pot atendre un llenguatge dirigit al grup.
- C. La personalitat del nen. Autonomia i progressiva independització de l'adult. Problemes emotius, rivalitats, gelosia, nens líder. Inadaptacions.
- D. Desenvolupament del pensament. Activitats de la vida ordinària a través de les quals es va formant el pensament. Valoració de l'educació sensorial.

Vist tot això, penso que el paper de la psicologia a la Llar es va fent al ritme i evolució del treball conjunt de psicòleg i educadors. Ens trobem de ple immersos en una tasca: LA PSICOPEDAGOGIA DE LA LLAR D'INFANTS.

La professió del psicòleg a la Llar d'Infants al nostre país és tan minoritària que pot considerar-se pràcticament com a desconeguda. Es dona com a fet aïllat en uns casos concrets, i pot pensar-se que aquest desconeixement o gairebé inexistència d'aquest treball té unes causes molt pròximes a la problemàtica general de les guarderies avui.

Les dificultats en la nostra professionalització les trobem a nivell oficial, on s'ignora no sols el psicòleg a la Llar, sinó gairebé l'existència de les Llars i els seus problemes més bàsics.

Els diferents canals que oficialment promouen la formació actual dels psicòlegs (Universitats, Escoles Professionals...) no programen uns continguts que permetin obtenir una preparació per dur a terme la labor psicopedagògica a la Llar d'Infants. Els psicòlegs que hi treballen són autodidactes. La possibilitat de reciclatge és una utopia.

pel Departament de Psicologia de Rosa Sensat

CONCEPTE DE DESENVOLUPAMENT I FUNCIO DE LA PSICOLOGIA

Partim del principi que les característiques psicològiques del nen, el seu comportament, depenen fonamentalment de l'educació i de les condicions ambientals en què es desenrotlli.

Per això en el nostre treball hem fet èmfasi en l'anàlisi del medi natural i sobretot social en el qual es trobava el nen.

El nostre propòsit era incidir sobre aquest medi, organitzant-lo de manera que contribuís a la formació d'una personalitat equilibrada i integral.

Amb aquest criteri, el mètode que millor s'adequava als objectius proposats era l'observació.

1. Mètodes de treball

El mètode fonamental: l'observació.

Què observàvem?

El grup, la seva dinàmica, el nen a través del grup i en el grup, la seva integració al grup com a element d'aquest, però atenent les seves peculiaritats i característiques individuals.

L'observació tenia lloc en condicions naturals, és a dir, mentre el nen realitzava les activitats normals de la classe, del pati, etc., sense que ell s'adonés que era objecte d'observació particular.

L'observació tenia les característiques de ser organitzada i sistemàtica. El seu objectiu era el coneixement del nen i del grup amb la finalitat d'orientar el treball pedagògic. Després de l'observació es formulava una hipòtesi de treball que es posava en pràctica en el procés d'ensenyança a la classe, a les activitats de pati, als treballs, etc. Aquestes noves orientacions del procés educatiu el convertien en un experiment pedagògic a través del qual se-

guíem observant el nen i comprovant els resultats i l'eficàcia dels mitjans i mètodes posats en pràctica.

Mètodes complementaris

Donada la limitació de temps de dedicació a l'escola i la impossibilitat real de mantenir un contacte constant i directe amb el nen, recorriem a aquells mitjans que ens permetien obtenir una informació més completa, com ara:

- a. La que ens proporcionaven pares i mestres.
- b. L'anàlisi dels treballs que realitzaven els nens (redaccions, dibuixos, etc.).
- c. Converses amb els nens.
- d. Aplicació de proves psicològiques específiques (en nombre molt limitat).

El nostre objectiu, en aplicar les proves psicològiques, no era només de conèixer el nivell actual del desenrotllament del nen sinó principalment de conèixer la *capacitat potencial* d'aprenentatge en cada cas específic. Per tant, el nostre treball no es limitava a l'aplicació de tests i a la seva valoració (segons els manuals), sinó que posteriorment sotmetíem el nen a les mateixes proves però ajudant-lo amb preguntes, exemples i demostracions. D'aquesta manera no només descobríem el nivell atès al moment en què s'aplicaven les proves, sinó també la capacitat de desenrotllament potencial. És a dir, els processos que estaven en fase de desenrotllament.

En determinats moments evolutius, el nen, ell tot sol, encara no és capaç de realitzar certes activitats o raonaments; amb tot, amb l'ajuda de l'adult, pot aconseguir-ho.

Aquest mètode d'aplicació, valoració i interpretació de les proves psicològiques (tests o proves de rendiment escolar), ens permet determinar no només allò que ja ha produït el desenrotllament, sinó també



el que es produirà en el procés de maduració en un futur pròxim.

En aquest sentit, la psicologia permet orientar l'ensenyament de manera que activi els processos mentals de la zona del desenvolupament potencial, en lloc de partir de la maduració aconseguida.

Com diu Vigotsky, «la bona ensenyança és la que s'adelanta al desenvolupament», bé que l'aprenentatge ha de ser congruent amb el nivell de desenvolupament del nen i, per consegüent, una de les tasques de la psicologia i la pedagogia és de determinar el millor moment per introduir aquesta o l'altra activitat, disciplina, raonament, etc., sense perdre de vista, però, que una organització correcta de l'ensenyament i del procés d'aprenentatge activa les funcions psicointel·lectuals del nen.

2. Treball amb els mestres

Sense treure importància als variats factors que incideixen en l'educació del nen (pares, activitats extraescolars, TV, etc.), el mestre aconsegueix una funció fonamental en la direcció de l'educació del nen. Per aquest motiu el nostre treball es centrava essencialment en l'intercanvi ampli i obert d'opinions amb el mestre i amb l'equip pedagògic, del qual ens sentíem membres.

Les formes de treball tenien dues vessants: la individual i la col·lectiva. L'anàlisi de les observacions realitzades la fèiem mestre i psicòleg el mateix dia de les observacions i aprofitant l'horari de pati, mentre es feia càrrec del grup un altre mestre.

L'anàlisi comprenia els següents aspectes:

1. Didàctica de les exposicions del mestre.
2. Adequació dels programes als nivells de desenvolupament dels nens.
3. Comportament del nen (interès, distracció i les seves causes, etc.).
4. Atenció especial als nens amb dificultats d'aprenentatge i trastorns de conducta.

Un altre aspecte del nostre treball individual amb els mestres consistia en la participació, quan el mestre ho sol·licitava, a la confecció dels informes psicopedagògics que s'enviaven als pares.

En la nostra opinió, aquest treball conjunt aportà elements valuosos per a una millor anàlisi de la conducta general del nen per part del mestre, la qual cosa repercutia en una millor orientació als pares. Per la nostra banda, obteníem una informació que era difícil d'aconseguir d'altra manera.

Pel que fa al treball col·lectiu, assenyalem especialment la participació a les reunions pedagògiques d'etapa a les quals es tractaven diversos aspectes del treball psicopedagògic com ara:

1. Organització general de la vida del nen (horari, activitats, etc.).
2. Higiene mental de l'escolar (durada de les sessions d'estudi, exigències intel·lectuals, etc.).
3. Classificació del material pedagògic per nivells (contes, llibres de lectura,

trencaclosques, etc.).

4. Organització del joc o activitat lliure del nen.
5. Anàlisi del rendiment escolar (recuperacions, nens que no han superat el nivell del curs, etc.).

Reunions generals

Fonamentalment en aquestes reunions es tractaven aspectes relatius a:

1. Relació entre les etapes (programes).
2. Pautes de conducta i mesures educatives.
3. Organització de les activitats fora de la classe.
Etcètera.

3. *Treball amb els nens*

Una de les nostres preocupacions era una organització correcta de la vida del nen, partint del criteri que això afavoria el seu equilibri psíquic, alhora que permetia que el procés pedagògic es desenrotllés en condicions millors.

Un dels avantatges de l'activitat pedagògica organitzada és que permet eliminar el «temps mort» que es produeix entre una activitat i l'altra. Cal tenir en compte que el nen és dinàmic tant exteriorment com interiorment i, per consegüent, la inactivitat li representa una gran tensió amb efectes negatius sobre la conducta.

El procediment que ens va permetre resoldre d'una manera positiva les situacions

d'espera («temps morts») fou la introducció del joc lliure a classe, el qual permetia que els nens, a mesura que anaven acabant de realitzar la tasca específica encomanada pel mestre, iniciaven d'una manera independent l'activitat de joc lliurement escollida per ells (construccions, dibuixos, trencaclosques, etc.).

Un altre avantatge important va ser l'adquisició de pautes de conducta positives, com l'ordre i la cura dels jocs, el desenrotllament d'una certa autonomia i iniciativa personal, relacions socials (regles i normes del joc, respecte a l'activitat dels altres, etcètera), eliminant la gran dependència respecte del mestre quan el nen ha d'esperar a cada moment, per actuar, les seves instruccions.

L'organització de l'activitat, que eliminava els períodes inactius que generalment es produeixen en una classe, creava un ambient general de treball que repercutia favorablement en l'estat emocional dels nens, evitant conflictes entre ells, tensions i avorriments.

Per últim aquesta activitat organitzada donava possibilitats al mestre per atendre de forma personal els nens amb dificultats en l'aprenentatge. Aquesta tasca d'ajuda i assistència personal que tenia en compte les peculiaritats individuals dels nens i es realitzava en la mateixa classe, evitava l'etiquetació i de passada la marginació d'aquests nens.

Aquest enfocament i tractament de les dificultats de l'aprenentatge i trastorns de conducta va donar un resultat molt positiu.



4. Treball amb els pares

El nostre contacte directe amb els pares era limitat. En realitat el contacte el mantenien gairebé exclusivament els mestres, que sistemàticament tractaven amb cada pare, com a mínim un cop cada trimestre.

La nostra funció s'orientava cap al canvi d'impressions sobre el nen abans i després de l'entrevista del mestre amb els pares.

Un altre aspecte a assenyalar són les xerrades col·lectives de formació i informació psicològica dirigides als pares.

5. Conclusions

La coherència que ens havíem proposat en la nostra labor quant a la concepció sobre el desenvolupament i els mètodes de treball ens dugué en el transcurs d'uns anys a l'adopció del mètode d'observació i experimentació pedagògiques descrit. Suposem que en la seva aplicació s'han produït errors, això no obstant, entre els mètodes de treball ha estat el que millor ha complert la seva finalitat.

L'adopció d'aquest mètode de treball implica l'absoluta necessitat de l'equip psicopedagògic i la importància del paper del



mestre, no sols del psicòleg, en el procés d'educació i instrucció.

Lògicament, el mateix concepte de desenvolupament que tenim ens orienta més cap a la promoció del desenvolupament i la prevenció de trastorns que no pas cap a la seva assistència i guariment i en aquesta mateixa línia també cal destacar que una correcta orientació del treball psicopedagògic comporta una disminució del nombre de «nens problema». ■

ABACUS
cooperativa

**RECORDA A TOTS ELS SEUS SOCIS QUE
EL NOU LLOC DE VENDES ÉS AL CARRER**

CÒRSEGA 269 baixos

I ELS NOUS TELÈFONS

227 15 54 i 227 15 55

26 TRACTAMENT DELS

per Lurdes Molina

M'han demanat que faci una exposició de com són atesos els nens amb dificultats a les escoles on nosaltres treballem.

Em sembla important de situar quin és el moment professional del nostre equip (IDORP). Els qui ens coneixeu, sabeu que vam començar la nostra tasca com a grup l'any 72, en un gabinet privat de diagnòstic i reeducació, amb la clara intenció de treballar tan estretament com fos possible amb les escoles en un procés que portaria a la integració en els seus equips (PERSPECTIVA ESCOLAR, n.º 1, març 1975).

El gabinet ja fa un any i mig que és tancat; cada un de nosaltres està en una escola, o llar, on desenvolupa la seva pràctica professional inspirada en uns criteris comuns que són consensuats periòdicament amb la resta de membres del grup.

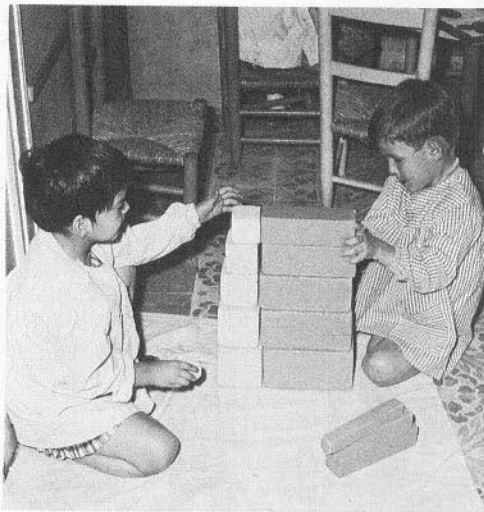
La proporció de nens que presenten dificultats per seguir els aprenentatges escolars (ja sigui per trastorns de base, com per dificultats ambiento-familiars-escolars o únicament per no adequació dels programes) és desorbitada i ens porta a fer algunes reflexions que emmarquen globalment la intencionalitat i pràctica del nostre treball amb aquests nens.

1. *Concepte de normalitat i anormalitat.* ¿Quins són els trets que marquen la divisió entre aquests dos conceptes? ¿fins a quin punt el concepte de «normal» i de «fora del normal» no és altra cosa que una variable socio-cultural, que canvia d'una cultura a una altra i d'una època a una altra? ¿ser qualificat de normal o anormal està sempre en funció de les potencialitats de l'individu o sovint està en relació a l'instrument de mesura (èxit escolar, exàmens, tests, patrons culturals...)?; ¿no serà que és considerat com a nen amb problema escolar tot aquell que no s'adapta a l'escola sense intentar discriminar si la patologia està en el nen o està en l'escola?

2. La quarantena patida per l'educació al nostre país, amb el que això suposa de manca de política educativa coherent en tots els seus aspectes: habilitació de centres i serveis, formació de mestres i altres professionals relacionats amb el procés

educatiu, planificació d'objectius, programes i metodologies que responguin a la realitat infantil, etc.

Ens trobem, ara, amb una situació escolar caòtica: programes gens adequats ni a l'evolució neuropsicològica ni als interessos del nen, excessiu nombre d'alumnes per aula, professorat deficitàriament preparat en les escoles de magisteri, pràctica escolar fonamentada durant molts anys



en la imposició i la repressió, selectivitat, pressions de la societat sobre l'aparell educatiu, horaris de treball dels mestres que no preveuen temps per a la formació permanent, per al treball en equip, per a l'intercanvi d'experiències, per a la investigació...

Sense pretendre negar l'existència de deficiències personals el «sistema» és, sens dubte, un dels orígens de bona part del fracàs escolar.

En els darrers anys, amb el moviment pedagògic que s'esforça a entroncar amb els avenços pedagògics dels anys 30, en alguns centres es comença a neutralitzar un xic aquesta font de fracàs.

3. Es dins d'aquest marc que apareixem els psicòlegs amb la nostra deficient preparació, amb uns instruments pèssims i

se'ns fa l'única demanda d'atendre els nens que «no encaixen» amb les condicions de l'escola.

Ens cal distingir entre, d'una banda, escoles i mestres que solliciten els serveis del psicòleg amb la intencionalitat clara de justificar el fracàs del nen per les seves deficiències i marginar-lo de la classe i, de l'altra banda, escoles i mestres que solliciten aquest servei per ajudar el nen i estan oberts a buscar conjuntament l'origen de la problemàtica (en el nen, en la programació, en la metodologia, en l'estructura organitzativa de l'escola, en la família...) i posar-hi remei en el/s lloc/s que convingui.

Ens cal també diferenciar entre el psicòleg que, amb els seus instruments de mesura (tests col·lectius i individuals) i les reeducacions, col·labora a la classificació i marginació dels individus i el que pretén treballar conjuntament amb l'equip de l'escola i amb d'altres professionals (pediatres, neuròlegs, logopedes, oculistes...) per trobar conjuntament altres sortides a l'aparell educatiu i a les problemàtiques individuals.

Podríem arriscar-nos a dir que el nostre treball (conjunt de psicòlegs i mestres) es pot emmarcar en aquest esperit de crítica, replantejament i recerca de nous camins tant respecte a la ideologia com als mètodes de l'escola i de la psicologia.

Un cop esbossat el marc especificaré des de quins angles i amb quins instruments abordem el «nen problema» en les escoles en què nosaltres treballem. El tracte que hi donem podem diferenciar-lo entre:

Tracte indirecte.

Tracte directe, i específic, a determinats nens.

Quan diem **TRACTE INDIRECTE** ens referim a l'intent d'adequar criteris, metodologies, organització de la classe, etc., al nivell de desenvolupament i als interessos dels nens.

Això suposa:

a. Participar a les reunions de treball de l'equip de mestres des de l'òptica de

psicòleg, contrastant criteris, objectius, metodologies, programes, recursos..., amb els nivells evolutius.

D'aquesta forma es va trobant, conjuntament amb els mestres, quines són les àrees a treballar a cada etapa, amb quina programació i metodologia, com lligar el treball d'un nivell a l'altre i d'una etapa a l'altre, quines són les actituds a prendre, quina és l'organització de classe i d'escola més convenient, etc.



b. Entrevistes personals amb mestres per tal de cercar aplicacions concretes a les temàtiques treballades globalment en l'equip i organitzar la classe, així com per planificar una observació i/o treball concret en aquella classe.

c. Observació a classe (feta pel psicòleg, pel mestre o pel mestre d'una classe a l'altra). Aquesta observació a vegades és simple i d'altres suposa la introducció de modificants per veure'n els resultats.

d. Participació a les reunions de pares.

e. Participació en determinades entrevistes amb famílies; orientació respecte a actituds, tracte, estimulacions, etc.

Com a mostra d'aquest aspecte del nostre treball podríem esmentar algunes de

28 les temàtiques treballades i que han comportat modificacions en les escoles:

motricitat a pre-escolar;
grafisme;
treball de la lateralització i metodologia específica per a esquerrans;
percepció-espai;
codificació;
articulació de fonemes a pre-escolar;
joc simbòlic a pre-escolar;
activitat individual/activitat col·lectiva a la classe;
¿què vol dir partir dels interessos dels nens? i, com fer-ho?;
distribució de racons de treball a l'aula;
quin lligam té el que treballa la matemàtica amb l'estructura mental del nen a cada edat i com ho treballa;
habitució personal-social;
els contactes amb les famílies/pautes d'observació a casa i a l'escola/els informes escolars.

