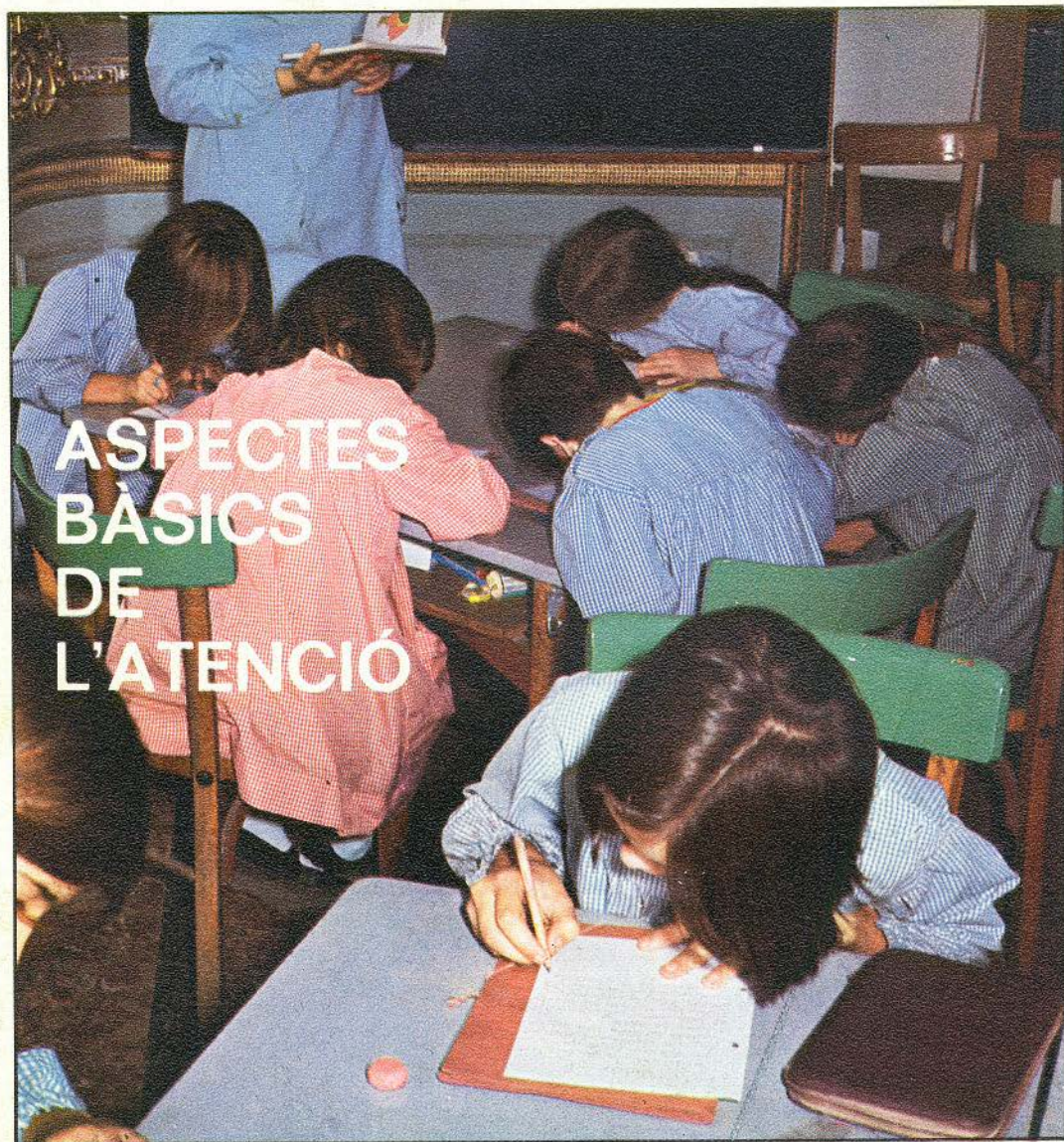


PERSPECTIVA ESCOLAR 48

Publicació de «Rosa Sensat»

Octubre 1980



ÍNDEX	
EDITORIAL	1
ASPECTES BÀSICS DE L'ATENCIÓ	
1. ASPECTES DE L'ATENCIÓ I EL SEU DESENVOLUPAMENT, per Ramon Prats	2
2. L'ATENCIÓ DEL NEN DE PARVULARI, per M.ª Luisa Fernández	9
3. ACTIVITATS PER AL DESENVOLUPAMENT DE L'ATENCIÓ DEL NEN, per M.ª Luisa Fernández	16
4. LES CAUSES PSICOFÍSQUES DE LA INATENCIÓ EN EL NEN, per Henri Wallon	20
5. BIBLIOGRAFIA SOBRE L'ATENCIÓ	25
EXPERIÈNCIES ESCOLARS	
El nen especial a l'escola bressol, per Pepa Odena i equip de l'E.B. «El Cargol»	27
DIDÀCTICA	
El perquè i el com d'una exposició sobre plantes remeieres, per M. Dolors Llopert i fotos de Josep Gri	32
DE 0 A 6 ANYS	
L'agressivitat a l'escola bressol, per l'equip de l'Escola Bressol «Nens i Nenes»	36
La quinzena escola d'estiu al parvulari, per Tina Roig i Roser Ros	38
SORTIDES	
Visita al museu-molí paperer de Capellades, per Assumpta Baig	41
El parc Isard «Carretera de St. Miquel», per M. Antònia Pujol	43
INFORMACIONS I COMENTARIS	
Textos legals. Estatut de centres escolars	45
Notícies	56
La tragèdia d'Ortuella	61
<p>Perspectiva Escolar Edició i Administració: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» - Còrsega, 271. Tel. 228 00 03 - Barcelona-8</p>	
<p>Consell de Redacció: Rosa Carrió, Montserrat Company, Biel Dalmau, Marta Mata, Ramon Prats, Jordi Vives Director: Jordi Tomàs Distribució a llibreries: Arc de Berà - Lluç, 10-14, B-5 Subscripcions: a.a.p.s.a. «Rosa Sensat» Portada i maqueta: Joan Grau Fotògraf: Josep Gri Composició: Fernández, Borrell, 168 Impremta: I. Juvenil, Maracaibo, 11 Realització tècnica: KETRES. Tel. 253 36 00 Dipòsit legal: B. 2.090-1975 - ISSN: 0210-2331 Subscripció anual: 1.500 ptes. - P.V.P.: 180 ptes.</p>	

48

ELECCIONS SINDICALS

1

Des d'aquesta editorial tornem a parlar —no és la primera vegada que ho fem— de les Eleccions Sindicals a l'Ensenyament perquè som tossuts i continuem veient l'ofici de mestre com un tot, on s'integren les qüestions pedagògiques i les laborals i socials.