Quan diem **TREBALL DIRECTE** ens referim a tota atenció que es proposi incidir directament en la personalitat, les actituds, les funcions, etc., de nens en concret.

Ens cal, ara, diferenciar entre els nens que entren a les nostres escoles a llar o parvulari dels que hi entren iniciada, o ja avançada l'EGB.

LLAR I PARVULARI

Intentem detectar al més aviat possible les deficiències sensorials i/o funcionals susceptibles de ser presentades pels nens i aplicar-hi tot seguit el tractament corresponent.

Per això, fem observació dins del context classe i/o pati, i, quan ho creiem convenient, sol·licitem exploracions complementàries, sensorials, orgàniques i neurològiques (vista, oïda, peus plans, vies respiratòries, EEG...) a altres especialistes. Juntament amb els pares, seguim el tractament que recomanen i establim contactes periòdics amb ells.

Amb mestres i pares cerquem els recursos que creiem adequats per compensar al màxim les repercussions que podria tenir el dèficit presentat pel nen. Aquesta és sempre dins del context familiar i escolar.

Quan el nen necessita un tractament específic complementari és fet pel psicòleg,

dins i fora del context de la classe. Fora, treballant la seva dificultat amb tècniques individualitzades (fisioteràpia, logopèdia), dins, ajudant-lo a fer la transferència a l'activitat de la classe d'allò que ha treballat individualment per evitar que el nen només aprengui a fer la reeducació i hi hagi una dissociació entre el que ell «sap» fer i la seva capacitat d'aplicar-ho a la situació normal.

Hem de remarcar que el nombre de nens que són treballats individualment en aquestes etapes (llar i pre-escolar) és molt reduït i sempre en funció d'un trastorn sensorial o funcional de base.



EGB

A mida que avancen els cursos la cauística amb què ens trobem és una mica diferent. Proporcionalment és molt més elevat el nombre d'alumnes que sembla que necessita una atenció individual. La composició d'aquests és:

a. Els nens que, realment, necessiten una atenció específica pels seus trastorns de base (nombre equiparable als detectats a la llar i al parvulari).

b. Nens que no tenen trastorns de base però no s'han adaptat als patrons que les nostres escoles tenen com a vàlids. És l'auto-creació de fracàs escolar per part de la mateixa escola.

c. Nens rebutjats d'altres escoles perquè hi han fracassat (no s'han adaptat als

patrons d'aquelles escoles). Aquests nens, generalment acuden a les nostres escoles a partir de 2n. i 3r. d'EGB amb tot un bagatge de dèficits acumulats, provocats inicialment per un trastorn de base o no, i agreujats per l'anterior situació escolar que, fins aquell moment, els ha estat marginant i ha acabat rebutjant-los.

Per atendre el grup «a», ho fem de manera similar a pre-escolar.

Per evitar el grup «b» en la mesura que és possible procurem fer el que hem anomenat «atenció indirecta».

Per atendre els que, malgrat l'atenció indirecta, auto-creem, intentem ajudar-los buscant, conjuntament amb el mestre, recursos concrets per treballar dins del context de la classe i esporàdicament els treballem de forma individual i/o en petits grups.

Respecte al grup «c», el sol fet d'integrar-se a un ritme d'escola que pretén respectar els interessos de cada noi i estimular la superació però no la competència, ja situa aquests nois en unes condicions molt bones per començar a neutralitzar el seu fracàs anterior. Amb tot, però, hi ha una colla de dèficits acumulats que no es superen sense un tractament específic i, a vegades, sobretot si el noi ja es gran (de 10 anys en amunt), ja no es compensen.

Per atendre aquests nois adoptem opcions diverses, totes elles «tapaforats» i cap efectiva totalment, però que creiem que hem de seguir adoptant (críticament) mentre no hàgim trobat altres alternatives. Algunes d'aquestes opcions per atendre el grup «c» són:

- adequació de programes al nivell del noi;
- grups especials;
- reeduació (psicomotriu, de llenguatge, etc.) individual o en petit grup, dins de l'escola i fora de la classe;
- reeduació fora de l'escola (moltes vegades ingressen a l'escola quan ja estan fent aquesta reeduació);
- psicoteràpia (fora de l'escola);
- recuperacions escolars a l'escola i/o amb professor particular;
- treball amb les famílies.

Sempre que un noi es tractat fora de l'escola per un altre professional intentem mantenir contactes periòdics amb ell.

Cal remarcar que ens sembla molt im-

portant el que hem anomenat «treball indirecte».

No hem d'oblidar, però, que mentre no hi hagi un canvi general i les escoles no estiguin gestionades pedagògicament per l'equip de professionals que hi treballa i facin aquest treball «indirecte» continuarà donant-se el grup de nens que hem anomenat «c» i caldrà atendre'ls d'una o altra manera.

Tampoc no hem d'oblidar que hi ha nens amb uns trastorns específics que no podem marginar de l'escola normal, sinó que els hem d'integrar i per fer-ho, d'una banda, haurem d'adaptar l'escola, i d'altra



banda, donar-los, a ells, les «crosses» que necessitin.

En l'estat de coneixements actual «adaptar l'escola» vol dir revisar-la conjuntament amb els altres professionals, i «donar crosses als nens que les necessiten» encara vol dir: fisioteràpies, logopèdies, reeducacions psicomotrius...

A més llarg terme, cal que comencem a pensar de quina manera haurem de dotar, no sols l'escola, sinó també els serveis de barris i comarques, perquè també altres nens amb dèficits específics (cecs, sords, paralítics cerebrals...) puguin ser considerats i tenir un lloc a l'escola i a la societat.

Es imprescindible que els professionals de diversos camps, relacionats amb el «nen amb dificultats» (mestres, psicòlegs, metges, neuròlegs...) i les entitats locals ens posem a treballar de conjunt per anar trobant les sortides més apropiades. ■

LES «AULES DE RECUPERACIÓ» A CORNELLA



I. Breu història

1. Els inicis

Fa uns anys (1973) i davant del cúmul de problemes que plantejaven un nombre important d'infants que tenien dificultats per seguir l'escolaritat de forma regular, l'Ajuntament de Cornellà i, concretament, el Departament de Cultura, va considerar l'opinió de les seves Assistentes Socials i va optar, després d'una colla d'estudis psicològics i pedagògics, per un intent de solució. Va decidir impulsar la creació de quatre Aules de Recuperació, situades a quatre Escoles Nacionals que s'havien d'inaugurar pròximament. L'Ajuntament ofería els Serveis d'una Assistent Social, un psicòleg i dos psicòlegs-reeducadors (l'equip psicopedagògic), mentre que el Ministeri d'Educació i Ciència es va comprometre a enviar quatre mestres especialitzats en Pedagogia Terapèutica.

En el curs 1974-75, dos membres de l'equip varen començar la tasca. Les primeres feines varen consistir en una presa de contacte amb les Escoles on havien de funcionar les Aules, en un estudi i exploració d'una colla de famílies i nens que per diversos canals tenien interès per entrar en les Aules i en l'orientació inicial de les línies de treball.

En el curs 1975-76, els mestres anomenats pel Ministeri varen arribar i els dos psicòlegs-reeducadors es varen incorporar a l'equip. Aquest és, doncs, el segon curs de treball a les Aules i el tercer de treball en el marc de l'Escola Estatal a Cornellà.

2. Els criteris de treball

Les Aules. En el projecte inicial les Aules van ser concebudes com una via de solució per a petits grups de nens que tenien problemes escolars. Ja des dels seus inicis es sabia que aquest mitjà no sols no resoluria cap problema, sinó que més aviat ajudaria a prendre consciència dels molts que quedaven per resoldre. En el moment que vàrem iniciar la nostra tasca i, sobretot, a mida que el coneixement dels nens i de les circumstàncies de l'escola s'anarèn perfilant, varen considerar que les Aules havien d'acomplir dues clares funcions:

A. Una, la d'ajudar uns quants infants, de forma que en el terme de dos o tres anys es poguessin reincorporar a les classes nombroses de les seves escoles.

B. La d'assegurar la presència d'un equip psicopedagògic a les Escoles Estats, a partir de la qual conèixer més de prop els problemes d'aquests tipus d'Escola i de buscar nous camins de treball en elles.

El nombre de nens per aula. Vàrem fixar-lo de forma molt rígida en 15 nens per aula com a màxim. Vàrem creure que aquesta era la xifra màxima per un bon treball en una classe de recuperació.

L'edat. Vàrem decidir acollir nens d'entre 6 i 8 anys, per tant, extrets dels cursos de 1r., 2n. i 3r. d'EGB, i això per dues raons:

A. Perquè, sovint, en tot problema escolar, la dificultat d'aprenentatge de lectura i escri-



tura juga un paper determinant; si en els primers passos d'aquest aprenentatge els infants reben una ajuda específica, es poden evitar molts conflictes posteriors.

B. Ens interessava fer un treball, en un marge de temps relativament curt, que pogués obtenir uns certs resultats visibles, tant perquè nosaltres poguéssim analitzar el treball, com per a fer-lo més entenedor per als membres de les escoles interessades.

Les característiques dels nens. Com que es tracta d'un treball en una escola, i no en una institució psiquiàtrica i els mitjans a utilitzar són mitjans preferentment escolars i psicològics, vàrem pensar que la selecció dels nens s'havia de fer d'acord amb les possibilitats que ens oferien els mitjans de treball. Es tractaria, doncs, d'ocupar-se d'aquells nens amb característiques psicològiques i pedagògiques tals que hi permetessin treure profit d'una vida escolar portada en millors condicions i d'un tracte més personalitzat.

II. Resum del primer temps d'experiència

1. Els nens

Després d'haver-ne explorat una centena (adreçats pels mestres, per les famílies o pel Departament de Cultura), els trets característics d'aquests nens se'ns van anar perfilant. Els trets de desequilibri o patologia que nosaltres coneixíem com a propis dels nens amb problemes escolars no s'ajustaven a les característiques dels nens de Cornellà. Vàrem

fer-ne un breu estudi que, després de dos anys de treball, ens continua semblant vàlid i que podem resumir breument.

De tots els infants que ens varen ser adreçats, només un percentatge relativament petit ens va semblar netament patològic: aproximadament un 30 %. Els altres, en cap moment no ens ho varen semblar en el sentit clínic i individual de la paraula. Què eren i són, doncs? Un bon nombre d'ells tenen dificultats instrumentals molt lleus (problemes de vista no detectats a temps, articulació verbal defectuosa, esquerrans, etc...). Però hi ha un tret que els acompanya gairebé a tots: la pobresa de recursos psicològics: pobresa de reflexió, pobresa d'iniciatives, poca organització espontània de l'activitat, etc... Molts d'ells no exploren el material que se'ls ofereix: rarament manipulen, sense una indicació precisa i explícita, els objectes que tenen davant. I quan ho fan, acaben tot seguit esperant ordres per a procedir. La impressió que causa aquesta conducta és que actuen de forma similar a la de la classe: allà les activitats estan tan previstes i codificades d'entrada que han de fer avortar qualsevol intent d'iniciativa espontània.

Un altre tret ens va colpir: la inhibició enfront de les dificultats i la manifestació d'un important sentiment d'impotència davant qualsevol feina que sonés a «escola». Per exemple, davant la petició que dibuixin els nens responen amb mirada seriosa: «no sé» i en el moment que els dius «¿ves com si s'has?» un cop el dibuix acabat, més d'un nen, en to de confessió dolorosíssima, et diu: «pero yo no sé leer». L'aprenentatge de la lectura —l'autèntic, universal i monolític criteri de valoració a

l'escola— està tan conflictualitzat per a ells que sovint sembla haver contaminat totes les vivències de l'infant referents a les pròpies capacitats.

Aquests són alguns dels trets que més ens impressionaren en aquests nens que, per altra banda, no podem considerar clínicament patològics. Ens semblen nens més «mancats de...» que «malalts de...».

Vam considerar també que, salvades les condicions establertes per a l'admissió a les Aules, la gran majoria haurien pogut aprofitar-se de l'escolaritat que projectàvem.

2. Els mestres i l'escola estatal

Sembla com si l'especial situació administrativa dels mestres estatals —en un lloc com Cornellà hi ha molts interins i contractats—, la seva formació i la seva pràctica en condicions deficitàries, en la majoria dels casos dificulta la comprensió dels conflictes dels infants. El prisma sota el que acostumen a descriure els nens és de dos estils: un expressat amb qualificatius de tipus moral i l'altre amb epítets sobre la incapacitat intel·lectual. I, malauradament, aquí s'acaben sovint els matisos en la descripció dels problemes. Malauradament, també, la pràctica quotidiana a la classe, dirigida per la recerca d'uns resultats uniformitzats i uniformitzables, passa també per aquests criteris. En canvi, factors com la història anterior del nen —per exemple, si tot just acaba d'arribar d'un poble d'Andalusia on no hi havia escola—, o com el mes de naixement —estem comprovant actualment que molts nens amb problemes dels primers cursos són nats als últims mesos de l'any—, o bé com l'observació quotidiana a la classe —sovint no sabem si un infant té algun defecte d'articulació en el llenguatge parlat, senzillament perquè mai no li han sentit la veu. Cap d'aquests factors intervé de forma espontània en el judici que formulen els mestres. Hi ha més encara: en el cas dels nens més grans, la història de la seva vida escolar s'ignora totalment; o bé no han anat a escola els primers anys (les primeres grans escoles de Cornellà són del 68 i les altres del 70-71), o bé, senzillament, ultra els resultats a les avaluacions, no hi ha dades personals del nen a l'escola. Si a aquests fets hi sumem que cada mestre en començar el curs es troba amb un grup de desconeguts dels quals amb prou feines coneix la cara al cap d'un mes —el canvi de mestres cada any és importantíssim—, comprendrem la profunda despersonalització de la relació existent.

3. Els pares

Els pares dels nens que no segueixen, sigui en els primers cursos, sigui més endavant, estan en general molt preocupats. Fora d'algunes excepcions en què la conflictivitat familiar transmet realment un abandó i desinterès important de cara als nans, la majoria de pares se senten fortament implicats en l'escolaritat dels nens. Per raons tan elementals com l'expressada així: «Quiero que por lo menos mi hijo sepa leer; ya sé yo la falta que me ha hecho a mí». «Que por lo menos sea capaz de ganarse la vida». I aquestes raons són absolutament convincentes. Davant les dificultats del nen, i possiblement pressionats per un sentiment d'incapacitat per ajudar-los a nivell intel·lectual, utilitzen els recursos que tenen a mà. De vegades els fan llegir a casa el vespre, en general en un clima enrarinat de tensions, malestar i, sovint, bufetades. De vegades els càstigs a cada mala nota són l'únic recurs possible i sovint els càstigs corporals intenten ser un estímul per al nen que ha estat qualificat de «vago» pel mateix mestre. Com ha de viure el nen el problema escolar si a la classe li criden, i a casa, amb les millors intencions, li peguen perquè no llegeix? Quina sortida li queda si, la majoria de les vegades, ell no pot fer-hi més?

4. L'equip psicopedagògic

Aterrant en una realitat tan dura, vam concebre d'ajustar les Aules de Recuperació previstes —els mestres no havien estat encara nomenats i no podíem compartir les reflexions— a la nova conflictivitat global que havíem ja tastat de prop. Les Aules haurien de:

A. Desconflictualitzar d'entrada l'escolaritat en aquests nens que vivien de forma inhibidora el seu fracàs.

B. Treballar principalment el llenguatge i el pensament per donar eines de reflexió personal.

C. Treballar els aprenentatges bàsics de la lectura i l'escriptura.

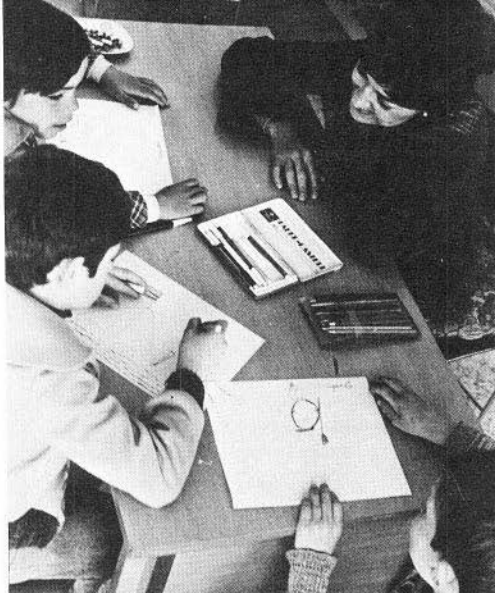
D. La vida en grup, que essent més reduït havia de proporcionar més mitjans per a la preparació a la col·laboració.

E. Desmuntar l'aïllament en què la situació escolar anterior els havia submergit.

Sabíem bé que una feina com aquesta podia complir dues funcions:

A. Una, la de «tapar forats», satisfent així les demandes de la institució de forma immediata.

B. L'altra, la de realitzar una tasca concreta



i localitzada amb uns nens, i, alhora, la de potenciar lentament una presa de consciència de la responsabilitat col·lectiva de tots els implicats en la vida escolar dels infants.

L'opció, implícita ja en començar el treball, s'ha anat explicitant malgrat tot; la manca de mitjans, el desànim, la nostra incapacitat freqüent per trobar noves eines de treball, ens han fet difícil el camí per trobar vies de diàleg amb institucions que estan fetes justament per no escoltar.

III. El nostre segon temps

A principis del curs passat (75-76) varen arribar tres mestres nomenats pel Ministeri, dos d'ells amb la plaça en propietat. El quart mestre va estar proposat per l'Ajuntament.