A les primeres eleccions sindicals en llibertat, ara farà uns dos anys, vàrem posar molt l'accent en aquest fet, després del llarg període de repressió franquista. Aleshores dèiem: «La situació es caracteritza per l'existència de llibertat sindical i per la consolidació de la pluralitat sindical. Això vol dir que per primera vegada es poden escollir veritables representants dels treballadors dins de diverses alternatives sindicals». Aquesta premissa és encara vàlida i més si considerem que mestres de molts centres no han exercit —o no han pogut— llurs drets sindicals.

Ara, però, l'accent el posaríem en la necessitat de reivindicar per a la nostra professió la dignitat i el contingut de la paraula *treballador*, amb tots els drets, deures i compromisos que representa a la nostra societat. Situats en aquest marc pensem que si al món del treball hi ha convocades amb caràcter general unes eleccions sindicals, els treballadors de l'ensenyament, docents i no docents de tots nivells i sectors, no podem restar al marge, tant si estem a favor com en contra, no podem «passar», com es diu ara.

La nostra millor tradició pedagògica i professional, i la que coneixem de fora, sempre ha anat unida als moviments i inquietuds dels treballadors. La nostra memòria col·lectiva ens recorda, entre altres coses, l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, tan relacionada amb el moviment obrer i popular de l'època. Després, al període republicà i de la Generalitat, en ple Front Popular, els mestres formaren part majoritàriament de la Federació de Treballadors de l'Ensenyament de la UGT d'aleshores.

I recordem també amb orgull que el Butlletí del moviment Freinet havia portat el nom més tradicional del moviment obrer: «L'Educador Proletari».

Si ens aturem una mica als temps més propers de l'època franquista veurem que els mestres que feien sindicalisme tingueren el mateix premi que els obrers: *la presó*; mestres de Comissions Obreres, de la CNT, de la UGT o senzillament mestres conscients o preocupats, varen sufrir doloroses experiències.

Avui, situats en la nostra encara fràgil democràcia i quan tantes i tantes amenaces i oblits cauen sobre l'escola, els mestres volem des d'aquí fer una crida a la participació o, si més no, a la discussió del problema.

Al mateix temps denunciem la discriminació que hi ha respecte als treballadors de l'ensenyament estatal, pendents encara de l'Estatut de la Funció Pública i del Professorat. Mentre, no tenen dret a la negociació col·lectiva de llurs condicions laborals, les quals són establertes per Decrets Ministerials, com acabem de constatar aquests dies.

Aquesta crida a la participació la fem, convençuts que només podem transformar l'escola i les nostres condicions de treball si ens unim al conjunt dels treballadors.

2 ASPECTES DE L'ATENCIÓ I EL SEU DESENVOLUPAMENT

per Ramon Prats



L'atenció, com a tema singular, amb característiques pròpies no sempre és estudiada en els manuals de psicologia o en els tractats de pedagogia i, molt sovint, no se'n fa un tractament prou correcte, reduint-lo a algun dels aspectes que integren el procés. Així, veiem que s'assimila l'atenció exclusivament a l'estructuració dels processos perceptius o bé es planteja com si només tingués sentit lligada a la motivació. Això ha comportat moltes vegades un cert retard en el seu plantejament educatiu.

L'atenció, a diferència de sensacions, percepcions, memòria, llenguatge, pensament... no és pròpiament un procés psíquic, amb unitat i contingut propis i específics.

En realitat, és un estat fisiològic global de l'individu que s'expressa en la possibilitat de concentrar-se en alguna cosa, voluntàriament i en un moment determinat.

Des d'un punt de vista pedagògic, l'atenció és un factor indispensable per al desenvolupament global de l'individu, i que cal desenvolupar a través de les diferents funcions psíquiques i mitjançant els aprenentatges escolars.

Amb molta freqüència, la manca o insuficiència d'una bona capacitat d'atenció

per part de l'alumne motiva que no segueixi correctament el procés d'aprenentatge o no es fixi en la memòria de forma estable el material estudiat, que sorgeixin problemes i equivocacions a l'hora de realitzar les tasques escolars.

Aquest és un problema que es plantegen molts ensenyants; com anar desenvolupant la capacitat d'atenció en el noi per anar augmentant la seva capacitat de treball, dins un procés educatiu que pretén que el nen es vagi fent progressivament autònom.

Caldria veure alguns aspectes bàsics de la formació de l'atenció estable en el nen per poder-hi incidir educativament.

Com es dona l'atenció

Perquè el procés d'atenció es doni en una acció o activitat determinada caldrà inhibir les altres possibilitats que ens ofereix constantment el medi. De fet, l'individu rep constantment quantitat d'estímul del món exterior com sorolls de tràfic, música, les sensacions produïdes pels vestits i calçat, els canvis d'illuminació, les olors, les accions de les altres persones del nostre voltant i tants d'altres. A part d'aquests estímuls externs que vénen de fora del nostre organisme en rebem d'altres que tenen el seu origen en el nostre propi cos com pot ser la sensació de gana, fred, dolor, els pensaments que constantment aflueixen, així com les preocupacions, inquietuds...

Tots aquests estímuls arriben al nostre sistema nerviós central i pugnen per ocupar un lloc de preferència en el nostre còrtex cerebral, és a dir, per captar la nostra atenció.

L'organisme, però, no pot fer front o atendre simultàniament tots els estímuls que li arriben i reclamen la seva atenció. Per això el nen va seleccionant, d'entre tots ells, aquells que més l'interessen o més l'atreuen, mentre inhibeix els altres. D'aquesta manera, pot estar llegint un llibre que l'interessa i no percebre les converses que es fa prop d'ell o no parar atenció a la música que se sent.

L'elecció, en cada moment, de l'objecte de la nostra atenció té una doble direccionalitat; per una banda, les característiques de l'objecte en ell mateix: grandària, intensitat, color, novetat. Però també l'individu selecciona l'objecte de la seva aten-

ció a partir d'interessos personals, vivències emocionals, experiències anteriors.

Aquest procés de selecció de certs estímuls, per concentrar-nos en ells, inhibint els altres, és el que anomenem atenció.

Veiem, doncs, que tot procés d'atenció comporta seleccionar uns elements que farem destacar sobre un fons d'altres elements que haurem inhibit.

L'atenció activa no és possible sense la inhibició. La inhibició és un procés que es dona de forma evolutiva en les diferents espècies animals. A major desenvolupament en l'escala zoològica, major capacitat d'inhibició es dona. Una major capacitat inhibidòria possibilita conductes més complexes i organitzades ja que permeten de seleccionar aquells aspectes que són estrictament necessaris per a una acció determinada amb el que això comporta de precisió i economia de forces, permetent un treball més eficaç i continuat.