La simple existència d'aquestes Aules va constituir un problema quotidià en algunes escoles; tinguem en compte que cap dels seus components havia sol·licitat la seva existència, sinó que s'ho havien trobat fet i molts dels mestres, nous d'aquell curs, ni els coneixien ni havien vist mai una cosa semblant. I en canvi, les Aules els plantejaven problemes tan concrets com els de les permanències. Per què hi havia menys nens allí? No s'entenia que es donés cabuda tan sols a 15 nens i que a més a més aquests fossin d'unes determinades edats; si hi havia nens-problema de totes les edats, per què acollir tan sols a aquests? Per què no deslliurar cada mestre dels seus nens-problemes? Aquestes preguntes, sovint formulades de forma pressionant, eren contestades una i altra vegada, i segons la capacitat de comprensió i diàleg es podia arribar a una certa entesa. Se'ns va



34 fer evident l'existència d'un gros malestar davant les pròpies condicions de treball que no els permetia admetre que n'haguéssim establert de millors per a les Aules i que volguéssim mantenir-les costés el que costés. Quan ho justificàvem dient que no es podia treballar bé amb més de 15 nens a cada aula de recuperació, contestaven que ells tampoc no podien treballar bé amb 45 o 50 nens a les classes. La impressió general nostra era que tots plegats —l'equip psicopedagògic i les Aules— formàvem un cos estrany en un organisme ja malalt i que en molts casos tot el malestar latent es canalitzava cap a la gent implicada en aquesta feina (mestres, psicòlegs, reeducadors i nens). En alguna escola la situació va arribar a prendre aires dramàtics. En d'altres, l'actitud del director, la inexistència del problema de les permanències i la comprensió d'alguns mestres va permetre evitar les situacions més tenses i conflictives. Hi havia també un segon problema greu. Els mestres, llevat d'alguns de Pedagogia Terapèutica, tenien concepcions diferents d'allò que era ensenyar i de quin havia de ser el nostre treball. Preocupats, sobretot, per la mecànica dels aprenentatges, no compartien el nostre interès per trobar camins nous de relació i aprenentatge i sobretot de col·laboració, més estrets entre mestres i psicòlegs, que els que no fossin ja institucionalitzats; és així que eren molt reticents davant el fet que s'intentés aplicar algunes tècniques —clàssicament aplicades individualment— en el grup classe, que els reeducadors s'oferissin a ajudar a preparar material i a col·laborar en la programació del treball conjunt. En general els semblava que volien interrompre en el terreny de la seva propietat privada. Va existir un cert compromís constant i fràgil, alhora que intents mutus de diàleg que no varen arribar a satisfer ningú. Creiem que els problemes de formació i de pràctica de treball fins aquell moment feien difícil una autèntica col·laboració.

Amb tot això, la canalla va començar a millorar. Vèiem els mateixos nens, inhibits i angoixats abans, molt més tranquils i oberts a la relació; alguns d'ells autènticament contents i interessats en la feina. Gairebé no ens ho podíem creure si pensàvem en el seguit de dificultats que estàvem vivint tots plegats. I aquesta impressió es va confirmar a final del curs. Quan vam tornar a fer el balanç psicopedagògic un per un, els progressos havien estat, en general, importants. Vam rumiar molt sobre aquest fet fins a considerar que, malgrat tot, el resultat del treball era positiu. Un

petit grup d'aquests nens està actualment seguint bé l'escolaritat en classe nombrosa; la majoria segueix encara aquest curs en les circumstàncies anteriors; en general creiem que calen com a mínim dos o tres anys per donar certa seguretat al nen i proveir-lo d'un mínim d'eines necessàries per trobar-se en una classe de 40 nens.

Al mateix temps que treballàvem de la forma esmentada, vam iniciar un altre tipus de feina que aquest curs hem continuat amb més intensitat: acollíem les peticions dels mestres de les escoles preocupats per algun nen i vam formar petits grups, de 4 i 5, que eren atesos dos o tres cops a la setmana. Això ens permeté conèixer més de prop la dinàmica de la classe nombrosa, entrar en contacte amb els mestres, observant la conducta dels nens a les classes, etc. Les reflexions a què aquesta pràctica ens ha portat han estat interessants i han fomentat part del nostre treball actual.

IV. El treball actual

Aquest curs (76-77), les Aules han funcionat des del primer dia sense massa entrebancs; tothom hi compta ja. En canvi l'orientació de la nostra feina ha variat. Tot i que continuem en contacte amb els mestres de pedagogia terapèutica, revisant els nens de les Aules i oferint la nostra ajuda en els aspectes que els interessin, hem posat l'accent sobre el treball en les diferents institucions: això es tradueix a nivell de temps que cada un de nosaltres dedica més hores a les diverses activitats que connecten directament amb les classes nombroses. Tenim diversos grups, segons edats i problemes en reeducació (un altre dia es pot parlar de com entenem aquesta paraula en un lloc com aquestes escoles). Continuem explorant nens que preocupen els mestres i estem intentant muntar una Assessoria Psicopedagògica oberta a tothom. Això per què?

Perquè creiem que sense la col·laboració del mestre no podem fer gairebé res. I que, per tant, és urgent disposar d'una colla d'eines d'observació a la classe i d'aplicació de possibles treballs que el mateix mestre pugui utilitzar. Però això vol dir que el mestre compregui el que proposem. I hem pensat que un Servei obert, al qual s'acut quan es desitja, és la millor manera que no visquin, en cap moment la nostra activitat com un cos estrany. Per altra banda, això ha implicat una certa sectorialització de la nostra feina. Cada

un de nosaltres té un o dos llocs físics de treball i tracta, per tant, amb un grup fix de gent, per oferir la presència en totes les situacions escolars quotidianes.

Ahora hem iniciat seminaris oberts a tots els mestres i psicòlegs de Cornellà conjuntament sobre els problemes d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

Els psicòlegs i reeducadors de tot Cornellà ens trobem també regularment. Som conscients que les nostres eines clàssiques de treball no ens serveixen davant una situació social i institucional com la que tenim davant. De moment posem en comú els nostres problemes i esperem entre tots trobar nous camins de treball més eficaços i més vàlids.

Reflexions i conclusions

A. Caracteritzaríem els nens que tractem quotidianament no tant com a patològics que com a «mancats de...».

B. El fet de treballar en un terreny en cert sentit verge, fa més profitosa pels infants qualsevol activitat mínimament ben orientada. A partir d'un mínim de condicions, qualsevol petita activitat (una entrevista individual, una ajuda escolar esporàdica, etc.) obté una resposta per part del nen.

C. Les condicions ambientals d'aquests nens i la seva incidència en els problemes psicològics són evidents. Qualsevol canvi que es realitzi en el marc de la vida, actua de forma ràpida sobre d'ells: canviant algunes condicions ambientals, fins i tot sense aplicar mètodes molt refinats ni tècniques pedagògiques molt precises, hi ha una notable millora en el seu funcionament relacional i intel·lectual.

D. Un bon treball psicopedagògic ajustat del

tot a les necessitats profundes d'aquests nens ens sembla pràcticament impossible en les actuals condicions de l'Escola Estatal. Els problemes institucionals (l'aïllament dels mestres, la burocratització de les relacions, la impersonalitat del tracte) ens semblen un reflex, a cada escola, d'una organització absolutament aberrant i que té el seu origen en el centralisme, la burocràcia i, en definitiva, en un sistema escolar que cal reconstruir de cap a peus.

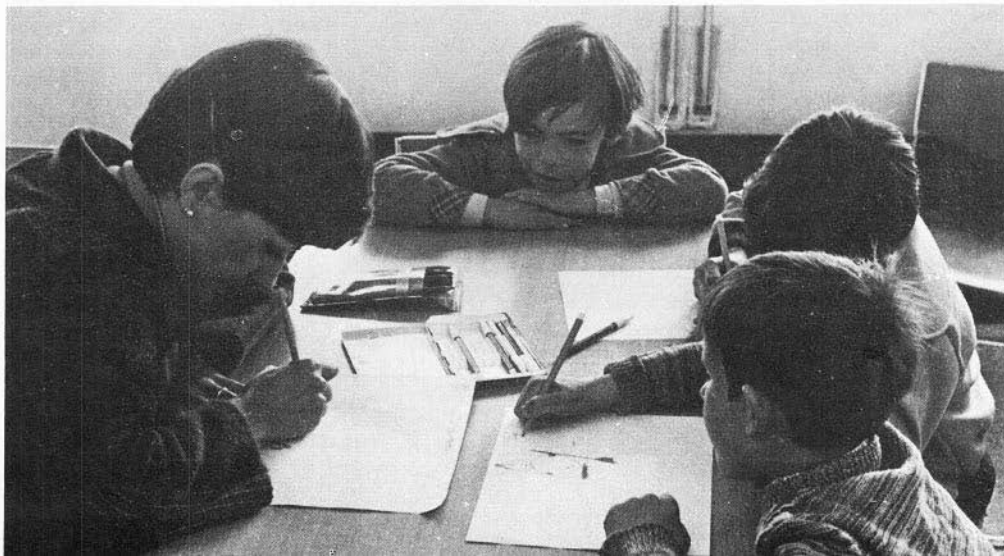
E. Aquestes característiques amenacen destruir quotidianament el treball gairebé a mida que es fa, i obstaculitzen greument la realització de petits canvis ambientals mínims en el marc de la vida quotidiana que puguin beneficiar els nens.

F. Qualsevol tècnica o eina de treball pot acomplir dues funcions: o bé ajudar a tancar forats i amagar els autèntics problemes, o bé a potenciar tant la presa de consciència dels problemes de fons com la recerca de nous camins més ajustats a una realitat que planteja dramàticament les grans qüestions socials.

G. L'única i seriosa esperança per evitar la conflictiva contra la que lluitem ens sembla que és trobar en la realització d'un treball conjunt amb tots els estaments ciutadans que reben directament o indirecta les conseqüències d'una situació escolar profundament discriminant.

Dolors RENAU

Fotos: Marià Royo



DIDÀCTICA DEL SO

Introducció

El so és un important centre d'interès que pot sorgir a qualsevol nivell en la realització dels cursos de ciències de la natura. Però malgrat la seva importància, l'«elaboradíssim» programa oficial d'EGB a la 2a. etapa no hi fa cap referència, ni tan sols indirecta. En canvi un tema comparable com es la llum surt repetit com a gran tema dos cops, a 6è. i a 7è.

Donades les limitacions d'espai, hem hagut de deixar de banda alguns aspectes interessants del tema (la velocitat del so, l'interval de freqüència d'audició, etc.). Però, malgrat tot, aquest article constitueix una unitat didàctica coherent, ja que s'hi tracta la producció del so, la seva transmissió, i el mecanisme de l'audició.

Els continguts i experiències que es proporcionen en aquesta unitat són gairebé tots de comprensió i realització molt senzilles.

Poden ser d'interès no solament a la 2a. etapa, sinó també als últims cursos de la 1a. Aquelles experiències o continguts que poden semblar més difícils són ineludibles per a una comprensió completa del fenomen del so, i així s'eviten les llacunes que el noi hauria de suplir amb la mai no recomanable memorització.

Continguts i experiències

CONTINGUT A: perquè un so es produeixi, es necessita energia.

Experiència n.º 1 A

Tanca els ulls i escolta una estona els sons del teu voltant. Descriu-los i tracta d'explicar com es produeixen.

Busca objectes amb els quals puguis produir sons, i fes soroll amb ells de totes les maneres possibles. Agrupa tots aquests sons segons la manera de produir-se. Què tenen en comú tots els mitjans de produir sons?

Nota: no es difícil arribar al concepte intuïtiu que, en produir sons tot picant, refregant un cos amb un altre, etc., s'ha d'emprar una certa quantitat d'energia. De totes maneres, aquesta és molt petita: vg. per pronunciar una síl·laba «ma» amb veu normal, gastem aproximadament uns 200 ergs d'energia, és a dir, l'equivalent d'aixecar 1 gram a 2 mm d'alçada.

CONTINGUT B: el so es produeix quan un objecte vibra, és a dir, quan oscil·la ràpidament.

Experiència n.º 1 B

Material: Tira o reglet de metall —una fulla de serra metàl·lica, per exemple.

Realització: Subjecta fermament el reglet sobre la vora d'una taula (l'ideal és fer-ho amb una premsa de cargol, però en tot cas també es pot fer amb el dit), de manera que sobresurti un extrem. Col·loca't de manera que els teus ulls quedin a l'alçada del reglet. Amb un dit empeny-lo cap avall i deixa'l anar. ¿Què sents? Què veus?

Nota: la mateixa experiència es pot realitzar amb un xerrac i un cargol de banc.

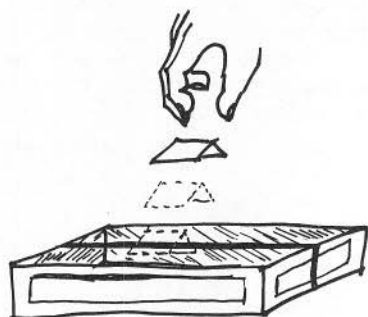
Experiència n.º 2 B

Material: Caixa sense tapa de material rígid (per exemple, una caixa de cigars). Una goma elàstica. Un trosset de paper.

Realització: Es tracta que et muntis el teu instrument de corda particular. Col·loca la goma al voltant de la caixa, de manera que

quedi tibant. Polsa amb el dit la goma i, immediatament, deixa caure a sobre el paperet plegat, tal com s'indica a la figura. ¿Què li passa al paperet? Per què?

Nota: Generalment la vibració de la goma és visible directament.

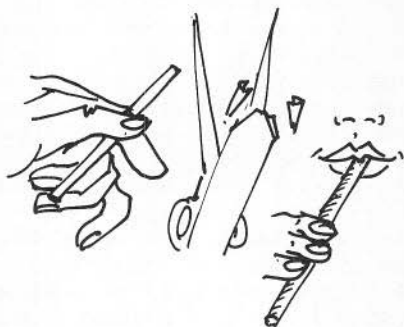


Experiència n.º 3 B

Materia! Una palleta de plàstic, de les que s'utilitzen per beure refrescs directament de la botella. Tisores.

Realització: Aixafa un dels extrems de la palleta, i, seguidament retalla les puntes amb unes tisores, com s'indica a la figura. Aguant-la lleugerament entre els llavis i bufa. ¿Què sents? Què sents als llavis?

Nota: És necessari que la base de la «llengüeta» feta a la canya no sobresurti del llavi perquè no s'escapi l'aire.



Experiència n.º 4 B

Materia! Una ampolla buida.

Realització: Agafa l'ampolla amb la mà, i bufa suaument sobre l'obertura, tal com s'indica a la figura. Què sents? Què notes a la mà?



Experiència n.º 5 B

Si tens ocasió, posa la mà sobre la caixa de ressonància d'algun instrument mentre sona; toca l'altaveu d'algun aparell de música (ràdio, tocadiscos, etc.). ¿Què notes en tots aquests casos?

CONTINGUT C: els sons aguts es produeixen quan els objectes vibren ràpidament, els sons greus quan vibren més lentament.

Experiència n.º 1 C

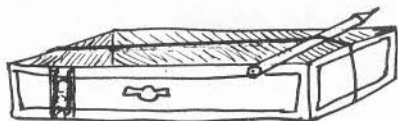
Materia! El mateix que el de la experiència n.º 1 B.

Realització: Fes l'experiència com en 1 B, però variant la longitud de la part del reglet que sobresurt. ¿Quina relació hi ha entre la longitud de la part que sobresurt i el to de les notes aconseguides? ¿Quan vibra més depressa el reglet? ¿Hi ha algun moment en què no es produeix so?

Experiència n.º 2 C

Materia! El mateix que el de l'experiència n.º 2 B, i a més: Gomes elàstiques de diferent gruix i una vareta de fusta (un llapis, per exemple).

Realització: Col·loca la vareta com s'indica a la figura, i ves polsant la goma, deixant cada cop menys distància entre la vareta i l'extrem de la caixa. ¿Quina relació tenen les notes que es van produint amb la longitud de la goma? ¿Pots apreciar quan vibra més de pressa?



En un piano de cua o en un arpa, quines cordes donen les notes més greus? ¿Per què un violí dóna notes més agudes que un contra-baix?

Col·loca ara la goma més gruixuda al costat de la goma més prima. A igual longitud, ¿quina diferència de so hi ha en polsar-les?

Fixa l'extrem d'una goma a algun lloc (màneg de porta, per exemple) i polsa-la mantenint-la només lleugerament tensa. Ara estira més la goma i torna a polsar-la. ¿Quin so és el més agut?

¿Per què les cordes d'una guitarra, tenint la mateixa longitud, sonen diferent? Si saps com s'afina un instrument de corda, explica-ho.

Experiència n.º 3 C

Material: Com a l'experiència n.º 3 B. Tisores.

Realització: Ves retallant la palleta (uns 2 cm cada vegada) i escolta la nota que produeix. ¿Quina relació hi ha entre la longitud de la palleta i la nota produïda?

Explica com es poden produir els sons greus i aguts en tocar una flauta, i en tocar un trombó.

Experiència n.º 4 C

Material: Com a l'experiència n.º 4 B. Aigua.

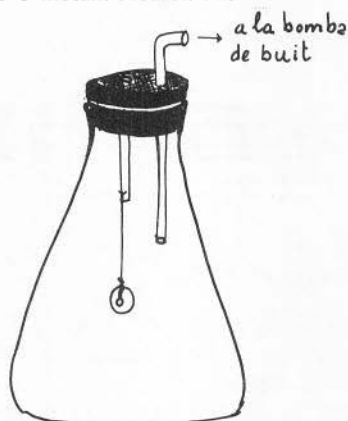
Realització: Omple l'ampolla d'aigua a diferents nivells, i comprova la nota que donen en bufar. ¿Quina relació hi ha entre la nota produïda i el nivell de l'aigua?

Nota: El so dels instruments de vent es produeix en vibrar la columna d'aire que hi ha dintre del tub. Aquesta informació s'ha de proporcionar als nois, perquè és difícil que ho descobreixin per ells mateixos. El que sí poden tractar d'explicar és què produeix la vibració de la columna d'aire: la vibració de la llengüeta en les experiència 3 B i 3 C, el xoc de l'aire contra la vora del forat de l'ampolla en les 4 B i 4 C. Si els nois tenen possibilitats de manejar instruments de vent, que observin el mecanisme que fa vibrar la columna d'aire.

CONTINGUT D: el so necessita d'un mitjà material (sòlid, líquid o gas) per transmetre's.

Experiència n.º 1 D

Material: Bomba de buit (pot servir una trompa d'aigua, d'ús bastant freqüent en els laboratoris). Matràs o recipient de vidre de boca ampla. Tapa de goma amb dos forats. Varetta de vidre o metall. Picarol. Fil.



Realització: Munta el conjunt com s'indica a la figura (el tap ha d'ajustar molt bé). Sacseja el recipient. Se sent el picarol? Connecta la bomba de buit. Al cap d'una estona de funcionament, torna a sacsejar el recipient. Se sent el picarol tan fortament com abans? (Nota: si la bomba de buit és molt bona, pot passar que no se senti res). Ara deixa entrar-hi aire i torna a comprovar la intensitat del so del picarol.

Aconseguix fotografies d'astronautes caminant per la superfície de la Lluna; segurament podràs veure a la seva «motxilla» l'antena de l'aparell de ràdio amb què es comuniquen. ¿Per què ho han de fer així, encara que estiguin un al costat de l'altre?

Se senten tan bé els sons al nivell del mar com a dalt de l'Everest? Per què?

Nota: Donada la utilitat de l'experiència anterior en la deducció del contingut D, encara que no es pugui realitzar resulta profitós exposar-la als nois amb els resultats, perquè ells en treguin les conclusions.

Experiència n.º 2 D

Material: Un recipient gran d'aigua (un aqüari gran, una banyera).

Realització: Fes algun soroll (fent xocar dos objectes, per exemple) dintre del recipient

d'aigua (si és possible, fica també l'orella dintre de l'aigua). Se sent algun so? ¿On se sent millor el so, dintre de l'aigua o fora?

Experiència n.º 3 D

Material: Una barra o tub metàl·lic. Una barra de fusta de la mateixa llargària.

Realització: Rasca suaument en l'extrem més allunyat de la barra de fusta (amb l'ungla, per exemple). Torna a rascar amb la mateixa intensitat, aplicant ara l'altre extrem de la barra contra l'orella. ¿De quina de les dues maneres se sent millor el so? Realitza la mateixa experiència amb la barra metàl·lica. ¿Per quina barra se sent millor el so?

Saps que els indis de Nord-Amèrica posaven l'orella a terra per saber si venia la cavalleria dels «cares pàlides». ¿Per què creus que ho feien?

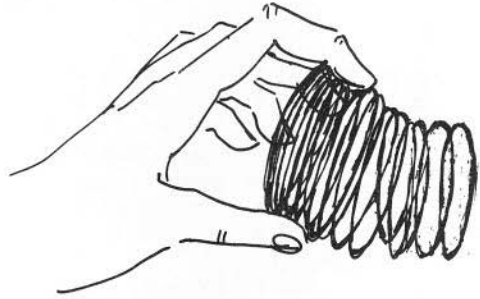
CONTINGUT E: el so viatja des de l'objecte que vibra fins les nostres orelles en forma d'ones sonores.

Experiència n.º 1 E

Material: Una molla d'espiral flonja d'espines amples i nombroses (les molles que sostenen ninots que oscil·len amunt i avall, poden servir; encara van millor unes molles de espira molt ampla, que «baixen soles les escales», en venda a algunes jugueries). Un suport horitzontal. Fil.

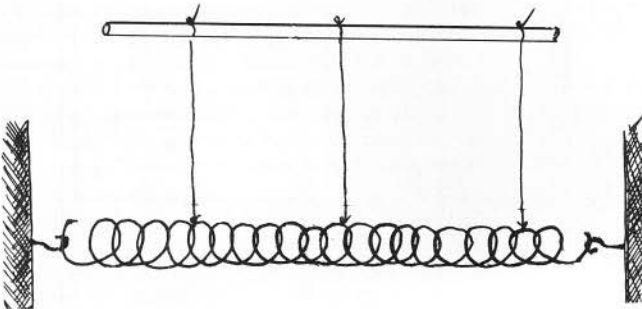
Realització: Es disposa la molla com indica la figura, amb els dos extrems subjectes i no massa tensa, de manera que caldrà lligar-li els fils per mantenir-la horitzontal, evitant que pengi. (Nota: si la molla no es prou flonja, pot ser que l'ona produïda en l'experiència viatgi massa ràpidament, i que, a més, aug-

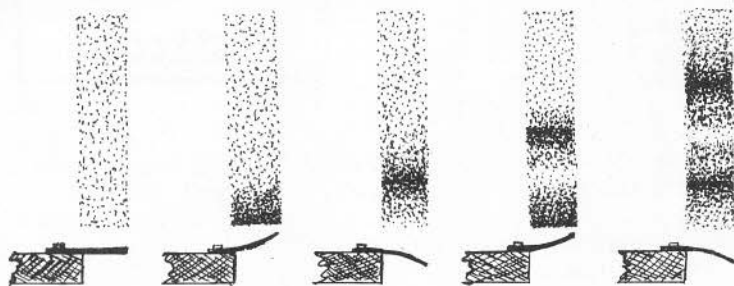
menti la dificultat d'observar-la en posar-se a oscil·lar la molla amunt i avall. En aquests casos pot donar millor resultats penjar la molla verticalment).



Amb els dits recull unes quantes espines d'un extrem, i deixa-les anar de sobte. ¿Què observes? ¿Pots explicar com l'ona que es forma es transmet a l'altre extrem de la molla? El so es transmet per l'aire de manera semblant a com es transmet la compressió de la molla. ¿Recordes la vibració del reglet en produir so en l'experiència n.º 1 B? Tracta d'explicar ara com es transmet a l'aire l'oscil·lació del reglet.

Nota: Quan vibra l'objecte que produeix el so, les partícules (mol·lecules) d'aire que el rodegen són mogudes alternativament cap endavant i cap endarrera a cada vibració. Les partícules d'aire més pròximes a l'objecte transmeten aquesta sèrie d'empentes a les partícules que tenen davant, i així successivament. Aquest procés es pot representar de la següent manera:





Un exemple pot ajudar a imaginar com viatgen les ones del so per l'aire. Suposem que, en una fila d'homes, l'últim empeny el penúltim; aprofitant el moviment cap endavant que li ha produït l'empenta, el penúltim empeny el que té davant, mentre l'últim torna a la posició de repòs; i així successivament fins arribar al primer de la fila.

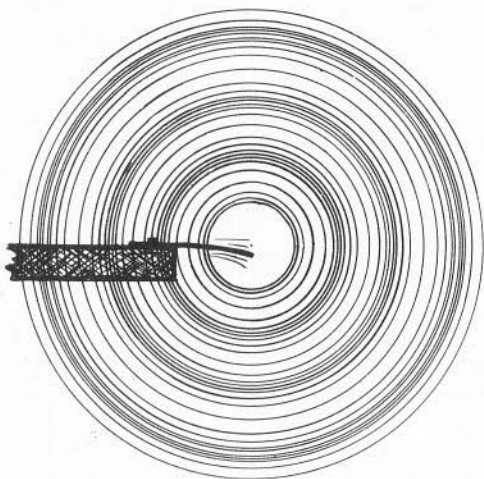
Les ones del so es transmeten en totes direccions, de manera que si es poguessin visualitzar les ones que produeix la vareta, apareixerien com cercles concèntrics de partícules alternativament comprimides (junt) i expandides (separades). El conjunt s'assembla a les ones concèntriques produïdes en una superfície d'aigua quan hi tirem una pedra. Els objectes que vibren més ràpidament (és a dir, els que produeixen sons aguts) formen ones de freqüència més elevada, és a dir, l'interval entre compressió i compressió és menor, la inversa ocurrerà amb els sons greus. Conduint una mica les seves deduccions, els nois poden descobrir ells mateixos tota o, en tot cas, gran part d'aquesta explicació.

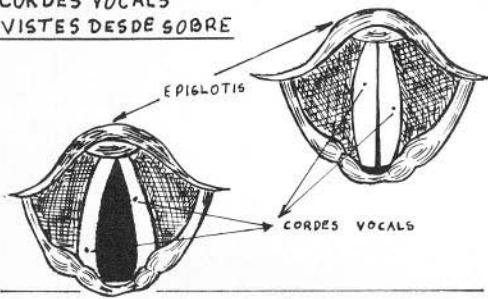


CONTINGUT F: el so es produeix a les cordes vocals de la laringe.

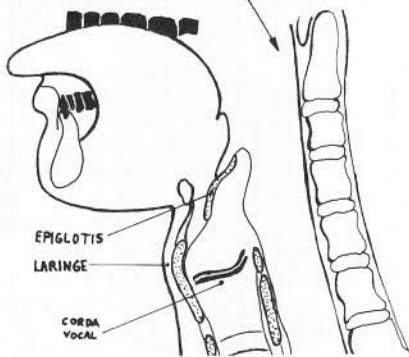
Experiència n.º 1 F

Posa't la mà al coll, a la regió de la nou, mentre parles o cantes. Què hi notes? La nou del coll, anomenada científicament **laringe**, és una caixa de cartílag situada a l'extrem superior d'un tub que ve dels pulmons: la **tràquea**. A l'interior de la laringe es troben dos plec de teixit elàstic, les **cordes vocals**, que limiten un orifici pel qual la laringe comunica amb la tràquea, i que poden ser tensades per uns músculs de la laringe. Ordinàriament les cordes estan relaxades, i l'aire passa fàcilment per l'orifici que limiten. En produir-se la veu, els músculs tiben les cordes de manera que aquestes es tensen i s'aproximen, deixant un orifici molt petit; en passar l'aire per aquest orifici, vibra amb les cordes vocals.





LARINGE VISTA EN SECCIÓ



Experiència n.º 2 F

Fes que un company teu xiuli i produeixi successivament notes de més greu a més agut. ¿Quina variació notes en l'obertura dels llavis?

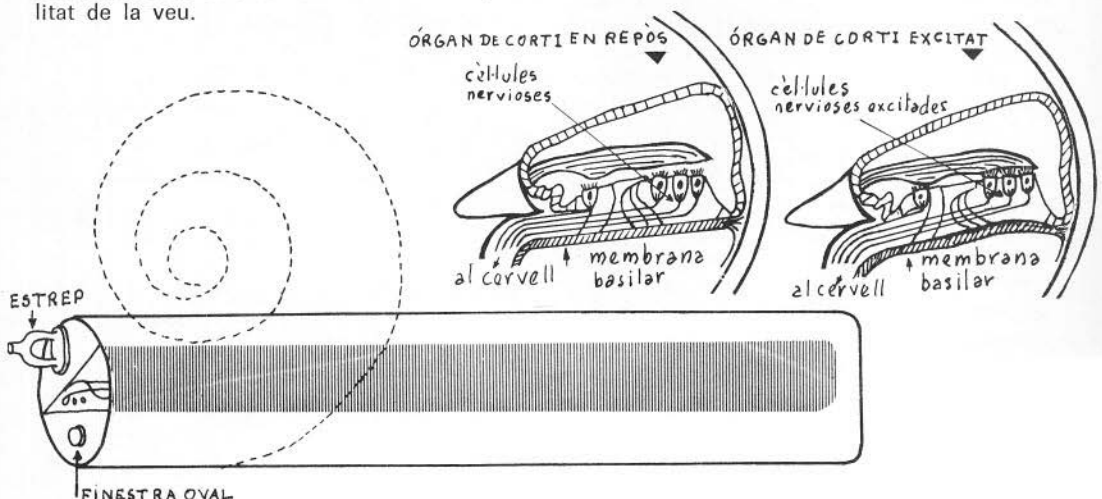
Realitzant aquesta experiència i recordant la n.º 2 C, ja pot deduir quins sons s'emetran quan més tibades estiguin les cordes i més petit sigui l'orifici.

Nota: La laringe no es l'única estructura que intervé en la formació de la veu. Per exemple, els llavis, la llengua, les dents i el paladar intervenen en l'articulació de paraules; les cavitats nasals, la boca, la tràquea, etc., contribueixen amb la seva ressonància a la qualitat de la veu.

Per raons d'espai no donarem una explicació detallada del funcionament de l'aparell auditiu, que per altra banda no és difícil de trobar en els llibres de text. Però una explicació de com es converteixen els sons a l'oïda interna en missatges nerviosos destinats al cervell, si és per a nois no gaire grans, ja es molt més difícil de trobar. Per aquest motiu ens detindrem especialment en aquest punt. Quant les ones sonores arriben a l'oïda, mouen el timpà, el qual transmet al seu torn aquestes vibracions a la finestra oval gràcies a la cadena d'ossets de l'oïda mitjana. L'estrep actua sobre la membrana de la finestra oval comprimint i expandint alternativament el líquid del cargol, transmetent-li així les seves vibracions.

El centre del cargol està recorregut per una complexa estructura, anomenada òrgan de Corti, on es troben els receptors nerviosos de l'oïda. Aquest òrgan està recobert per dalt i per baix de dues membranes: la inferior, la **membrana basilar**, juga un important paper en el mecanisme de l'audició. Efectivament, és aquesta membrana la que, en vibrar en resposta als moviments del líquid del cargol, excita els receptors nerviosos de l'òrgan de Corti.

El mecanisme pel qual l'oïda percep la diferència entre sons de diversos tons (per exemple entre el greu d'una granota i l'agut d'un grill) es deu essencialment a un fenomen de ressonància de la membrana basilar.



CONTINGUT G: Un cos que vibra amb una freqüència determinada respon d'una manera particularment intensa a una força que se li apliqui i que oscil·li amb la mateixa freqüència. Aquest fenomen s'anomena **ressonància**. La membrana basilar ressona als sons aguts cap a la seva base, on es estreta i tensa, i als sons greus prop de l'extrem, on és més ampla i flosja.

Experiència n.º 1 G

Material: Una guitarra (o instrument similar).
Realització: Prem en una corda el trast corresponent a la mateixa nota que la corda immediatament inferior (més aguda), i polsa-la perquè vibri. Al cap d'uns moments detura la seva vibració tocant-la amb el dit. Sents encara algun so? ¿Què li passa a l'altra corda?

Canta una nota sobre el forat de la caixa de la guitarra, i calla de sobte. Sents si alguna corda continua vibrant?

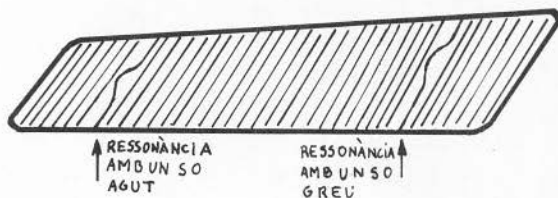
Probablement hauràs sentit a dir que alguns cantants de veu molt potent poden arribar a esmicolar una copa de cristall, cantant a la freqüència de vibració natural de la copa. Les caixes dels instruments musicals, com la de la guitarra, estan construïdes perquè ressonin amb totes les notes que donen les cordes, amplificant el seu so.

Si, en un gronxador, una persona t'empeny (o tu mateix ho fas) perquè cada cop vagis més amunt (és a dir, perquè les oscil·lacions del gronxador siguin cada cop més amples), de quina manera ha de fer força? Relaciona aquest exemple amb els dos anteriors i amb l'experiència 1 G.

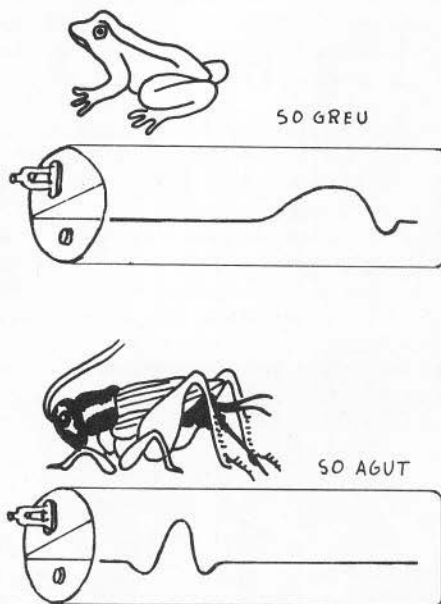
Recordant els resultats de l'experiència número 2 C, ¿quines notes donen les gomes més primes i tenses? ¿Quines notes donen les gomes més gruixudes i flosques? Tenint en compte que la membrana basilar és prima i tensa per la part base, i gruixuda i flosja pel seu extrem, ¿pots explicar, segons el fenomen de la ressonància, la manera com es distingeixen en l'oïda els sons greus i aguts?

Nota: Antigament es creia que la membrana basilar constava d'un conjunt de bandes separades de freqüència de ressonància diferent,

a la manera de les cordes d'un minúscul piano de cua, i l'exposició anterior condueix a aquesta conclusió. En realitat la membrana



basilar té una ressonància progressivament variable. Al transmetre les vibracions a la membrana el líquid que la rodeja, es forma en ella una ona de propagació que la desplaça vers l'extrem, i que assoleix el seu màxim més cap a la base o cap a l'extrem segons el to sigui més agut o més greu. La localització d'aquest màxim no depèn solament de l'amplada i elasticitat de la membrana, sinó també de la distància a la base del cargol i de la viscositat del líquid que l'envolta.



Aquesta segona explicació, encara que més correcta, és més difícil de copsar per als nois.

L'important és que entenguin que la percepció de la diferència de tons és deguda al fenomen de la ressonància.

Eduard CRUELLS

DÈFICITS DE L'ENSENYAMENT MITJÀ A BARCELONA

Com succeeix a tots els altres nivells educatius, durant molt temps l'ensenyament mitjà ha sofert les conseqüències d'una política educativa caòtica i inadequada. Això s'ha manifestat amb més relleu en els últims dos anys, a causa de la implantació de la Llei General d'Educació. A partir d'aquesta llei, l'ensenyament mitjà, que comprenia el tradicional batxillerat i uns ensenyaments molt reduïts de formació professional, passava a convertir-se en dos cicles d'estudis, el BUP i la FP, als quals, en els seus primers nivells, hi havia d'accedir tota la població. Deixant de banda la discussió sobre la validesa d'aquesta mesura —discussió per altra part imprescindible—, cal assenyalar que el Ministeri no va fer res per modificar la situació anterior. És a dir, mentre apuntava la necessitat que l'escolarització obligatòria s'allargués fins als 16 anys, no creava cap nova plaça d'aquests dos tipus d'ensenyament. D'aquesta manera, en transcórrer el temps, els dèficits en lloc de pal·liar-se s'agreuaven. I si en conjunt la situació era greu, encara era pitjor en el cas de la FP. En el moment de la promulgació de la Llei, els centres reconeguts per impartir aquests tipus d'estudis eren molt pocs i del tot insuficients per cobrir la demanda que es generava amb l'aplicació de la Llei.

La falta de directrius clares en l'aplicació de la normativa i sobretot la manca de mitjans materials (per exemple: construccions...) per afrontar les noves necessitats van produir una situació conflictiva a partir de la qual es van manifestar amplis sectors de la població en contra de la política ministerial. Paral·lelament a això, el MEC es permetria de declarar que qui no estava escolaritzat era perquè no volia, ja que les places necessàries hi eren. Aquestes afirmacions es fonamentaven en uns càlculs de places efectuats pel propi Ministeri¹ que eren totalment erronis, ja que comptabilitzaven com a places disponibles per cursar la FP totes aquelles que ja estaven ocupades, bé per aquest tipus d'ensenyament, bé per altres com BUP.