¿Com es dona aquest procés a nivell anatòmico-fisiològic?

L'estímul o estímuls que atreuen l'atenció del nen formen un focus d'activitat nerviosa en les cèl·lules de l'escorça cerebral. Perquè sorgeixi un «focus» dominant que possibiliti una concentració en alguna activitat cal que la resta de cèl·lules nervioses quedin inhibides.

Una vegada hem establert un «focus» dominant de l'atenció que ens permet realitzar una activitat determinada, passa el temps i van intervenint altres factors com l'aparició de nous estímuls, la monotonia o el cansament que fan que l'objecte de la nostra atenció passi d'un objecte a un altre, és a dir, un «focus» d'atenció sigui substituït per un altre o que s'extingeixi totalment el «focus».

Com exemple de l'últim cas podríem pensar en el viatger de tren que va llegint un tema del seu interès; després d'un cert temps de viatjar amb unes condicions monòtones com solen ser les del tren (soroll sincrònic de les vies i rodes, paisatge semblant, velocitat constant, juntament amb la immobilitat del passatger), fan que el «focus» d'atenció que es forma a partir de la lectura es vagi dissipant i doni lloc a l'abolició del «focus» i la substitució per una inhibició difusa de l'escorça cerebral que dona pas a la son o a la somnolència.

4 També pot passar que en augmentar el cansament o la monotonia d'una activitat a poc a poc nous estímuls vagin substituint els que eren el centre de l'atenció del noi. Podríem posar l'exemple d'una classe en què s'està treballant individualment en una feina que requereix un cert esforç de concentració; si la feina s'allarga excessivament (d'acord amb les característiques individuals), l'atenció es va traslladant paulatinament del treball que s'està fent a altres aspectes que atreuen el noi, què farà al pati, les il·lustracions del treball, les imatges del darrer film que ha vist. En altres casos es començarà a bellugar, empaïtant els altres. S'ha format un nou «focus» dominant i l'atenció s'ha traslladat d'un objecte a un altre.

En el nen, quan neix, dominen els processos d'excitació sobre els d'inhibició o, més encertadament, encara no ha desenvolupat els processos inhibitoris, la qual cosa no li permetrà de fixar la seva atenció de forma selectiva. És a dir, no podrà formar un «focus» dominant a nivell d'esforça cerebral.

Així, el nadó respon globalment a qualsevol estimul que sigui suficientment intens per desencadenar una resposta: davant un soroll intens tancarà els ulls, mourà les cames i braços, de la mateixa manera reaccionarà davant un focus de llum o una sotragada. Aquesta immaduresa ve determinada sobretot pel procés maduratiu del sistema nerviós central i, més concretament, de l'encèfal. Aquest, en néixer el nen, no està desenvolupat del tot, serà durant els dos o tres primers anys de vida del nen que madurarà de forma accelerada.

D'aquesta manera s'anirà establint de forma evolutiva la capacitat d'inhibició com a resultat per una part de la maduració del sistema nerviós central i per l'altra de l'entrenament de la vida quotidiana.

Tipus d'atenció

Clàssicament es distingeixen dos tipus d'atenció amb certes característiques pròpies i diferencials. Cal tenir en compte, però, que aquesta classificació és un intent d'explicar la realitat de forma comprensible i que, com tota classificació, ajuda a fer comprendre el procés que s'estudia a base d'esquematitzar la realitat.

Dit d'una altra manera, els dos tipus d'atenció que veurem es donen en general

com a unitat, sobretot en l'adult i en el nen a partir d'una certa edat.

Els principals tipus d'atenció són: l'atenció involuntària i l'atenció voluntària.

L'atenció involuntària és la primera manifestació en l'individu de la capacitat d'atenció. Es basa en processos involuntaris, biològics i es suscita i es manté independentment de la voluntarietat del nen. Els estímuls que la susciten són aquells que per la seva força, per la novetat, pel seu contingut emocional o el seu lligam amb els instints (gana, set, son) provoquen una orientació involuntària cap a ells.

És la forma més primitiva de l'atenció i es manifesta a partir del primer mes de vida com un «reflex d'orientació» amb la fixació de la mirada a objectes atractius per al nen pel seu color, forma o soroll, així com els moviments acompanyants.

De l'atenció involuntària haurem de distingir la voluntària, que apareix posteriorment, en el procés de desenvolupament del nen i és l'atenció conscient, dirigida i orientada per l'individu cap a objectius preseleccionats per ell mateix.

Es regeix per la força de voluntat de l'individu a partir de prendre consciència o de veure la necessitat d'emprendre un treball determinat, no sempre agrada-



ble o prou atractiu, amb l'esforç que això suposa.

És el tipus d'atenció típicament humana, que probablement no es dona d'aquesta forma en altres espècies.

Aquest tipus d'atenció, com altres aspectes del desenvolupament típicament humans (llenguatge, pensament abstracte...), no es dona en el nen de forma espontània dins el procés maduratiu. Cal educar progressivament la capacitat d'atenció voluntària lligant-la estretament amb tot el procés evolutiu global del nen a través de l'activitat, és a dir, amb tot el conjunt d'aspectes cognoscitius, temperamentals, emocionals i de caràcter a fi d'anar formant una sòlida capacitat de control voluntari de la pròpia acció.

A mesura que el nen va realitzant un aprenentatge determinat, sigui lectura, escriptura o bé els primers elements de la química orgànica, requereix una atenció voluntària estable i com més a l'inici de l'aprenentatge sigui major concentració necessitarà.

A mesura que es va aprofundint en els coneixements i es va suscitant l'interès, l'esforç voluntari que requereix és més reduït fins que arriba a automatitzar els coneixements adquirits i passa del tipus d'atenció voluntària a la involuntària, anomenada ara secundària.

Aquesta atenció involuntària secundària es basa en l'interès que suscita la pròpia activitat o objecte, no pels seus caràcters excepcionals com era el cas de la involuntària primària, sinó perquè respon als interessos i necessitats de l'individu. És evident, però, que per arribar-hi cal passar per l'esforç educatiu que representa l'educació de l'atenció voluntària. D'altra manera el nen només actuaria en allò que espontàniament li agradés, deixant de banda tots aquells aspectes de l'aprenentatge que per ells mateixos, abans d'adquirir-los, no sempre susciten el seu interès.

Agafant l'exemple de la lectura, veurem com el nen, a l'inici de l'aprenentatge, necessitarà un esforç de concentració important que fins i tot dificultarà el procés de comprensió del que llegeix. A mesura que anirà avançant en el procés, cada vegada necessitarà menys esforç en la concentració, passarà a primer pla el contingut del que llegeix, augmentarà l'interès per la lectura i l'atenció voluntària es convertirà en involuntària secundària.