Tot això posa en evidència quina ha estat tradicionalment l'actitud del Ministeri enfront

de l'ensenyament mitjà. Aquesta actitud es pot descriure com de desinterès i abandó; desinterès i abandó que mai no s'ha tractat d'amagar, sinó que, al contrari, han estat corroborats per la resposta que els organismes oficials han donat a les demandes populars de cara a aconseguir la construcció de centres estatals. Quan la resposta ha existit, aquesta s'ha limitat a dir que l'Estat no té cap obligació de crear noves places per aquells ensenyaments que sobrepassen l'edat d'escolarització obligatòria, ambigüament establerta fins els 14 anys.

És per tot això i per les derivacions que tot això comporta —manca de places escolars, condicions d'escolarització deficientes, atur del professorat, etc.—, que el Col·legi de Doctors i Llicenciats va proposar-se dur a terme un estudi sobre el dèficit de llocs escolars en l'ensenyament mitjà.² El desideratium del Col·legi és aconseguir «una planificació de les construccions com a primer pas per obtenir la normalització de les condicions docents i l'homogeneïtzació del nivell i qualitat dels estudis per a tots els ciutadans». Enfront de la falta de resposta als problemes escolars per part de l'administració el Col·legi ha decidit assumir part de les tasques que en una societat normalitzada realitzarien les institucions democràtiques.

El dèficit de places

Partint del punt que una taxa correcta d'escolarització, en una ciutat com Barcelona, hauria de ser del cent per cent als 14 i 15 anys

1. Ens referim a la publicació «Guia de Centros de Formación Profesional» que va treure la Delegació del MEC el juny de 1976.

2. *La manca de places escolars de l'Ensenyament mitjà a Barcelona*; ha estat realitzat, per encàrrec del Col·legi de Doctors i Llicenciats, per Rosa Amargós, J. Santolària i Marina Subirats.

i d'un 70 per cent en el període del 16 a 18,³ veiem que en el curs 1974-75 mancaven a Barcelona 13.115 places de BUP i 17.458 de Formació Professional. Encara que en els darrers cursos aquest dèficit pot haver disminuït —construcció d'un institut al districte IX, i reconversió d'algunes acadèmies privades en centres de FP—, el que és cert, és que avui com avui encara supera les 27.000 places. Cal dir, però, que aquesta xifra de dèficit resulta minúscula si li afegim tot allò que normalment impedeix una correcta escolarització de la gent —nombre d'alumnes per aula, qualitat dels centres docents, desequilibri de la localització dels centres...

Distribució territorial del dèficit

Així, el càlcul del dèficit global de places escolars no ens dona més que una primera aproximació per obtenir la imatge real del que succeeix a l'ensenyament mitjà a Barcelona. Aquestes xifres amaguen sobretot els grans desequilibris que existeixen entre els barris de la nostra ciutat en la dotació de places escolars. És per això que hem calculat el dèficit per barris a partir de la divisió d'aquests efectuada per les Associacions de Veïns. Els resultats obtinguts pel que fa al BUP són els següents: de 52 barris, 19 (on resideix el 16,13 per cent de la població de 14 a 17 anys de Barcelona) no tenen cap centre; 22 barris, amb el 63,14 per cent de la població d'aquesta edat, no té l'equipament suficient per escolaritzar tots els seus efectius. Així, arribem a la conclusió que el 79,27 per cent de la població de 14 a 17 anys no disposa de centres suficients per escolaritzar-se al propi barri. Enfront d'això, ens trobem amb 8 barris sobreequipats, és a dir, amb 8 barris que en relació al nombre de joves que hi resideix, tenen un excés de places.

3. Prescindim aquí de qualsevol explicació en torn a la metodologia de l'estudi tant pel que fa a la delimitació en barris com per les taxes d'escolarització utilitzades. Igualment no fem menció a les fonts utilitzades. Tots aquests aspectes estan continguts en l'estudi global que en breu serà publicat pel Col·legi de Llicenciats.

Aquesta desigual distribució de les places no s'ha produït d'una forma casual. L'observació del plànol de Barcelona ens permet veure l'existència de dues àrees ben diferenciades. Per un costat —barris sense centres—, ens trobem amb una gran zona que coincideix amb els barris perifèrics de nova creació, on resideixen treballadors i immigrants; per l'altre —barris sobreequipats—, observem un conjunt de barris, amb un nivell d'equipament més elevat en tots els aspectes, que coincideix amb la zona residencial de la burgesia alta i mitjana de Barcelona. La raó d'aquest sobreequipament està en la gran implantació de les escoles privades en aquestes zones.

En el cas de la Formació Professional, l'estudi del dèficit per barris ens dona uns resultats encara pitjors. Pràcticament, tots els barris de Barcelona són deficitaris, i només queden exclosos d'aquesta situació aquells on estan situats els grans centres de FP existents: l'Escola del Treball (Esquerra de l'Eixample), Escola Professional del Clot, etc.

La política ministerial

Analitzar avui la participació de l'Estat en les places escolars ens pot fer veure quina és la posició dels sectors estatals en relació a aquest tipus d'ensenyament. Pel que fa al BUP, veiem que, de 196 centres existents, només hi havia 14 instituts el curs 1974-75. Avui en podem comptabilitzar dos més, però així i tot la xifra és prou eloqüent. Si tenim en compte les places escolars, el desequilibri entre estatal i privada disminueix —30 per cent estatal i 70 per cent privada i religiosa—, però ens confirma una vegada més que el gran suport d'aquest ensenyament és l'escola privada. Això posa en evidència el marcat caràcter elitista que continua posseint el batxillerat, caràcter que es configura a partir de la Llei de 1938, element estructurador del sistema educatiu franquista. S'observa, doncs, una gran contradicció entre una política ministerial fixada encara en els models d'una altra època i la situació actual, en la que el volum de gent escolaritzada en aquest nivell ha augmentat considerablement.

Deixar en mans de la iniciativa privada el subministre d'un bé públic com l'educació ens, sembla rebutjable en qualsevol cas; po-

dria resultar entenedor quan només accedia a aquests estudis una minoria, minoria que, en procedir de la burgesia alta i mitjana, preferia anar a l'escola privada i no pas a l'escola pública. Actualment, però, pel que fa a la demanda d'escolarització, el batxillerat ha perdut el seu caràcter elitista. Cada dia augmenta l'escolarització en aquest nivell i ja no hi accedeixen només els fills de la burgesia. I si això sembla que ho reconegui el propi Ministeri (Llei General d'Educació), a la pràctica, la seva manera d'actuar continua sent la mateixa d'abans.

La localització dels centres estatals

Hi ha un altre retret a fer a la política ministerial: la localització dels seus centres. Exceptuant els dos últims instituts construïts a Barcelona —INE de Can Tunis i INE de St. Andreu—, els dos anteriors van ser emplaçats en una de les zones més ben equipades de Barcelona: Pedralbes. A qui més beneficiava la construcció d'aquests dos INE era al districte III, districte que concentra un 26 per cent del total de places de BUP existents a Barcelona i que presenta un superàvit de places notable en relació als seus efectius de població.

Així, l'actuació del MEC tot i que és escassa, és clarament discriminatòria. Continua afavorint, amb la creació dels seus centres, aquelles zones prou ateses per l'escola privada. Òbviament aquestes són les zones on viu la burgesia.

Que l'escola privada funcioni per criteris de rentabilitat econòmica i per tant s'implanti en zones de rendes altes, no és gens estrany. Ara bé, que el MEC també ho faci, resulta incomprensible. Quasi podríem dir que, en general, les intervencions del MEC, en comptes de resoldre els problemes, sovint el que fan és agreujar-los. Quan el Ministeri crea algun centre, si bé d'aquesta manera s'augmenten les places estatals —i això sempre és d'agrair—, també es cert que, per la seva manera de procedir —construir en les zones més ben equipades i no fer-ho en les que no disposen de cap centre— el que el Ministeri fa és augmentar els grans desequilibris ja existents.

Pel que fa a la FP, la política estatal no és pas millor. Els centres de FP que podem anomenar oficials depenen de diverses entitats (Sindicats, Ministeri del Treball, Diputació, etc.), però en el curs 1974-75 no es podia comptabilitzar cap centre de FP depenent del MEC. Actualment ens trobem que hi ha un centre de FP, el més gran de Barcelona, que depèn del Ministeri. Aquest centre és l'Escola del Treball. Així, avui, hem de dir que a Barcelona hi ha unes 4.000 places de FP del MEC, però sense que el Ministeri n'hi hagi creada cap.

Les construccions necessàries

Per resoldre els dèficits anteriorment esmentats, s'han de construir 27 centres de BUP, amb una capacitat de 480 alumnes, i 39 centres de Formació Professional, amb una cabuda de 360 alumnes.

Això és el mínim indispensable per a escolaritzar a tota la població fins a 16 anys, d'acord amb les directrius de la Llei General d'Educació. Assolit això, encara estarem molt lluny d'una escolarització correcta, però en tot cas haurem donat un primer pas —resoldre el dèficit físic— que pot conduir a resoldre els altres problemes: escoles on el nombre d'alumnes per aula sobrepasa els 40 fixats pel Ministeri, revisió del mòdul de 40 alumnes/aula, etc.

L'augment de places de professorat

Solucionar el dèficit escolar existent, a més de resoldre el problema de l'escolarització dels joves de 14 a 17 anys, suposaria posar fi a un altre greu problema molt important que avui es planteja; el problema de l'atur entre els ensenyants. Una altra vegada la causa d'aquesta situació és el desinterès de l'Estat envers l'ensenyament. En efecte, segons els càlculs per nosaltres efectuats, la realització de les construccions abans esmentades suposaria la creació de més d'un miler de llocs de treball per als ensenyants: 435 de BUP i 882 de FP.

No fer això, significa no solament obstaculitzar l'accés dels joves a l'educació, sinó tam-

bé mantenir la situació d'instabilitat laboral que hi ha entre els mestres.

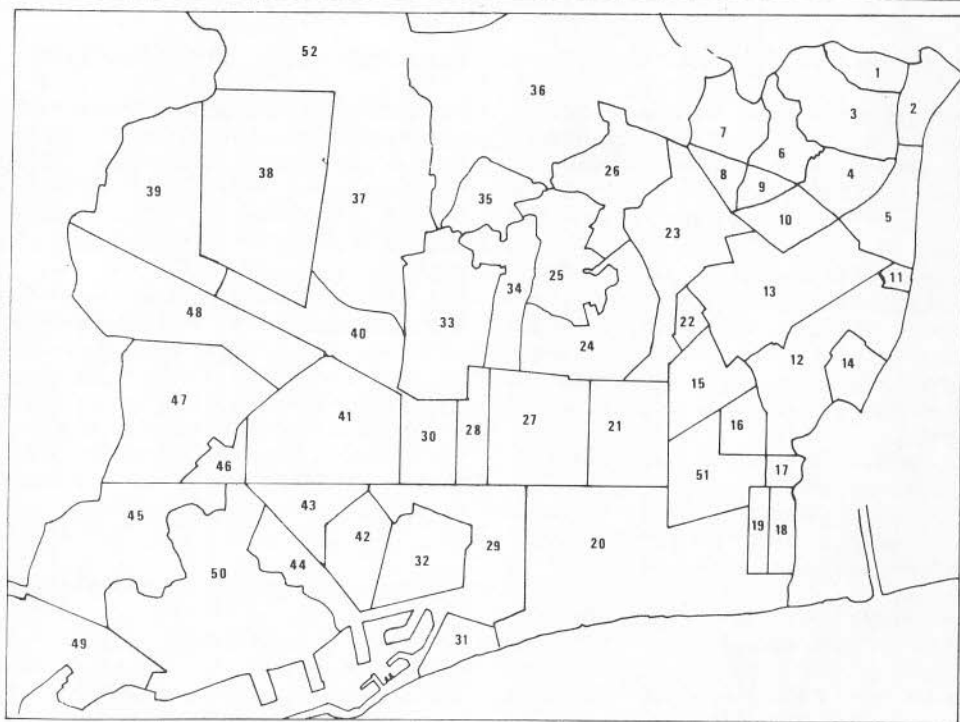
A qui s'adreça el Col·legi de Llicenciats

Amb l'estudi «La manca de places escolars d'ensenyament mitjà a Barcelona» el Col·legi de Llicenciats pretén contribuir a tots els esforços que fa la població i en especial els ensenyants i les Associacions de Veïns per aconseguir una escola nova organitzada sobre uns altres criteris i correctament dotada.

Aquest nou sistema escolar, pel qual s'està treballant, ha de començar per assegurar unes bones condicions materials per a tothom. Cal, doncs, com a primera mesura, pensar en la construcció de la infraestructura adequada; i aquesta ha estat una de les tasques realitzades desde el barri, per pares, professors, veïns, etc.

Esperem haver contribuït a aquest esforç de clarificació d'una situació confusa i oferim a tots la nostra col·laboració per a qualsevol aclariment o precisió.

Rosa M. AMARGÓS



1. Representa el tant per cent de gent escolaritzada a BUP. La taxa correcta, per nosaltres apuntada, és del 50 per cent; és a dir que el 50 per cent de població de 14 a 17 anys ha d'escolaritzar-se a BUP i això ha de fer-ho al propi barri. Tots aquells barris que no arriben a aquesta taxa són barris que no disposen de places suficients per escolaritzar la seva població.

2. Aquesta taxa té el mateix significat que l'anterior, però referida a la FP. L'única cosa que varia és la taxa global. En el cas de la FP, la taxa idònia és aproximadament del 35 per cent, és a dir, el 50 per cent de 14 i 15 anys, i el 20 per cent de 16 i 17. Considerem que el restant 30 per cent ingressa al mercat de treball.

3 i 4. Pel càlcul de les unitats hem pres com a referència el mòdul del MEC de 40 alumnes per aula. Som conscients, de tota manera, que aquest mòdul hauria de canviar-se per tal d'aconseguir una bona escolarització.

Barris	Pob. 14-17 anys	Taxa BUP ¹	Taxa FP ²	Dèficit/superàvit		Unitats a construir	
				BUP	FP	BUP ³	FP ⁴
1. Ciutat Meridiana	646	—	—	—323	—232	8,0	5,8
2. Vallbona	206	—	—	—103	— 72	2,5	1,8
3. Torre Baró	470	—	—	—235	—165	5,8	4,12
4. Trinitat Nova	1.383	—	—	—691	—467	17,2	11,67
5. Trinitat Vella	611	—	—	—305	—213	7,6	5,3
6. Roquetes	1.379	—	—	—689	—480	17,2	12,0
7. Canyelles	75	—	—	— 37	— 26	1,0	0,6
8. Guineueta	984	—	—	—492	—350	12,3	8,7
9. Verdum	1.323	—	4,9	—661	—398	16,5	9,9
10. Prosperitat	1.858	0,7	2,4	—915	—614	22,8	15,3
11. Baró de Viver	219	—	178,9	—109	+317	2,7	—
12. Barcelona Nord	587	—	32,0	—293	— 18	7,3	0,4
13. Sant Andreu	2.981	29,1	15,8	—622	—586	15,5	14,6
14. Bon Pastor	877	—	—	—438	—307	10,9	7,6
15. Sagrera	1.351	25,3	21,4	—333	—192	8,3	4,8
16. Verneda Alta	1.044	23,7	0,9	—274	—364	6,8	9,1
17. La Pau	1.124	—	—	—562	—393	14,0	9,8
18. Sud-Oest Besòs	1.986	—	8,1	—993	—544	24,8	13,6
19. Maresme	482	47,3	28,8	— 13	— 33	—	0,8
20. Poble Nou	3.849	28,0	14,9	—846	—771	21,1	19,2
21. Clot/Camp de l'Arpa	2.786	44,2	92,3	—161	+1.586	4,0	—
22. Congrés	1.176	—	18,2	—588	—191	14,7	4,7
23. Sagrada Família	5.455	12,1	5,0	—2.065	—1.647	51,6	41,1
24. Turó Peira/Sta. Eulàlia	5.607	12,1	1,2	—2.122	—1.922	53,0	48,0
25. Guinardó	4.366	3,5	17,7	—2.030	—779	50,7	19,4
26. Carmel	2.803	—	—	—1.401	—1.001	35,0	25,0
27. Horta	1.779	70,0	10,7	+357	—442	—	11,0
28. Mossèn Cinto	1.385	67,2	6,9	+239	—390	—	9,7
29. Ciutadella	1.351	148,1	—	+1.326	—473	—	11,8
30. Dreta Eixample	1.216	241,2	77,3	+2.326	+521	—	—
31. Barceloneta	1.524	7,8	35,6	—642	+ 11	16,0	—
32. Casc Antic	3.641	32,6	18,6	—632	—589	15,8	14,7
33. Gràcia	4.947	31,4	0,9	—917	—1.684	22,9	42,1
34. La Salut	1.159	20,3	—	—343	—413	8,5	10,3
35. Coll/Vallcarca	1.107	—	—	—553	—395	13,3	9,8
36. Penitents-St. Genís							
Montbau-V. Hebró	2.598	51,7	24,3	— 46	—294	—	7,3
37. Sant Gervasi	3.996	155,4	5,7	+4.214	—1.191	—	29,7
38. Sarrià	2.239	108,9	41,0	+1.320	+128	—	—
39. Pedralbes	311	671,3	49,5	+1.933	+ 46	—	—
40. Turó Park	3.241	33,4	8,9	—373	—860	9,3	21,5
41. Esquerra de l'Eixample	6.306	81,4	59,0	+1.972	+1.497	—	—
42. Districte V	3.586	22,2	5,2	—995	—1.065	24,8	26,6
43. Sant Antoni	3.307	35,4	13,1	+ 18	—376	—	9,4
44. Poble Sec	2.623	8,7	2,5	—1.082	—844	27,0	21,1
45. Ntr. Sra. Port/Magòria	2.748	1,0	76,0	—1.345	+1.120	33,6	—
46. Hostafrancs	749	49,3	128,1	— 4	+698	—	—
47. Sants	5.915	24,5	6,5	—1.504	—1.702	37,6	42,5
48. Les Corts	1.785	15,2	10,1	—569	—418	14,2	10,4
49. Can Tunis	128	—	—	— 64	— 47	1,6	1,1
50. Montjuïc	142	—	—	— 71	— 51	1,7	1,2
51. St. Martí Provençals	2.218	40,2	22,2	—217	—284	5,4	7,1
52. Pedralbes .Muntanya	279	14,3	—	— 99	— 99	2,4	2,4
Barcelona	104.770	37,4	18,6	—13.115	—17.458	327,8	436,4

PEGASO, UNA ESCOLA DEL I PER AL POBLE

Sí, tal com el títol diu, volem que l'escola que s'està construint als terrenys que altra època va utilitzar ENASA, sigui per al nostre poble, per als nostres barris de Sant Andreu i la Sagrera. I ho volem per dues raons molt senzilles, dues raons que creiem justes i lògiques. Primer, perquè concebim l'escola com un servei públic, i, com a tal, al servei de la col·lectivitat. Això vol dir gestionada a partir d'aquesta col·lectivitat i en funció d'ella mateixa, revertint tots els seus aspectes en el conjunt del seu entorn. En el cas de la nostra escola, el seu entorn són els barris de Sant Andreu i La Sagrera. La seva col·lectivitat, la població, escolar o no, d'aquests barris.

Segon, l'escola serà una realitat per la constant pressió que a partir de les Associacions, han fet els veïns. Veïns, no en abstracte, sinó en la seva qualitat de pares, alumnes, mestres, o, senzillament, veïns disposats a lluitar per al millorament de les condicions de vida del seu barri.

Sense ànim d'allargar-me, només recordaré, breument, els passos fets perquè l'escola sigui quasi una realitat.

Encara que el juliol de 1971 va ser aprovat un Pla parcial en els terrenys de PEGASO (zona verda, escola, parc) aquests no són de plena propietat de l'Ajuntament fins el 1974. Espai temporal que serví per tirar endavant tot un procés d'informació, sensibilització, conscienciació... dels problemes educatius dels nostres barris, posant-hi en primer pla no solament la manca de places escolars, sinó tots els aspectes relacionats amb la qualitat d'un ensenyament digne per a uns barris populars. Assemblees, concentracions davant la Junta municipal (nov. 73, dissolta per la policia, i que serví perquè l'Ajuntament ens «informés» dient-nos que «no nos podían decir nada de nuestra petición»). De l'escola no en deien res, però, a poc a poc, creixien pisos a l'espai assenyalat com a zona verda. Com va ser possible que CEVASA comprés aquests terrenys? La resposta ve clarament donada per la lògica especulativa de les grans immobiliàries.

Una exposició denunciadora d'aquests fets, un concurs de maquetes fetes pels alumnes de les escoles del barri, festivals infantils, junts amb tot un seguit de visites a l'Ajuntament, eren elements que servien per concienciar els barris, fent veure a l'Administració la necessitat de la construcció de l'escola i demostrar al mateix temps la força dels veïns.

Aquest darrer fet va quedar prou clar al primer acte autoritzat al carrer, als terrenys, on més de 1.500 veïns van assistir a la col·locació simbòlica de la «primera pedra». Cal ressaltar que el dia abans de l'acte, Ajuntament i Constructora corrien a treure el material allà dipositat.

Cal destacar altres actes com van ser la «Festa de l'arbre» assumida per totes les entitats de Sant Andreu. Era la primera vegada, des del 39, que massivament es secundava una festa al carrer, festa que implicava una reivindicació popular. «Dia del pare i del nen sense escola», el moment més important de la lluita, va ser un cercavila que es va convertir en una autèntica manifestació de protesta, que, recorrent els dos barris, va aplegar a més de dos mil veïns, dos mil veus que cridaven: «Senyor Massó, volem escola Pegaso per al setembre 1975».

Del butlletí de l'Associació de Sant Andreu (juny 75) recollim:

«... Fue un acto que tuvo una gran repercusión en todo el barrio, y se comentó el hecho de que, como dicen los más viejos del lugar, no se había visto nada parecido desde antes de la guerra...»

«... Una nueva conquista del país real al país oficial.»

Avui l'escola s'està construint. L'empresa assegura que al setembre funcionarà.

Més de mil preinscrits confirmen, ja ara, el «completo» del centre. Actualment els pares s'han organitzat. Existeix una comissió, a la qual assisteixen uns 50 pares, que s'encarrega de tirar endavant totes les coses con-

cretes de l'escola, d'ara i del futur. Entre les tasques que fan podem trobar: conèixer el funcionament d'altres centres, lligar els caps necessaris perquè quan arribi el setembre tot estigui en condicions de funcionar (aigua, llum, material, esplai, biblioteca, esports, cuina, etc.), estudiar les necessitats preescolars i veure les possibilitats d'adequar aules per donar aquest nivell d'ensenyament (almenys 4 i 5 anys). El mateix que fan els pares, fan els mestres. Mestres del barri, uns vint-i-cinc intenten emmarcar els principis pedagògics i didàctics que ha de tenir l'escola i preparen la forta lluita per aconseguir que els mestres siguin del barri, ja que coneixedors de la seva realitat social, urbanística, etc., sintonitzaran molt més bé l'escola amb el seu entorn. Aproximadament, cada dos mesos es fa assemblea amb tots els pares preinscrits, i es aquí on es decideixen els passos a fer i on s'introdueixen els elements clarificadors del que nosaltres entenem per Escola Pública. Tot aquest treball tendeix a assegurar dos aspectes fonamentals de l'escola: El seu pluralisme ideològic i la gestió democràtica per part de tots els estaments.

Aquesta és la història de l'escola fins ara. El futur decidirà el que serà, però no em quedaria tranquil si no fes ressaltar un parell de qüestions que crec d'importància.

La nostra escola té 64 unitats; segons els càlculs del MEC, aproximadament uns 2.500 alumnes (60x40). Bones pistes poliesportives, espais enjardinats, menjador, capella, aules per a tallers... En principi no hi ha res a dir, però...

Parlem de la importància de la relació plena entre alumnes-mestres, mestres-mestres, mestres-pares, i mestres, alumnes-pares-barri (dins els mestres queda inclòs tot treballador de l'escola docent o no); es pot donar aquesta relació plena en una escola d'aquesta capacitat? Ho dubto molt, s'ha d'anar a aconseguir-ho, però sóc de l'opinió que hi haurà moltes dificultats. Penso que es pot caure en una mena de burocratització que faci invariables tots aquests aspectes de relació humana que considero de summa importància dins de l'escola i del seu entorn.

Si en l'actualitat es poguessin fer planificacions serioses de les necessitats educatives dels barris, i es disposés dels terrenys suficients, podríem fer centres amb tots els

atractius útils, pistes, sales d'actes, tallers... en centres que la seva capacitat màxima fos de 16 unitats, i no en els actuals monstres d'edificis que ens fan. És clar que l'aspecte fonamental és l'econòmic. Fer escoles de 16 unitats representa una millora del servei educatiu, però un encarament dels costos, i aquí el MEC no acostuma a jugar.

Un altre aspecte va de la concepció d'escola oberta o funcionament a ple temps. En aquesta perspectiva, a la seva construcció hi hauria d'haver:

- biblioteca i sala de lectura, que pugui ser utilitzada tant pels alumnes com per la resta del barri.
- sala d'actes, per a reunions, conferències, fòrums, recitals i altres actes públics.
- llocs de reunió, tant per a l'Associació de pares, com per a altres entitats de la zona.
- espais esportius.
- utilització de les aules no només durant la jornada normal sinó per a classes nocturnes, alfabetització, tallers, cultura general d'adults, ensenyament de la llengua, seminaris, etc.

De tot això només s'assegura l'espai per a la pràctica d'esports. Totes les altres coses són absolutament necessàries, ja que si alguna cosa manca als barris és tota una sèrie de llocs culturals on la gent hi pugui assistir. Penso que seria del tot necessari que abans de construir qualsevol equipament educatiu, primer s'haurien de veure els interessos de la col·lectivitat a què va adreçat, i entre tots decidir el que és més adient.

La lluita dels nostres barris ha posat de manifest dues qüestions importants. D'una banda la maduresa cívica dels veïns de Sant Andreu i La Sagrera, demostrada tant per les seves iniciatives com pel recolzament que s'hi va fer. D'altra banda, la inoperància d'un ajuntament i d'un MEC mancats de representativitat. Aquestes qüestions ens obliguen a exigir, un cop més, la participació necessària dels veïns en els pressupostos i control de la gestió municipal, així com en la necessitat de disposar del dret irrenunciable de reunió i manifestació. Dret que va mancar a la primera etapa de la lluita i que encara és patent en aquests moments.

Ah! a l'escola ja li han posat nom: «Príncep de Viana»... Sense comentaris.

Ferran JULIAN



CURSET DE DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS ALS MESTRES DE LA IMMIGRACIÓ (Alemanya)

Entre el 21 i el 26 de febrer s'ha celebrat a la ciutat de Bottrop (Alemanya) un curs de didàctica i metodologia de les Ciències Socials per als mestres que treballen a la immigració i organitzat per l'«Asociación de Maestros Españoles en Alemania». Aquesta associació va demanar a «Rosa Sensat» la direcció del curset i la responsabilitat de buscar els especialistes que fessin el reciclatge dels mestres en aquestes matèries.

La temàtica central del curset fou la problemàtica històrica i literària del segle XIX espanyol i les raons dels organitzadors per elegir aquesta temàtica eren que els orígens i causes de la immigració es remunten al segle XIX, i bona part de la problemàtica social general que hi havia encara no estava resolta. Per altra banda, deien, s'ha de partir de l'anàlisi de la realitat de la immigració i de la recuperació de la identitat de l'immigrant perquè la tasca escolar sigui mínimament profitosa.

Els professors que es van fer càrrec del curset, i representant «Rosa Sensat», foren: Onofre Janer, de l'equip de Ciències Socials de «Rosa Sensat» i Manuel Aznar, PNN d'història de Literatura Contemporània a la U.A.B.

L'Institut Catòlic de Formació de Mestres —l'«Studienhaus für Lehrerfortbildung»— es va fer càrrec de les despeses d'estada i viatges per a cursetistes i professors amb una desinteressada i lloable ajuda que contrastava en proporció inversa amb l'interès i ajut material —nul— del Consolat espanyol. La presència durant una jornada de l'agregat cultural del consolat, Sr. Ordejón, va servir per declarar el «seu interès», però també per manifestar que per «defectes de forma» no hi hauria subvenció oficial.

El curs, segons els assistents, va servir per obrir noves perspectives en l'ensenyament de la història i la literatura, adaptades a la realitat dels fills dels immigrants, però, sobretot, fou una experiència molt interessant de convivència i de treball en equip que obrirà noves vies i mètodes de treball entre els mestres de la immigració.

Un fet a valorar des d'aquí és la presència de «Rosa Sensat» en un sector de l'ensenyament tan abandonat, i l'inici de col·laboració entre nosaltres i aquest grup de mestres de l'Associació, tan interessats en la renovació de l'ensenyament en aquest medi inhòspit.

Onofre JANER

Conflicte dels professors de català

Com el lector ja deu saber per la premsa, el mes d'abril es va produir una vaga i tancada dels professors de català depenents de la DEC d'Òmnium Cultural. La base de les reivindicacions era laboral (sous, assegurances socials, etc.) i de democratització del funcionament de la DEC. En el moment de redactar aquestes notes el conflicte encara no està resolt. En el proper número de la revista tractarem de la qüestió més extensament.

Alternativa a les institucions pedagògico-benèfiques

Arran dels conflictes de l'Institut Ramon Albó i de l'Escola de Santa Maria de Lliçà d'Avall es va formar una comissió composta per professionals implicats en la vida dels nens marginats. Aquesta comissió ha elaborat un document en el qual es denuncia les condicions injustes a què estan sotmesos aquells que depenen de la tutela dels organismes benèfics i la incapacitat de **Protección y Tribunal Tutelar de Menores** per resoldre aquesta situació. A més d'aquesta anàlisi la comissió ha presentat un esbós d'alternativa, en la qual es demana un canvi social i

polític que permeti una distribució equitativa dels béns materials per tal d'eliminar els canals de selecció i competència, que són les causes principals de la inadaptació social. Per aconseguir la inserció social dels menors han de desaparèixer els internats i cal dotar els barris de tots els serveis públics, entre els quals destaquen: un equip d'assistents socials, guarderies i escoles amb places suficients, gratuïtes i ben equipades psico-pedagògicament, centres de formació professional, locals d'esbarjo i activitats socials, zones verdes i espais lliures, assistència social i sanitària, pisos per a menors mancats d'un marc social i afectiu, un departament de coordinació d'entitats pedagògiques i socials, i tot això coordinat en un sol organisme públic.

Textos legals

SUBVENCIONS

Resolució de la D.G. d'Ensenyament mitjà per la qual es donen normes complementàries per complimentar el que està establert a l'ordre del 22-1-76, sobre concessió de subvencions als centres no estatals de Formació Professional i BUP (BOE 20-1-77).

UNIVERSITAT

Ordre per la qual es crea una comissió encarregada de realitzar l'estudi previ a la creació d'una universitat de Balears.

BUP I COU

Reial decret que regula l'en-

senyament del Batxillerat i COU a l'estranger (BOE 29-1-77).

MESTRES

Resolució per la qual es convoca concurs especial de trasllat per a localitats superiors a deu mil habitants. Centres de Preescolar i seccions dels col·legis rurals de pràctiques de les escoles universitàries de professorat d'EGB.

DESTITUCIONS

Reial decret pel qual es destitueix M.^a Teresa López del Castillo com a delegada provincial del MEC a Barcelona (BOE 29-1-77).

Reial decret pel qual es destitueix Octavi Mestre Ferrer com a delegat del MEC a Lleida (BOE 29-1-77).

Reial decret pel qual es disposa la destitució de Blas Gimeno com a director general de l'Educació Bàsica (BOE 2-2-77).

NOMENAMENTS

Reial decret pel qual es disposa el nomenament de don Andrés Suárez i Suárez com a director general d'Educació Bàsica (BOE 2-2-77).

Reial decret pel qual es nomena delegat provisional del MEC a Barcelona Octavi Mestre i Ferrer (BOE 29-1-77).

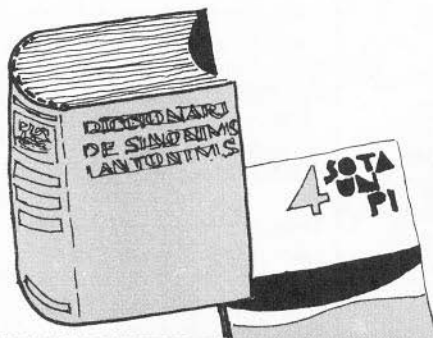
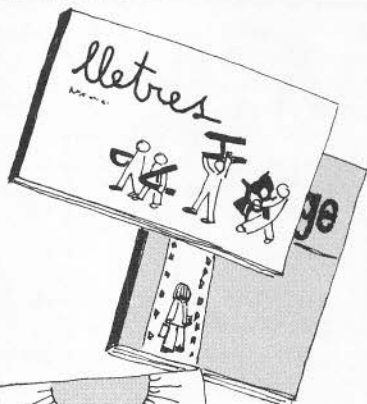
ESCOLA EN CATALÀ

PRIMERS LLIBRES PER A L'E.G.B. EN CATALÀ
APROVATS PEL MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

SÈRIES GRADUADES - E.G.B.

Llenguatge i Lectura

	Ptes.
Lletres (5-7 anys). Ymbert	110
Comencem a llegir. Garriga.	
1. Beceroles (5-7 anys)	120
2. Estels (7-8 anys)	125
Històries del meu país (9-11 anys). Bagué	100
Quatre sota un pi (8-10 anys). Mathieu	125
Bon matí. Primer llibre de llenguatge (6-8 anys). Sorribas/Ruiz Calonja	160
Guiatge (10-14 anys). Martorell	220
Selecta de lectures (10-14 anys). Martorell	
1. Les plantes, els animals, els elements (4rt i 5è)	125
2. La mar, la plana, la muntanya (5è i 6è)	125
3. Els pobles, les ciutats, els homes (7è i 8è)	125
Diccionari de sinònims i antònims. Pey	700
Diccionari de sinònims i antònims. Pey. (Ed. econòmica)	300
Breu diccionari ideològic català. Romeu	300
Català bàsic. Llobera	100
Pràcticas de catalán básico. Llobera	150
Clave de ejercicios	50



ÈDITORIAL TEIDE, S.A.

Tel. 93/250 45 07 - Viladomat, 291 - Barcelona-15



Els mecanismes actuals per arribar a ser mestre en una escola estatal

Quan escric aquestes ratlles, el conflicte en relació als camins d'accés a l'escola oficial pel que fa als Instituts i a la Universitat està en el punt àlgid. El ministeri acaba de publicar un decret sobre oposicions a instituts que ha acabat de crispar els ànims de tot l'estament docent, que ja porta bastants dies de vaga als centres d'ensenyament mitjà i superior. No fa pas gaire que l'escola d'ensenyament general bàsic duia a terme una lluita per la mateixa qüestió. Quan el lector tingui la revista a les mans, qui sap el que haurà passat, o bé quina haurà estat exactament la marxa dels esdeveniments. La dinàmica del moviment entorn de l'ense-

nyament és molt ràpida i per tant el canvi de mentalitat que dins aquest sector s'està produint ha de ser forçosament també molt important. Això no obstant, no ens sembla pas inoportú reflectir en aquest comentari les opinions dels mestres d'EGB sobre els mecanismes d'accés a l'escola estatal donades el curs 1974-75, en una enquesta de la qual hem fet referència ja diverses vegades en aquesta mateixa secció.

Vegem en la taula següent què opinaven, doncs, els mestres ara fa un parell d'anys sobre el mecanisme de les oposicions en l'EGB.