Igual passa a l'adult en el procés d'apre-

nentatge de la conducció d'un automòbil. Al principi requerirà tota la seva capacitat d'atenció activa o voluntària fins i tot li impedirà abastar altres estímuls (contestar l'acompanyant, etc.). A mesura que anirà perfeccionant els moviments i automatitzant l'aprenentatge, l'atenció requerida passarà de voluntària a involuntària primària, amb la qual cosa fins i tot podrà fer front a altres estímuls simultàniament en el procés de conduir (converses amb l'acompanyant, observació del paisatge, etc.).

En conclusió podríem dir que per educar la capacitat de treball i, per tant, la capacitat d'atenció que aquest requereix hauríem de partir de la motivació del nen. Això significarà recolzar-se en l'atenció involuntària primària (presentació atractiva que representi novetat, etc.), en la involuntària secundària a partir de despertar l'interès per la nova tasca a partir d'activitats ja conegudes, així com aconseguir una certa saturació emocional. Una vegada motivat el nen, se li demana un esforç continuat per assolir la nova activitat o coneixement, fins que l'integri dins el seu repertori conceptual o conductual que serà quan passarà a actuar l'atenció involuntària secundària.

La distracció

Entre els aspectes més importants a desenvolupar en els nens hi ha els que fan referència a l'estabilitat i a la voluntarietat de l'atenció.

L'estabilitat és la capacitat continuada de concentració en una activitat. La voluntarietat fa referència a la capacitat de concentrar-se en allò que escollim o se'ns demana (aspecte que ja hem vist en parlar del desenvolupament de l'atenció voluntària).

L'estabilitat és el contrari de la distracció. Quan diem que un nen té dificultats d'atenció no volem dir que no té cap mena d'atenció, sinó que el que té és dificultat per concentrar-se de forma voluntària i continuada en les activitats que es proposen a la classe, la seva atenció «salta» fàcilment d'una activitat a l'altra, té dificultats per crear un «focus» dominant a nivell d'escorça cerebral que li permeti treballar en aspectes que no l'atreuen.

Les causes d'inatenció del nen són molt variades, s'han de buscar en cada cas ja

6 que l'estabilitat de l'atenció s'aconsegueix per procediments molt variats.

Entre les causes que freqüentment distreuen el nen podríem parlar de:

Causes extraescolars

1. Manca de descans nocturn

Es molt freqüent que el nen no dormi les hores necessàries d'acord amb les necessitats de cada edat per recuperar les energies gastades durant la jornada (en general, a causa de jornades prolongades —excés de treball escolar a casa, excés de TVE...—, matinar exagerat per exigències del transport...).

Les necessitats aproximades de son dels escolars segons les edats són:

4-8 anys: 11 a 12 hores (s'inclou 1 hora de descans al migdia)

9-10 anys: 10 a 11 hores

11-13 anys: 9 a 10 hores

2. Desordres emocionals i afectius

En general tenen l'origen en la família (excés d'exigències, manca de suport afectiu...) o a l'escola (excés d'exigències, dificultats de relació...) que interfereixen en la normal inserció del nen i, per tant, pertorbaran la seva capacitat de treball.

3. Alimentació defectuosa

Una mala alimentació pot ser per excés (el cas de l'entrepà de mig matí, moltes vegades exagerat, tant en quantitat com en contingut per la seva dificultat de digestió, que obliga a una lenta digestió que pertorba la capacitat de treball i atenció del nen) o, contràriament, per insuficiència quantitativa o qualitativa. La manca d'una alimentació suficient i equilibrada pot provocar en el nen una inestabilitat i manca d'atenció que predisposa a la fatiga (hipoglucèmia transitòria).

4. Excés d'impressions

L'activitat extraescolar carregada excessivament aclapara i fatiga el nen o li proporciona una gran dispersió d'impressions que interfereixen la seva capacitat de concentració i treball.

5. Desordres en la seva organització física i familiar

La manca de pautes estables en el seu horari diari, la manca d'un espai concret on pugui organitzar la seva activitat amb canvis constants en la vida diària del nen (interferències entre germans per manca d'espai físic...), són factors que introdueixen una dispersió i una manca de tranquil·litat que pertorbaran la capacitat de treball.

6. Sorolls permanents i transitoris

Sorolls de procedència diversa (manca d'aïllament entre pisos, trànsit...) que porten el nen a un *stress* continu que predisposa a la fatiga.

7. Excés d'exercici o esport fora de l'escola

Caps de setmana esgotadors que fan que el rendiment escolar dels dilluns disminueixi.

Causes escolars

1. Excessiva durada de la jornada de treball

Jornades esgotadores a causa d'un horari escolar excessiu. Una pauta orientativa quant a la durada de la jornada escolar podria ser:

menors de 6 anys: 5 hores

majors de 6 anys: 6 hores i un màxim de 7 per als cursos superiors

2. Excés d'assignatures

3. Mala distribució del temps de descans i de treball

Certs enfocaments pedagògics poden no afavorir la progressiva educació de l'atenció voluntària. Així, l'espontaneïtat del nen com a única base de treball i motivació no sempre afavoreix la creació d'hàbits estables de treball aplicables a activitats que requereixen un esforç voluntari i continuat.

La no coherència, quant a l'exigència en el treball i per tant en l'atenció, ja que pel fet de no existir continuïtat en l'exigència de la conducta, aquesta no es forma.

La utilització incorrecta de certs recursos didàctics, en lloc de centrar el nen en el tema que s'estudia, pot distreure'l traslladant el centre d'atenció del contingut als mitjans didàctics, els quals es converteixen en finalitat. Els mateixos exemples o acudits si són molt xocants, trivials o fora de to distreuen més que altra cosa.

Són només alguns exemples per fer veure la importància de la metodologia escolar en la formació de la capacitat de l'atenció.

4. Treball trimestral i anual mal repartit

Sempre s'acumula al final de trimestre i, sobretot a final de curs, un treball excessiu per acabar els programes i que altera el ritme de treball dels nens, i es forcen aquells que tenen més dificultats.

5. Llarga durada de les classes que demanen una atenció prolongada

El nen va adquirint progressivament amb l'edat una més gran capacitat de concentració voluntària que permet una major durada del treball actiu. Orientativament podríem dir que per als nens més

petits de 7 anys les activitats que demanen una atenció voluntària continuada no haurien de passar els 15-20 minuts. Per als nens de 7 a 10 anys, 30 minuts, i a partir dels 12 anys, 45 minuts.