TAULA			
Opinions dels mestres sobre les oposicions			
	<i>S. públic</i>	<i>S. privat</i>	<i>Total</i>
<i>Considerem el sistema d'oposicions com:</i>			
Una condició necessària i única	7	2	4
Una condició general. S'admeten excepcions	8	3	4
Una condició possible. Hi haurien d'haver diversos camins d'accés	45	37	39
<i>Contraris absolutament al sistema d'oposicions</i>	39	58	52
N.C.	1	1	1
	<u>100 (438)</u>	<u>100 (893)</u>	<u>100 (1.331)</u>

54 Els resultats són prou clars:

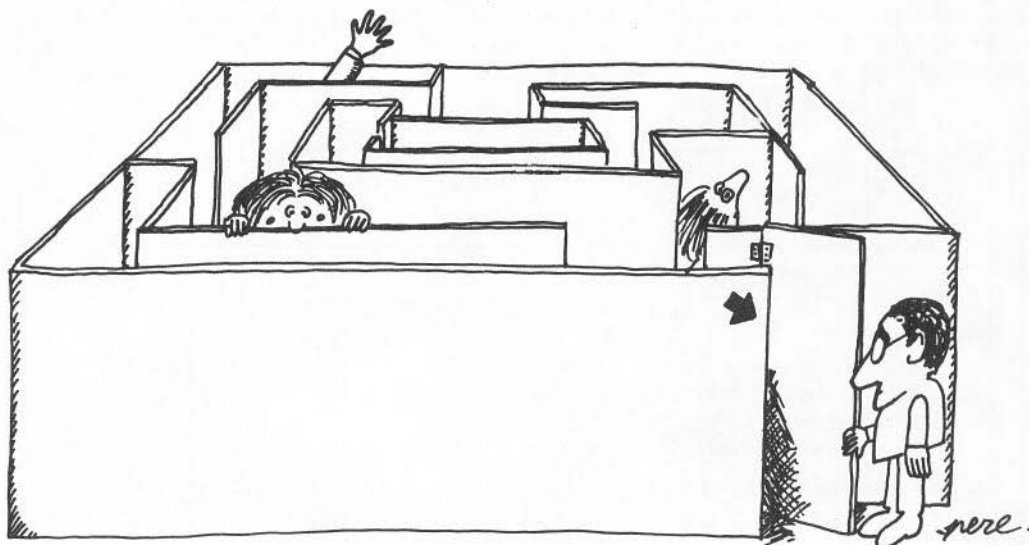
a) Són molt pocs els mestres partidaris del sistema d'oposicions tal com funciona en l'actualitat. (Ara funciona d'acord amb l'opció segona de la taula.)

b) Les opinions estan dividides entre els que pensen que cal mantenir el sistema d'oposicions com un camí d'entre altres o bé els que pensen pura i simplement que cal abolir-lo definitivament. De fet, aquesta darrera posició és globalment la majoritària i representa la meitat dels mestres.

c) Els mestres del sector públic tendeixen

a ser més partidaris de les oposicions que no pas els del sector privat. Cal complementar el que hem afirmat anteriorment amb les opinions dels mestres respecte el concurs de trasllat. Tal com estava construït el qüestionari, el mecanisme del concurs s'oposava de forma excloent a una alternativa que formulava la necessària participació del centre en l'elecció del propi professorat, sense prejudicar amb quins altres organismes havia de compartir aquesta participació ni tampoc de quina manera calia preservar els interessos adquirits dels actuals mestres propietaris de plaça.

TAULA			
Opinions respecte al concurs de trasllat			
	S. públic	S. privat	Total
El concurs de trasllat s'ha de mantenir en el futur	46	8	21
El centre ha de poder participar en l'elecció del seu professorat	50	89	76
N.C.	4	3	3
	100 (438)	100 (893)	100 (1.331)



Què ens aportan aquests resultats?

a) En conjunt, l'opinió molt majoritària dels mestres és partidària de la supressió del concurs de trasllat. Fixem-nos, però com n'hi ha més que el defensen que no pas defensen l'actual sistema d'oposicions.

b) La defensa del concurs es dona fonamentalment entre els mestres de l'escola estatal; quasi la meitat dels quals pensen que és una institució que cal mantenir.

c) Analitzant les dades per altres variables hem pogut observar que:

1. Els qui més el defensen són els propietaris definitius enfront dels provisionals o bé els interins.

2. És possible fins i tot estar completament en contra de les oposicions, és a dir ser partidari de l'abolició total i en canvi ser partidari de mantenir el concurs, la qual cosa no deixa de ser una mica contradictòria.

3. En general, com més joves són els mestres, més estan en contra, tant del sistema d'oposicions com del mecanisme del concurs, però entre els mestres estatals, de menys de 35 anys, encara n'hi ha un 40 % que en són partidaris. (És a dir, que són contraris al concurs un 60 % dels mestres de menys de 35 anys, un 39 % dels de 35 a 50 i un 31 % dels de més de 50 anys.

La conclusió a què ens permeten arribar els resultats anteriors és, a parer nostre, molt significativa. Certament és dona un canvi de mentalitat en els mestres i estan en una forta crisi àdhuc en el sector públic els mecanismes de proveïment de places. Tot i amb això, hi ha un nucli fort de resistència, el qual deu veure el concurs de trasllat com la defensa del propi lloc de treball o bé d'uns drets adquirits amb molt d'esforç. Des d'aquesta perspectiva cal, doncs, afirmar que un canvi en aquests mecanismes s'hauria de fer amb una prèvia discussió amb els mestres afectats per tal de trobar solucions vàlides que no signifiquin una divisió dels mestres estatals i el consegüent tancament de caire corporatiu que en un sector es podria presentar.

A partir d'aquí ens podem preguntar, quins sectors del centre docent haurien d'intervenir en l'elecció del propi professorat.

La taula següent ens dona l'opinió dels enquestats:

TAULA	
Intervenció de diferents sectors en l'elecció de mestres	
Cal mantenir el concurs de trasllat	21 %
El centre ha de participar en l'elecció, i ha de tenir veu i vot en l'afer:	
Només el director	2 %
El director i els professors	20 %
El director, els professors i la comissió de pares	35 %
A més dels anteriors, representants de les associacions del medi on radica l'escola	20 %
N.C.	3 %
	100 (1.331)

Com podem observar, les opinions dels ensenyants estan molt dividides sobré aquest punt. És a dir que no hi ha una opinió majoritària plenament constituïda.

La meitat del total d'ensenyants estarien disposats a una intervenció dels pares, però no cal menystenir que, a més a més dels que defensen el concurs, hi ha un 20 % que és refractari a l'entrada dels pares a les decisions del centre.

Quan als documents de les darreres escoles d'estiu es parla de gestió de centres es dona una formulació que es correspondria amb l'última de la taula, tot i que no s'entra en detall a l'hora de concretar si aquesta gestió del centre ha d'implicar també una participació en l'elecció dels nous ensenyants; del context dels debats semblaria que sí. Si aquesta deducció és veritat, fixem-nos que només un de cada 5 mestres hi estaria d'acord.

En síntesi, doncs, hi ha d'una banda, nuclis de resistència en relació als actuals mecanismes de provisió de places i, d'altra banda, no tothom pensa el mateix sobre quin ha de ser el paper dels diferents actors d'un centre docent. El debat sobre com ha de ser l'ESCOLA PÚBLICA CATALANA, s'ha de portar a tots els racons del país per tal d'obtenir si és possible que el gros dels mestres i el gros de la població estigui disposat a defensar-la a partir d'unes idees clares sobre el què vol dir.

Bibliografia

JÜRGEN PRESS, Hans: **Experimento con la ciencia**, Col. «Toda la Tierra», Ed. Adara, La Coruña 1976.

Editorial Adara continua la publicació d'obres senzilles relatives a la ciència, amb la present edició. Si bé em sembla elogiuable la preocupació per acostar a la naturalesa d'una forma senzilla, crec que en el cas present, el títol donat a l'obra en la traducció castellana és massa solemne. Estem davant d'un cas més d'utilització fàcil de la paraula ciència, generalitzada per a tot. El que proposa el llibre, més que ciència, és un conjunt de jocs d'observació, a propòsit del quals es fan unes reflexions encertades sobre les lleis físiques.

La presentació del llibre no és agradable. La utilització d'un únic color, que és preci-

sament el negre, no ens sembla el més adequat per a uns textos i, sobretot, uns gravats, destinats fonamentalment als infants. En alguns casos, a més, es provoquen confusions sobre els colors, en els quals es basa precisament el sentit del joc (jocs 179 i 202).

Des del punt de vista pedagògic potser convingui indicar que no tots els jocs proposats són de realització fàcil i directa, tal com en ocasions semblaria que es dedueix de les explicacions senzilles amb què són presentats. És possible que un infant que es decideixi a fer-los, es quedi amb freqüència desil·lusionat perquè «no li surten».

Cal reconèixer que el llibre ofereix un bon conjunt d'entreteniments educatius de qualitat, que poden omplir de forma molt positiva les interessants i sovint «llargues» hores del joc.*

R. M. NOGUÉS

PROGRAMACIÓ DE LLENGUA A EGB - Col·lecció *Estris - Llenguatge*, de Lluís López del Castillo.

L'any passat, l'editorial Casals va editar un fulletó que duia per títol **Programació de llengua a EGB**. El qual oferia, com qui no diu res, set col·leccions diferents a l'avidesa dels mestres que treballen la llengua a l'escola catalana. Aquesta programació, confeccionada, dirigida i realitzada per l'Assessoria de Didàctica del Català de «Rosa Sensat», és un senyor projecte en procés d'elaboració, que intenta de cobrir les següents peremptòries necessitats:

a) Un programa de llengua per als nens catalanoparlants, compost de tres col·leccions diferents:

1. La col·lecció **El Penell**, que cobreix el treball de llenguatge i gramàtica als vuit nivells d'EGB.

2. La col·lecció **La lluna en un cove**, que cobrirà l'aspecte de textos i lectures a tota l'EGB.

3. La col·lecció de **Fitxes d'ortografia**, pensades per a la primera etapa, des de segon fins a cinquè, agrupades en tres sèries, segons un ordre creixent de dificultat.

b) Un programa de català per als nens castellanopar-

* De la mateixa col·lecció i del mateix autor ha aparegut també *Experimento con la Naturaleza*, Ed. Aldara, La Coruña 1976.



que el panorama és més de set vegades ambiciós i enllaminador, i que si tot arriba a bon port, com cal esperar, tindrem una eina —o un taller— inestimable per al mestre que treballi la llengua als Països Catalans.

Dins aquest engrescador paisatge didàctic, ens fixarem ara en la collecció **Estris**, per tal com acaba de fer la primera flor: el llibre **Llenguatge**, de Lluís López del Castillo.

La collecció **Estris**, pensada per als estudis de Magisteri —o per al reciclatge de mestres en actiu— anuncia un llibre introductor d'establiment de criteris generals, un llibre sobre llenguatge (que ha estat el primer d'aparèixer), un llibre sobre morfosintaxi,

lants, que cobrirà la primera etapa, amb l'objectiu d'aconseguir una convergència de la feina dels nens castellano-parlants i la dels catalanoparlants, de manera que, a la segona etapa, tots els nens segueixin el mateix ritme, amb els mateixos llibres de treball.

A més a més d'aquests dos programes, s'ofereixen tres altres colleccions sota l'epígraf de **Material del mestre**, destinades a ajudar, d'una manera o d'una altra, a la feina del mestre:

1. La collecció **Estris**, pensada com a formació o reciclatge de mestres, en cada una de les branques de la llengua.

2. La collecció **Complements**, destinada a donar material suplementari de treball de classe.

3. La collecció **Estudis**, pensada per oferir estudis monogràfics sobre temes molt determinats d'interès pel mestre.

Déu n'hi do. Hem de convenir

un llibre sobre fonologia i ortografia, un llibre sobre literatura, un llibre sobre el català com a segona llengua i, finalment, un llibre sobre lingüística catalana. L'anunci d'aquests set llibres hauria de polaritzar l'atenció dels que ens dediquem a l'ensenyament de la llengua en aquest racó de món. El que ens hi proposa l'Assessoria de Didàctica del Català és una autèntica alternativa, rumiada, sospesada, treballada i experimentada amb precisió, a l'actual ensenyament de la llengua, tan encarcerat i idiota per un cantó com desorientat i vacilant per un altre.

Lluís López del Castillo, prou conegut en el camp de la didàctica del llenguatge i de la sociolingüística (autor, entre d'altres coses, del valuós **Llengua standard i nivells de llenguatge**, de Laia), ens dona, amb **Llenguatge**, una sèrie de reflexions pragmà-

tiques sobre semàntica i una sèrie paral·lela de propostes de treball per al mestre, dins la prestigiosa línia de la nostra tradició didàctica (l'última baula de la qual és Alexandre Galí, amb qui López del Castillo lliga d'una manera diàfana i intel·ligent). Tot el material del llibre, aplicat sempre sobre exemples concrets i falcat a cada moment amb la bibliografia del cas, és d'una directíssima utilitat pràctica immediata. I és que un dels molts valors del llibre és la seva concepció pragmàtica i desproveïda de fullaraca teòricode. És un llibre que fa arromangar les mànigues per començar a treballar immediatament. Tant sí com no. Sap greu, de debò, de no disposar de més espai per analitzar amb detall el contingut i el plantejament d'aquesta obra, a la qual fa de bon augurar un èxit segur. Són faves comptades: el que funciona funciona.

M. D.

Bibliografia

Per als nois i noies

Per a l'estudi dels contes meravellousos (definició i estudi):

Propp, V., *Morfología del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid 1974 (2a. ed.) (Conté bastantes errades d'impressió).

Propp, V., *Las raices históricas del cuento*, Ed. Fundamentos, Madrid 1974.

Per al sentit del conte entre els nens i la literatura infantil:

Hazard, P., *Los libros, los niños y los hombres*, Ed. Juventud, Barcelona 1954.

Savater, F., *La infancia recuperada*, Ed. Taurus, Madrid 1976.

Per al tractament del conte a l'escola:

Bryant, S. Cone, *Com explicar contes*, Ed. Nova Terra, Barcelona 1963.

Rodari, G., *Grammatica della fantasia*, Ed. Einaudi, 1973.

Torner, E. M., *El folklore en*

D'EXPLICAR

Els nostres nens no saben contes de cap mena. Som en un temps d'autocensura, en el qual no s'expliquen contes populars als nens per motius ideològics. Se'ls acusa de cruels, d'amorals, de mostrar realitats sexuals que no s'han d'explicar als nens, de tractar temes conflictius. Recordo uns pares, capdavanters d'un moviment de joventut, que no deixaven els fills amb els avis perquè no els expliquessin contes com ara «la caputxeta i el llop».

Per altra banda, Herminio Almendros, gran mestre de qui llegim llibres de lectura a les nostres escoles, dedica una bona part d'una de les seves obres a rebutjar el conte de fades per diverses raons: hi manca unitat i sentit, s'hi posa de tot (i cita un llibre de Carmen Bravo Villaverde), cap autor ni editor li sap respondre què entén per conte meravellós. De fet, el que H. Almendros rebutja és el garbuix de contes que s'han donat als nens sense discriminació, encara que els accepta quan se'n fa una bona selecció, tal com diu en el seu comentari als contes triats per José Martí, poeta cubà, en la seva obra **La edad de oro**.

Nosaltres, després dels treballs de Propp i Levi Strauss —que potser H. Almendros no coneixia—, després de saber quin és el sentit del conte meravellós, inconscient col·lectiu o llegat d'una cultura popular de segles, que ens ha arribat per boca del poble, ens hem de preguntar si el podem rebutjar sense dedicar-li ni un pensament.

Sovint el conte meravellós és deformat: en el camp de la literatura s'adapten llibres per als nens sense cap avís en el llibre; a les escoles es modifiquen substancialment els contes a fi de no impressionar els nens amb la seva crueltat o per estalviar-los determinats passatges; s'eliminen determinades paraules per no ferir els nens que, d'altra banda, cada dia tenen menys problema a emprar aquestes mateixes paraules, i no precisament en el moment més adequat.

Es tracta de mutilar o de triar els contes, i en tot cas, d'in-



CONTES

trodir-los amb totes les explicacions que calgui?
Però, per triar i explicar, cal conèixer el sentit de cada obra i el seu origen i en el cas d'adaptar, dir-ho i seleccionar adequadament. Abans de tirar endavant, diguem què pot donar al nen l'explicació d'un conte. Enumerem alguns valors:

- A. Ensenyament i enriquiment del llenguatge (maneres de dir, expressions fetes, desenrotllament de la narració, sentit poètic, precisió de les paraules).
- B. Educació de l'atenció (un dels problemes que va en augment entre els nois).
- C. Enriquiment de la imaginació (bàsic en el pensament de l'escola activa, que no vol fer nens a la nostra semblança, sinó capaços d'inventar davant de noves situacions).
- D. Viure en altres personatges els problemes que ells tenen, a fi de poder conèixer i superar els propis problemes emocionals.
- E. Alimentar el món de les simpaties; el sentit de l'humor; desfer les tensions.

Al mestre el pot ajudar, a més a més, a conèixer el nen, amb la resposta que dona una vegada acabat el conte.

Per a Gianni Rodari, el conte és també un punt de partida per al text lliure.

Per a Bruno Bettelheim i per a Winnicott els contes compleixen sobretot la funció d'educar l'afectivitat dels nens.

Però per ser fidel en l'explicació del conte, cal conèixer la seva procedència i cal no traïr el llenguatge i per això cal memoritzar-lo amb força fidelitat i conèixer quines són les seves parts fonamentals.

No diguem ja que en el cas que el mestre inventi el conte, li demanariem una preparació i no una improvisació sobre la marxa.

Voldríem donar una petita bibliografia.



Per als nois i noies

la escuela, Ed. Losada, Buenos Aires.

Reculls de contes per explicar:

Rondalles de Grimm (traduc. Carles Ribas), Ed. Juventud.

Rondalles d'Andersen (trad. J. Carner i M. Manent), Ed. Juventud.

Cuentos de Grimm, Labor y Noguer.

Cuentos de Andersen, Labor y Noguer.

Cuentos de Perrault, Labor y Noguer.

Amades, J., *Rondallística*, Ed. Selecta (Folklore de Catalunya).

Rondalles gironines i valencianes, Ed. Ariel.

Rondalles de R. Lull, Mistral i Verdguer, Ed. Ariel.

Rondalles mallorquines d'en Jordi des Racó, Ed. Moll.

Valor, E., *Obra literària*, 1 vol. (conté valencià), Ed. Gorg.

Rodari, G., *Cuentos por teléfono*, Ed. Juventud.