6. Monotonia i manca d'activitat

La manca d'activitat o monotonia en el treball fa que el nivell d'alerta i d'atenció de l'organisme baixi i entri en una inhibició difusa que dificulta el seguiment de l'activitat normal.

Una activitat ordenada i adequada a cada edat és la primera condició per a l'estabilitat de l'atenció.

7. Manca de condicions materials a la classe i/o a l'edifici escolar

Mobiliari inadequat o fet malbé que dificulti el treball continuat. És necessari: respalller còmode, altura adequada, gomes per evitar el soroll de cadires i taules...

Il·luminació deficient o defectuosa, ajuda a l'esgotament ràpid dels nens.

Ventilació insuficient, no afavoreix la necessària oxigenació.

Aïllament insuficient de les classes; per tant, amb constants interferències del soroll extern.

Són una sèrie de causes que dificulten la capacitat de treball de l'escolar.

8. Descans post prandial

Després de la ingesta, sobretot l'àpat fort que és el dinar, l'aparell digestiu necessita una ajuda suplementària de rec sanguini, fet que provoca una certa somnolència; és l'hora menys adequada per al treball físic o mental.

9. Llargues estones d'esbarjo amb excés de fatiga física

Aquesta acumula metabolits a causa de la contracció muscular i provoca una oxigenació deficient amb la corresponent fatiga muscular i cerebral.

10. Manca d'interès per la matèria que s'estudia

No suscita la motivació necessària de l'interès i l'atenció per realitzar un treball continuat.



8 Causes individuals

Convalescències de malalties agudes: xarmpió, tos ferina, hepatitis, febre reumàtica...

Malalties cròniques: encefalopaties, cardiopaties, bronquitis asmàtiques...

Defectes sensorials: especialment auditiu i/o visuals. És ben conegut el fet que certs déficits auditiu o visuals, per la seva lleugeresa passen desapercebuts com a tals i les dificultats que presenta el nen s'impunen a carències afectives, trastorns instrumentals, etc.

Alteracions fisiopatològiques: la dificultat per respirar de forma adequada pel nas és un fet freqüent en el lactant; moltes vegades la causa està en el gran creixement dels adenoides, cosa que dificulta la respiració nasal i l'alimentació i provoca una certa inquietud per la dificultat de respiració (hi ha autors que parlen d'una baixa oxigenació cerebral, que seria responsable d'un cert nerviosisme o endormiscament). Si no se soluciona el problema ens podem trobar nens a parvulari i fins i tot a bàsica amb dificultats d'atenció, llenguatge deformat, etc.

Formació de l'atenció

És evident que els aspectes individuals de personalitat juguen un paper important. Siguin quines siguin les peculiaritats temperamentals de l'infant cal educar-li el control voluntari de l'atenció, fins i tot en aquelles activitats que no tinguin per a ell un interès immediat.

Entre els aspectes que caldrà tenir en compte per evitar la dispersió i distracció i augmentar la capacitat de treball i de concentració dels escolars podem citar:

Respectar els ritmes individuals; tenir en compte les diferències de rendiment individual entre els escolars, ja siguin degudes a aspectes constitucionals, estats físics o emocionals. Planificar el treball d'acord amb aquestes diferències.

Programar l'activitat per aconseguir de l'alumne el màxim rendiment amb el mínim esforç.

Procurar al nen el suficient descans d'acord amb l'edat, tot evitant excitacions innecessàries (sorolls, tertúlies...), robar hores de son (TV...).

Tenir cura d'una alimentació equilibra-

da, tant en qualitat com en quantitat, i fer un horari racional d'àpats.

Combinar positivament les activitats que requereixen una atenció voluntària especial amb aquelles activitats que no necessiten aquest esforç d'atenció voluntària, tenint en compte les hores més productives (primeres hores del matí) i les menys adequades (primeres hores de la tarda).

Combinar i regular adequadament els programes trimestrals i de curs, a fi d'evitar treballs extrets per aconseguir acabar el programa a la fi de cada trimestre o curs.

Crear un ambient material tant a l'escola com a la classe, que afavoreixi el treball. Evitar sorolls innecessaris, il·luminació adequada, ventilació correcta, evitar classes saturades de material plàstic i d'una ambientació que pugui dispersar l'atenció del nen.

Assegurar el treball escolar al nivell de desenvolupament i coneixements del nen, a fi que suposi un estímul per al seu creixement, tot evitant un nivell massa alt per a ell, però també evitant un nivell ja assolit pel nen que faria que disminuís el seu interès per la matèria.

Fer pauses i breus moments de relaxament entre les diferents matèries o després d'un exercici físic, per reprendre la nova tasca amb l'equilibri necessari.

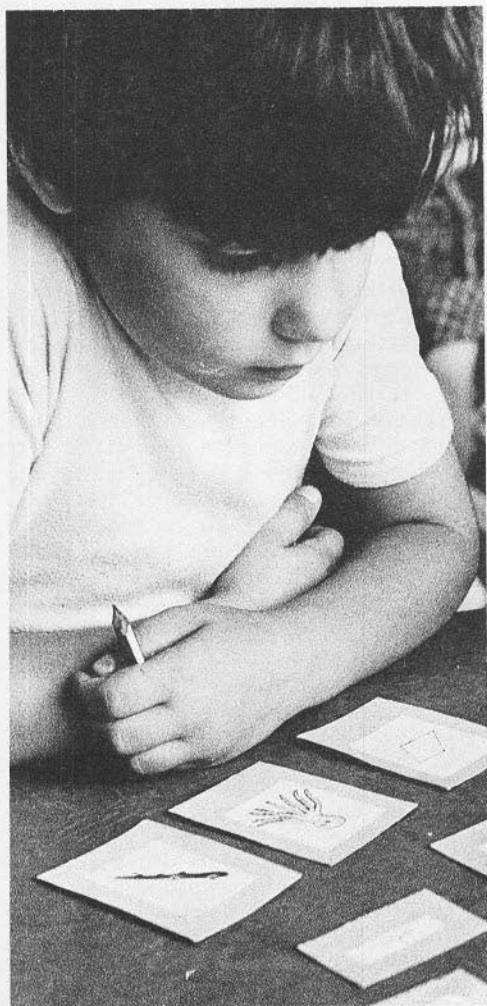
En general, crear un ambient de treball a la classe perquè el nen s'hi senti motivat i unes relacions afectives entre els nens i l'educador que facin que el nen se senti integrat i feliç.



L'ATENCIÓ DEL NEN DE PARVULARI

9

per M.^a Luisa Fernández



L'atenció juga un paper molt important en la vida quotidiana de l'individu. La facultat de l'atenció és una condició indispensable per a l'èxit en qualsevol activitat humana. Es pot dir que tot aprenentatge porta implícit d'una forma o altra el procés d'atenció.