ÀREA DE EXPRESION PLÁSTICA

**DIBUJO Y
MANUALIDADES**] 1º a 5º de E.G.B.

EXPRESION PLASTICA] 6º, 7º y 8º E.G.B.
PRETECNOLOGIA

LLIBRES DE L'ALUMNE

desenrotllen la capacitat creativa dels alumnes en els dos aspectes de dibuix i manualitats,

obren múltiples vies d'expressió a través de les diverses tècniques del dibuix i d'activitats manuals y pretecnològiques

GUIES DIDÀCTIQUES DEL PROFESSOR

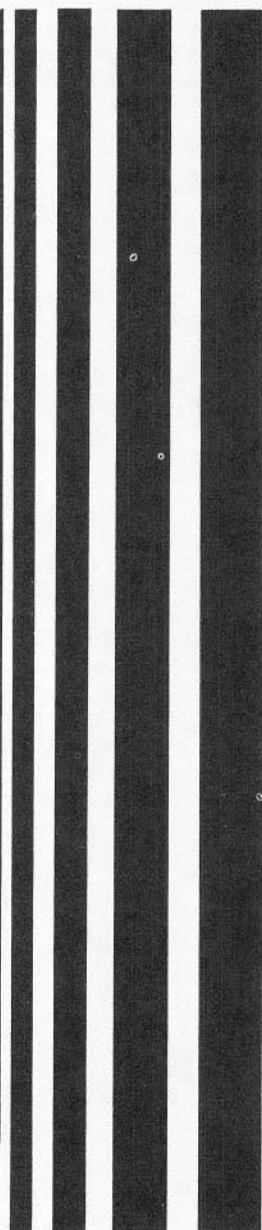
faciliten la programació dels diferents cursos, assenyalant objectius, analitzant continguts i orientant el professor en la seva tasca educativa.

DISTRIBUÏDOR EXCLUSIU

cesma, s.a.
Aguacate, 25 - MADRID - 25
Teléf. 208 69 40



Barcelona-16
Ausona, 97-99
Tel. 345 37 12



LA PEDAGOGIA, MOTIU D'ENFRONTAMENT POLÍTIC

El primer Curs Internacional Montessori de Barcelona

El mes de gener de 1916 s'anuncià a la premsa la realització del Curs Internacional Montessori, convocat per al 15 de febrer i amb una durada de tres mesos. El programa era el següent:

«Fonaments de la pedagogia científica. — El mètode de l'escola de pàrvuls. — El mètode de l'escola elemental.»

Com a novetat, s'hi anunciava l'estudi del mètode de l'educació religiosa catòlica, tractat per sacerdots especialitzats.

Aquesta convocatòria serà l'origen d'inimaginables polèmiques. La premsa dels partits se'n farà ressò, les revistes de mestres s'hi sumaran i a l'Ajuntament, la seva discussió ocuparà part dels debats consistorials. Les qüestions plantejades superaran l'àmbit purament pedagògic i seran motiu per a l'enfrontament polític entre els dos partits amb més incidència a Barcelona en aquells anys: la Lliga Regionalista i el Partit Radical.

Amb aquest article no pretenem de jutjar la validesa del mètode Montessori, sinó només d'apuntar uns elements crítics que, sorgits en una conjuntura històrica molt determinada, ens acosten a la sempre actual discussió sobre el paper que la renovació pedagògica juga en el procés de canvi educatiu, i la càrrega de contingut polític inherent a qualsevol mètode pedagògic.

La iniciativa del Curs i la política cultural de la Lliga Regionalista

L'organització del Curs era iniciativa del Consell d'Investigació Pedagògica¹ de la Diputació de Barcelona, organisme creat sota el predo-

mini hegemònic de la Lliga en aquesta corporació i que bàsicament pretenia de renovar i modernitzar els fonaments de l'ensenyament a Catalunya. El secretari del Consell era Eladi Homs,² pedagog autodidacte, afecte a la Lliga i home de confiança de Prat de la Riba.

Les realitzacions del Consell poden incloure's en el procés institucionalitzador de la cultura catalana que els regionalistes escometeren des de la Mancomunitat a la Diputació, atinent sempre a la recerca d'aquells elements que ajudessin a gestar la consciència col·lectiva de la nació.

La Lliga, pel seu caràcter —dretà, reformista, possibilista, accidentalista— no pretenia d'oferir alternatives al sistema escolar espanyol. Les seves accions difonien un determinat concepte de cultura catalana (arrelat encara en l'historicisme romànic) i cercaven l'adequació del sistema educatiu a les necessitats econòmiques de la burgesia industrial. En la tasca de govern que Prat exercità, s'hi evidencia la lluita per la catalanització de l'escola i la valoració del paper dels mestres en aquest procés.

1. Consell d'Investigació Pedagògica: Creat per acord de la Comissió d'Instrucció Pública i Belles Arts de la Diputació de Barcelona l'11 de juny de 1913.

2. Eladi Homs: Secretari del Consell d'Investigació Pedagògica des de 1914. No havia estudiat cap carrera universitària, els seus coneixements pedagògics provenien dels seus viatges a l'estranger. Era sovint ironitzat des del diari lerrouxista «El Progreso», acusant-lo de «chupóptero», es a dir d'aprofitar-se de la seva carrera política per obtenir càrrecs de caire professional.

Amb el Curs es pretenia de preparar els mestres per potenciar i garantir el funcionament dels centres especialitzats Montessori. L'any 1913 el Consell d'Investigació Pedagògica havia enviat un pensionat a Roma per prendre contacte amb doctrines i escoles; com a resultat d'això s'implantà el mètode a la Casa de Maternitat (depenent de la Diputació). El segon Curs Internacional Montessori es féu a Roma l'any 1914. La Diputació hi envià dues mestres —Celestina Vigneaux i Leonor Serrano—, i l'Ajuntament, quatre. El terreny era prou adobat perquè l'any 1915 s'installés a Barcelona una col·laboradora de la doctora Montessori, Anna Macheroni, qui dirigí una escola elemental de la Diputació, a la qual hi assistien 90 alumnes de dos a vuit anys. En el curs 1915-16 funcionaven 13 escoles Montessori a Catalunya i Balears, mentre que les mestres titulars n'eren només set. Per què Eladi Homs i el Consell d'Investigació Pedagògica trien precisament el Mètode Montessori?

Encara que de pràctica limitada als parvularis i amb resultats reeixits en nens deficients, el mètode els oferia elements atractius: innovador arreu d'Europa i dels EE.UU., discutit pels pedagogs més avançats, basat en fonaments científics, predicador del respecte al nen i al seu entorn... era adient per posar a la pràctica en institucions experimentals amb poc alumnat. Quan la doctora Montessori s'avingué a incorporar al Curs la doctrina catòlica, en quedaren totalment convençuts.

L'organització del Curs

El Curs tingué un caràcter quasi oficial, i així fou potenciat econòmicament per les corporacions locals. El predomini de la Lliga a la Diputació comportà la seva immediata col·laboració, però no passà el mateix a l'Ajuntament, on numèricament les forces polítiques eren equilibrades.

Les lliçons del Curs es feren en italià, amb traducció simultània al català. Hi assistiren 186 alumnes i 58 oients. L'elevat cost de la matrícula —200 ptes.— féu necessària una política de subvencions i de beques, de les quals 20 foren pagades per la Mancomunitat, 50 per l'Ajuntament, 25 per la Diputació i 5 per un particular.

Aquestes beques recaigueren sobretot en alumnes de la Normal i institutius de les escoles Montessori en funcionament. Només una minoria fou reservada per als mestres nacionals i no se'n concedí cap als mestres de les escoles privades.

La selecció tendia a afavorir els mestres de les escoles de la Diputació, fet que no sols cal atribuir al favoritisme, sinó que cal veure-ho com a exponent de la visió política d'en Prat, de formar i responsabilitzar un personal sense traves del passat, la missió del qual havia de ser la consecució d'una escola catalana, per oposar-se a l'escola oficial, instrument del centralisme i de les més arcaïques concepcions educatives.

El magisteri nacional quedava exclòs d'aquest procés. Es renunciava a tota acció encaminada a posar en crisi la totalitat del sistema escolar existent.

El «Partido Republicano Radical» i la seva alternativa escolar

La Lliga no era, no cal dir-ho, l'única formació política amb incidència. El PR, des de començaments de segle, gaudia de gran clientela a Barcelona i es féu fort a l'Ajuntament fins a les eleccions de 1915, on per primera vegada quedaren en minoria enfront de la coalició Lliga-conservadors.

El seu anticatalanisme és basat en la seva creença que Espanya és una nació fonamentada en una llengua aglutinadora —el castellà— i en una història comuna. El PR combatia el regionalisme amb el seu nacionalisme espanyolista.

Republicans a l'estil europeu, els radicals creien que l'Estat ha de garantir la consecució d'una societat més equilibrada amb l'extensió de l'ensenyament públic i, si hi afegim l'anticlericalisme com a tret definidor del grup, veurem com l'escola pel PR havia de ser nacional, pública, en castellà i laica.

Seria injust de negar les realitzacions culturals i d'ensenyament que empengueren en el temps del seu manament a l'Ajuntament: campanyes de millora davant la deficient situació de l'escola pública, desdoblament d'escoles, creació de les escoles del Bosc, cantines, robers...

Els radicals s'oposen a l'obra cultural de la Lliga a la qual qualifiquen d'elitista, de consolidació d'una alta cultura, desentenent-se de les més elementals necessitats escolars de les classes populars.

El nacionalisme republicà

Altres grups polítics amb incidència més limitada són el BRA³ i la UFNR.⁴ Ambdós parteixen de la necessitat que té Catalunya d'un

partit que inclogui la catalanitat dins un complex de reivindicacions més generals i avançades (republicanisme, reformisme socialitzant...). Malgrat la seva accidentada trajectòria, aquests grups són significatius ja que proposen alhora la generalització de l'ensenyament sota la responsabilitat dels organismes públics, la neutralitat i el laïcisme, sense renunciar a la catalanitat, tant en la llengua com en els continguts. (El pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona l'any 1908 seria el projecte que concreta més les seves tendències.)

La polèmica entorn del Curs

El clima d'enverinament polític aguditzà la polèmica. Només per ser una iniciativa del Consell d'Investigació Pedagògica els radicals es veuen obligats a combatre-la. Al consistori, a part dels raonaments polítics, es debaten qüestions ideològiques i fins i tot pedagògiques. Els radicals acusen la Lliga de mantenir en l'oblit les deficiències de l'escola pública i resulta incongruent de creure que amb un Curs d'experimentació pedagògica pot resoldre's quelcom. Critiquen també la tendència marcadament religiosa del Curs, l'ús del català a les classes, l'exclusió del magisteri públic en la distribució de les beques...

Amb els següents extrets de la premsa pot entendre's més el clima que arribà a crear-se:

Se manda gente nueva, para orientarse, se abren las puertas de ciertos organismos con la pretensión de que se ventilen con predicaciones a lo Montessori, pero la maquinaria es vieja, continúa siendo arcaica... siendo un crimen de lesa realidad el dinero invertido en una campaña que de antemano puede ser conocida como negativa.

Rosendo NACHER: **El Curso Montessori**, «La Publicidad», 2/3/1916.

3. BRA, Bloc Republicà Autonomista: Escisió de la UFNR, amb gent tan significativa com Marcellí Domingo (el qual arribaria a ser ministre d'Instrucció Pública a la segona República), Francesc Layret. Apareix l'any 1915.

4. UFNR, Unió Federal Nacionalista Republicana: Grup polític format per aglutinament de grups republicans anteriors, aparegut l'any 1910. El seu líder més significatiu era Pere Coromines.

Sin escuelas, en abierto imperio las escuelas unitarias, enhiesto el espíritu de casta dentro de la clase de maestros nacionales a causa del desdoble que se hizo con tacañería para los maestros aunque con esplendidez para los miembros del suministro... y con una lista inacabable de vicios, ¿cómo es posible juzgar de otra manera el espectáculo burlesco que organizan unos señores que tendrán poblada la cabeza de fantasías investigadoras de grandes pensamientos, pero que las traducen en una pedagogía práctica creando un estado mayor sin ejército, una tropa de cargos inútiles en correspondencia directa con la luna, pero sin vínculo alguno con los que vivimos en este planeta...

«La Publicidad», 9/3/1916.

Molt més incisiu és l'article que Hermenegildo Giner de los Rios, regidor radical i germà del pedagog, escriu a «El Progreso»:

(El método de la Sra. Montessori) se mueve en el espíritu de Tolstoi, y el de Froebel... en punto a lo natural e intuitivo no va más lejos que Rousseau, ni nuestro Giner de los Rios... Dícenos hoy dos cosas... la religión es fundamento inexcusable de la vida y de aquí la necesidad de dogmatizar católicamente el espíritu de los alumnos...

Los regionalistas se esfuerzan en introducir aquí esta enseñanza para deprimir al Magisterio Nacional y ofender a España...

No podemos tolerar que se venga a la ciudad con problemas que sólo pueden afectar a un centenar de niños privilegiados... Nosotros no podemos ni debemos perder de vista las reformas generales... por eso venimos defendiendo la construcción de locales que higienicen la vida del niño pobre, por eso hemos instalado cantinas... por eso aspiramos a crear roperos... Y todo eso cabe hacerlo en la escuela pública, especialmente hoy, que ya deja de ser confesional... y todo esto puede armonizarse perfectamente con la pedagogía oficial, que habremos de mejorar disminuyendo el contingente infantil que se asigne a cada maestro... especializando la labor docente, lo cual permitiría disminuir y casi prescindir de los libros de texto...

... habremos de dinamizar creando museos y laboratorios «sembrando» amor a la Naturaleza, porque se tenga a los niños todo el tiempo posible en el campo...

Nosotros miramos la pedagogía colectiva como fuera de nuestro campo político y cuando queremos hacer práctica de acuerdo con nuestros amores políticos, tomamos como

Nuestros afanes son armonizar, mejorándola, la enseñanza del municipio, con la de la provincia y la de la nación...

Con el procedimiento Montessori declaran la guerra a nuestras ideas liberales... En ello quieren gastar hoy 10.000 ptas. en un curso y mañana en abrir escuelas, todo lo que necesitamos para locales, cantinas y roperos... Todos estos proyectos los combatiremos sin descanso...

El Montessorismo es signo de guerra. «El Progreso», 2/2/1916.

La transcendència de la polèmica arribà també a les revistes especialitzades de pedagogia, des d'una òptica totalment reaccionària, com es el cas del jesuïta Ruiz Amado, o bé des de publicacions catalanes més avançades com ara «Quaderns d'estudi». Tant en un cas com l'altre participen en la polèmica amb raonaments pedagògics, negant o enaltint el mètode, sense adonar-se que la seva postura ultrapassa els seus propis límits i s'insereix en una discussió política.

El «Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes»

La reacció del Ministeri fou coherent amb la seva trajectòria i caràcter. Superades les dificultats per a l'assistència al curs dels mestres nacionals, centra la seva preocupació a impedir que els participants obtinguessin qualsevol mena de títol, tret d'un certificat d'assistència, tot remetent una nota autoritària als mestres en la qual instaven a negar-se a participar en qualsevol prova, ja que és únicament a l'Estat a qui correspon l'expedició de títols.

BALANÇ DEL CURS

Malgrat tots els corrents d'opinió desfavorables, el curs s'inaugurà el 16 de febrer de 1916, al local del Centre Excursionista de Catalunya. Ocupava la presidència, juntament amb la doctora Montessori, prohoms significatius de la cultura catalana com ara Jaume Bofill, Massó i Torrents, J. Puig i Cadafalch, A. Bastardas i Eladi Homs.

La incidència que el curs tingué a la resta del territori peninsular fou nul·la, llevat d'uns mestres de Pamplona que hi assistiren. La Lliga interpretà aquest poc ressò com una mostra més de la «passivitat musulmana» en què era submergida Espanya, contrastant amb les «inquietuds catalanes per cercar novetats, aplegades sota el nom de pedagogia científica».

Seria injust de negar al Cours Montessori les seves aportacions en la història de l'ensenyament a Catalunya. Fou l'inici d'una experiència que es perllongà fins als anys de la segona República i que formà unes generacions de mestres.

La difusió i l'aplicació del mètode incidí en el moviment de renovació pedagògica de començament de segle, però no tingué ni podia tenir un paral·lel en el camp de la resolució de les greus necessitats escolars, heretades des del segle XIX i no plantejades mai amb una política coherent.

Ja és prou significatiu que els responsables d'una política escolar caduca i tradicional fossin incapaços d'integrar qualsevol mètode renovador. De fet, tota proposta de canvi, encara que no directament política, ho esdevé fàcilment, no tant pels seus continguts, com per les circumstàncies en què es produeix.

Rosa TORAN
Cèlia CAÑELLAS



PER ENTENDRE EN POLÍTICA

(democràcia per a principiants)

Obra pensada per a iniciar en la política democràtica els nois i noies de 10 a 15 anys. Magníficament il·lustrada per Pilarín Bayés.
34 pàgines. 50 pessetes. Hi ha, també, edició castellana.

Per a comandes:

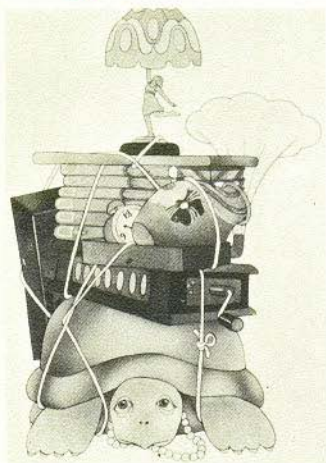
icp

INSTITUT DE CULTURA POLÍTICA

Gran Via, 651, 1er, 1a
BARCELONA

Tels. 301 85 40
301 86 95

Editorial Lumen a favor de las niñas



*Una feliz catástrofe
Rosa Caramelo
Arturo y Clementina
Los bonobos con gafas*

Otra



*alternativa
a la literatura
infantil*

Ceradecor

Les ceres que no taquen

- Ceres que no són tòxiques.
- Ceres que es poden barrejar.
- Ceres que admeten les més suggestives barreges de colors
- Ceres lluminoses a les quals s'hi pot fer punta.
- Ceres que no necessiten fixador.



Si desitgeu rebre gratuïtament una mostra de Ceradecor, ompliu, retalleu i envieu el cupó adjunt a

FLAMAGAS SA

Sales i Ferrer, 7 - Barcelona-13

Voldria rebre una mostra gratuïta de CERADecor

Nom

Col·legi

Adreça

Localitat Província