L'atenció i les necessitats

En les formes més elementals d'adaptació de l'individu al medi ja existeix una discriminació sensorial dels estímuls, la qual permet al subjecte de reaccionar adequadament davant d'aquests. Efectivament, si en lloc de fugir del foc l'individu (animal o persona) s'hi llancés, moriria, igual que si fugís de l'aliment en lloc de prendre'l (I. P. Pavlov). En aquesta conducta biològica de l'individu ja es trasllueix la funció primitiva de la seva atenció en relació amb el caràcter dels agents que representen un perill per a la seva integritat (el foc) o una condició de supervivència (l'aliment).

El nen (i l'animal també) neix ja amb una sèrie de mecanismes d'adaptació que són comuns a tota l'espècie humana, els quals li facilitaran la reacció convenient als estímuls del medi extern i intern (sensació de fam, sensació de set...).

Si tota necessitat provoca una orientació (d'atenció) cap a l'objecte capaç de satisfer-la, cal tenir en compte que aquest objecte a la majoria dels casos no pot ser assolit directament i l'individu es troba obligat a desenrotllar una sèrie de conductes que li permetran d'aconseguir el

seu fi. Llavors apareix la distinció entre un «objecte-finalitat» i «objectes-mitjans». Posem com a exemple el plor del nen petit, que si bé en un principi representava una reacció incondicionada al seu malestar, al seu estat d'incomoditat, després es converteix en un mitjà psicològic d'atraure l'atenció de l'adult, i plorarà intencionadament per tal d'aconseguir que aquest se li acosti i satisfaci la seva necessitat psicològica (no ja la fisiològica) de contacte i comunicació afectiva. Molt aviat aprendrà que mitjançant el plor aconseguirà de mobilitzar immediatament l'adult per ajudar-lo.

La quantitat i varietat de conductes mitjanceres que utilitza el nen per aconseguir un fi augmenta amb l'edat i l'experiència (aprenentatge).

En els casos de reaccions innates, incondicionades, de l'individu, és la força de l'estímul, el seu significat biològic, allò que determina l'atenció de l'ésser cap a l'objecte de satisfacció de la necessitat vital. Així el nadó fa moviments de succió quan és posat en contacte amb l'aliment. Però aviat *aprèn* a relacionar l'aliment amb el biberó i el pit i de seguida que el veu comença a succionar o s'impacienta. Després són els simples preparatius del biberó aquells que atrauen la seva atenció perquè serveixen de senyal de l'aliment, com més endavant ho serà el fet de rentar-li les mans, assegurar-lo a la taula i tota una sèrie d'accions que «avisen» que li donaran el menjar. Veiem, doncs, com es mediatitza l'acte de l'alimentació per actes que per ells mateixos no haurien de tenir importància per al nen, però que l'han adquirida per la seva relació amb l'estímul vital que és l'aliment. L'adult que atén el nen també entra en relació amb la satisfacció de les necessitats fisiològiques del petit i es converteix així amb l'agent més atractiu i estimat del nen. És a través de l'adult que el nen entra en relació amb infinitat d'objectes i accions que satisfaran també les seves necessitats de tipus psicològic (necessitats cognoscitives, afectives, volicions deliberades...) i que per això li cridaran poderosament l'atenció.

En l'adquisició de noves formes de conducta, cada cop més allunyades d'aquell estímul o objecte que satisfà de forma directa i immediata les necessitats fisiològiques o psicològiques del nen, podem observar com cada cop són més nombrosos els estímuls que atrauen l'atenció del pe-

tit, i també com varia el caràcter de l'atenció, la qual d'espontània i natural es converteix en voluntària i socialment condicionada.

A tall d'il·lustració analitzem la conducta d'un nen en les diferents etapes de la seva evolució, per obtenir la joguina que veu que té un company seu. Fins prop dels 2 anys, el nen va directament a l'aguait de la joguina i la pren al posseïdor. El nen de 2 a 3 anys, aproximadament, que ja ha passat per un procés de socialització (educació) més intens, ja utilitza el bescanvi, és a dir, ofereix al seu company una altra joguina i al mateix temps estén la mà buida cap a l'objecte desitjat. Més endavant podem observar com el nen utilitza el llenguatge (mediatització simbòlica) per aconseguir el seu objectiu, és a dir, demana la joguina al seu company. A més a més, el nen de més de 3 anys ha après també a esperar que el seu company acabi de jugar amb la joguina que atrau la seva atenció per apoderar-se'n. Com va dir Claparede: «Aprèn de retenir-se de fer allò que es té tendència a fer i de fer allò que es té tendència a no fer». És, en definitiva, fer el que no ens agrada per aconseguir allò que ens agrada.

Aquest espai mitjancer entre l'interès que sent el nen per la joguina i la satisfacció de la necessitat de posseir-la, cada cop es fa més diferit en el temps i en l'espai, és a dir, que el nen va essent cada cop més capaç de posposar la satisfacció d'una necessitat en el temps i mediatitzar-la per objectes i actes (la joguina que proposa com a bescanvi o l'acte d'esperar que el seu company acabi de jugar) que en si no li són atractius en aquest moment, en d'altres paraules, no li representen cap interès immediat. Podem dir que es realitza un acte (proposar una altra joguina, demanar o esperar) amb una necessitat segona, com a mitjà per satisfer la necessitat primària (adquirir la joguina).

Així, doncs, veiem com apareixen en el nen força aviat rudiments d'atenció voluntària: es troba obligat a recórrer a mitjans indirectes pels quals no sent interès però que representen l'única forma de resoldre adequadament el problema i això vol dir que ha de fer un esforç per posar atenció en aquells estímuls que per ells mateixos no són interessants.

El medi social (l'educació) exerceix una censura sobre la satisfacció de les necessitats del nen. No li permet de realitzar



i pedagogs que opinen que el joc representa només una font de plaer per al nen i que «jugar —com deia Dugas— és fer allò que agrada, seguir la impressió del moment, al seu caprici, al seu humor. Treballar és imposar-se una tasca i complir-la fins al final, s'hi estigui disposat o no». Això no és exactament així; si posem atenció en el joc simbòlic, activitat per excel·lència del pàrvul, veurem que el nen no actua simplement segons el seu caprici, sinó impulsat per les peculiaritats del rol que representa, i s'até a una lògica en consonància amb l'essència del personatge que representa.

Fa pocs dies vaig veure en un parvulari l'actuació d'uns nens de 5 anys que jugaven «a metges». Un d'ells es va acostar a l'educadora i amb una expressió de preocupació i en veu baixa li va dir: «Maribel, vigila que els nens no facin soroll, que tenim malalts» i assenyalà cap a un racó de la classe on hi havia dues nenes estirades en una taula i un altre nen que feia de metge. Resultaria impossible de fer que aquests nens (tant els «metges» com els «malalts») es possessin, per exemple, a ballar en aquell moment en sentir una música; estaven tan posseïts de les seves funcions fonamentals que el ball seria totalment fora de lloc per a ells, i qui diu ballar diu també qualsevol altra activitat que no vingués a tomb amb els papers que feien en aquell moment.

tots els seus desigs, sinó que molt sovint l'obliga a refrenar-los: «no facis...» serà un estímul inhibitori davant el qual el nen aprèn a reaccionar no fent allò que tenia intenció (desig) de fer i fent allò que no pretenia de fer (deixar d'actuar o modificar la conducta).

Donat que tota educació s'até a uns principis determinats, el nen anirà ajustant la seva conducta a les exigències que aquesta educació li marca en la persona de l'adult. No cal dir que l'educador ha d'estar perfectament informat sobre les necessitats del nen en qüestió i apellar-hi per aconseguir que el nen se senti realitzat.

L'atenció i el joc

El millor mitjà per exercitar la voluntat del nen, així com la seva atenció intencionada (voluntària) és el joc, per molt paradoxal que sembli. Són molts els psicòlegs

El joc simbòlic (i altres jocs amb regles) que el nen escull lliurement, té una paradoxa i és que malgrat l'espontaneïtat del nen en el joc, «l'actor» se sent com lligat a unes normes d'actuació que són les que determinen que el rol es compleixi del tot. Al nen li agrada de jugar seriosament, és a dir, li agrada complir el màxim de bé possible el rol que ha triat per representar. Així, doncs, el joc obliga, el nen no hi actua segons el seu caprici, no es deixa dur per la impressió del moment (no es distreu), sinó que la seva conducta respon a un imperatiu: representar en la seva actuació les relacions socials que el rol li imposa. Aquest tipus d'imposició interna és perfectament admés pel nen, i encara més, no voldrà jugar amb aquells nens que no se saben cenyir al seu rol. Aquesta imposició va implícita en el paper que du a terme i és molt diferent de la imposició que ve de fora, la que dicta de vegades l'adult i que el nen no entén ni comparteix. La imposició externa no disposa el

12 nen a actuar, en tot cas l'hi obliga i se sent forçat, castigat. La imposició interna relacionada amb l'interès del nen es converteix en disposició d'aquest per actuar.

El comportament del nen en el joc simbòlic és subjecte a una dinàmica de l'atenció: per una banda, el nen se sent interessat en les accions que realitza i no té necessitat de forçar la seva atenció, i per altra, no pot perdre de vista el rol que representa i ha d'estar alerta per no desviar-se'n i això requereix un bon esforç, un control permanent de l'atenció sobre la seva actuació. Quina conjugació tan fantàstica dels dos tipus d'atenció en un mateix procés, en una activitat! Això ens confirma que les dues formes d'atenció (voluntària i involuntària) poden coexistir en una activitat com el joc, fet que ens porta a plantejar que és precisament el joc, en el qual es conjuguen espontaneïtat i orientació a un fi, el mitjà més adequat per desenrotllar tots els aspectes de la personalitat del nen pre-escolar, l'atenció voluntària inclosa.

L'atenció i els processos psíquics

L'atenció del nen pre-escolar pot ser ensinistrada també a través de diferents tasques en les quals el nen ha d'orientar la seva atenció cap a un objectiu determinat i mantenir-la durant tot el temps que cal per aconseguir aquest objectiu. El nen experimentarà una alegria profunda per vèncer les dificultats que comporta cada tasca, adquirirà seguretat en ell mateix i per això tots els progressos seran possibles per a ell.

L'atenció del nen pre-escolar està relacionada amb tots els processos psíquics, en forma part: el nen posa atenció en alguna cosa que percep, pensa en alguna cosa, se n'imagina alguna, tracta de recordar o fixar quelcom a la memòria. L'estructura mental del nen es modifica lentament en un sentit que el porta progressivament cap a la consciència d'ell mateix i dels seus actes.

El nen pre-escolar viu fonamentalment en el present, la seva imaginació no és tan rica com la de l'adult i li falta un poder de previsió i d'anticipació de l'esdevenidor i una capacitat d'anàlisi retrospectiva del passat. Però el pàrvul ja comença a endinsar-se en l'esdevenidor, perquè són moltes les ocasions en què sap atènyer-se

a les conseqüències dels seus actes, sap inhibir a temps una conducta, un acte que entén que l'adult no aprovarà (més tard no l'aprova ell mateix internament i ja no cal el control per part de l'adult). D'altra banda experimenta una alegria anticipada pel resultat de la seva actuació quan, per exemple, llegeix al rostre de l'adult l'aprovació d'una acció que es proposa de realitzar: «vaig a dibuixar el ratolí del conte»; «vull saltar per damunt de la corda com ahir»; «et regalaré una cosa que tinc a casa». Tampoc no està deslligat del seu passat; acumula a poc a poc experiència, recorda les pautes i normes de conducta establertes i per tant les prohibicions de les quals va ser testimoni. Això fa que estigui atent a la seva pròpia actuació i, cosa que és més fàcil, a l'actuació dels altres. És per això que sovint els pàrvuls informen l'adult sobre les infraccions que cometen els seus companys i això ho fan fonamentalment amb el propòsit que l'adult confirmi la noció que el nen té d'allò que és correcte i incorrecte, i no pas amb ganes de delatar.



Sembla que el que hem exposat més amunt no tingui relació amb el procés d'atenció. No obstant això, ¿podria un pàrvul actuar de manera tan indirecta, tan mediata, si no mantingués fixa la seva atenció en un objectiu futur més o menys llunyà? Creiem que no, que es limitaria a guiar-se en la seva actuació pels seus impulsos espontanis, sense recórrer a rodeigs (actes mediatitzadors). Així per exemple, el nen de 45 anys que a casa seva se sent relegat a un segon terme, com a conseqüència del naixement d'un germà, no es llança a besar l'educadora (cosa que faria de bon grat), sinó que li promet un regal que té a casa seva per veure si així ella se sent afalagada i li dedica més atenció; d'aquesta forma tracta de conquerir l'afecte i l'atenció de l'adult de maneres molt diferents.

Aquests actes demanen una bona capacitat d'atenció voluntària, requereixen la capacitat seleccionadora de l'atenció, però una selecció que no és ja purament sensorial sinó intel·ligent, que discorre a base d'idees (rebutjar-ne unes i destacar-ne d'altres) tenint en compte l'experiència i els coneixements adquirits i fent també una previsió dels resultats. ¿Qui pot dir llavors que l'atenció del nen pre-escolar és simplement de caràcter espontani, natural, passiu?

És clar que no podem comparar la capacitat d'atendre de forma voluntària que té l'adult amb la del nen d'aquesta edat, però no s'ha de minimitzar tampoc el paper que juga l'atenció voluntària en la conducta i aprenentatge del nen pre-escolar.

Causas de la distracció de l'atenció

La interferència de tasques. Cal tenir en compte que el nen distret no és simplement inactiu, sinó que la seva activitat està dedicada a continguts que no corresponen a les exigències de la tasca que se li planteja en un moment donat. Una persona desatenta, per tant, pot ser molt atenta en aspectes que no contribueixen gens a la realització de la tasca actualment plantejada. I per això diem que s'esdevé una interferència de tasques o d'idees, ja que la selecció dels continguts de la seva activitat psíquica no està en consonància amb les exigències de la tasca que se li planteja. Aquesta interferència té lloc molt

sovint quan el nen té un problema afectiu (gelosia, inseguretat, por de diferents tipus...).

Càrrega d'elements irrelevantes que priuen de captar els aspectes rellevants d'un contingut. Això es dona en molts casos en què l'adult recorre a mitjans audiovisuals que resulten per al nen més atractius que l'exposició verbal de l'adult. També la reiteració, per exemple, de frases rimades que acompanyen el contingut d'un conte poden despistar l'atenció de la trama del conte cap a aquests elements secundaris, que distreuen el nen cap a aquesta altra tasca més agradable, més senzilla, però més elemental d'allò que preteníem aconseguir amb aquesta activitat.

Els conflictes personals poden impedir la solució correcta d'una tasca. Pares i mestres perfeccionistes contribueixen al bloqueig del nen i al fet que aquest no vulgui actuar perquè els resultats de la seva actuació sempre han estat criticats.

Dificultat per destacar les aspectes fonamentals en una tasca. Aquesta dificultat depèn dels coneixements que té el nen, però també dels mètodes que utilitza l'adult. Posem com a exemple la narració d'una làmina. A la pràctica ens trobem que les mestres orienten el nen a anomenar cosa per cosa els elements de la làmina, seguint possiblement la idea que tenen alguns psicòlegs que el nen primer és capaç únicament d'enumerar, després de descriure i més tard d'interpretar un gravat. Això no és cert; el nen pre-escolar és perfectament capaç d'interpretar (a qualsevol dels nivells del seu desenvolupament) el contingut d'una làmina que reuneixi els requisits didàctics necessaris. Això s'ha de tenir molt en compte per tal d'activar el pensament del nen i no recórrer en aquesta activitat a la simple percepció i enumeració d'objectes solts.

Falta de control cortical per atènyer-se durant un temps prolongat a les exigències d'una feina. Si es demana al nen que pinti d'un color tots els cercles, començarà seguint les instruccions de l'adult, però després la seva atenció (a causa del cansament) es desvia cap als altres elements que no havia de pintar (quadrats, triangles...). Això mateix passa també quan se li donen sanefes per imitar. De moment les reproduceix amb molta exactitud, però a mesura que passa el temps el seu traç esdevé menys precís i la direcció de la grafia va cap amunt o cap avall.

14 *Conflicte intel·lectual* que es manifesta quan es plantegen al nen feines que requereixen activitats acompanyades de processos psíquics diferents; posem per cas, caminar per una superfície inclinada (una post estreta) amb els braços estesos, amb un objecte damunt del cap i cantant una cançó. La incompatibilitat de seguida es deixa veure.

Dificultat per a l'abstracció i la generalització. S'ha d'entrenar el nen molt a poc a poc en aquests processos mentals. Així, per exemple, abans de demanar-li que situï totes les formes rodones dels blocs lògics en una capsa l'hauríem d'haver ensinistrat a separar, per exemple, únicament les figures rodones d'un sol color i agregar de mica en mica dificultats progressives per tal d'arribar a poder-li plantejar la feina formulada al començament, ja que complir aquesta tasca significa abstracture's al mateix temps de molt diverses propietats dels objectes, com són en aquest cas el color, la grandària, el gruix i la textura.

Sobrepasar els límits de capacitat de rendiment del nen. Quan exigim als nens cansats físicament (i per tant, psíquicament) que acabin una feina, per exemple, punxar amb un punxó el contorn irregular d'una figura. El nen ja no és capaç de

perseverar més en la tasca, i continuar punxant el paper es converteix per a ell en un autèntic suplici. Hi ha nens que diuen «jo ja no puc, estic cansat» i es neguen a continuar. Que diferent fóra per al nen poder deixar lliurement la feina per continuar-la en un altre moment, d'haver de renunciar a continuar treballant malgrat la mirada crítica de la mestra i el seu retret.

Falta de retroalimentació («feed-back») en les feines. El nen com més gran és més exigeix una anàlisi del seu treball per part de l'adult. Per això és important que l'adult sàpiga alimentar la motivació i l'interès del nen per fer les coses ben fetes; així es pot ajudar a perseverar el nen que comença a distreure's de la feina tot estimulant-lo ja sigui amb un somriure, posant-li la mà suaument damunt l'espatlla o bé verbalment: «t'està quedant molt bé...»; «ja et falta poquet per acabar»; «t'ho podràs endur a casa quan te'n vagis». Aquestes paraules de l'adult fan que el nen tingui desigs d'acabar el seu treball (dibuix, modelat, collage...).

Impulsivitat d'alguns nens, la qual no els permet analitzar les possibles solucions del problema i es llancen a resoldre'l sense tenir en compte diversos factors. Són aquells nens que, quan el mestre encara no ha acabat de repartir els fulls de treball ells ja saltin: «ja està, jo jaestic». Aquests nens són ràpids, però cometen molts errors. La mestra ha d'estar a prop d'ells i estimular-los per tal que posin atenció en la tasca, que la vagin fent per etapes, suposem agrupar pel color tots els trossets de paper que talla el nen amb els dits o amb tisores i després fer la sèrie (un de vermell, un de blau...).

Lentitud i llanguiment d'altres nens que triguen molt de temps a fer la feina encara que la saben fer i la fan bé.

Aquests nens, anomenats també «lents», són capaços de distreure's amb coses completament alienes a la feina i així, per exemple, es poden dedicar a observar a quina distància estan asseguts dels seus companys, a fer ratlletes o puntets entorn dels foradets del full de paper, a fer un sol a cada cantonada del full, a seguir amb el dit els contorns de les figures que hi ha al seu full, en lloc de fer conjunts de les imatges, que és allò que se'ls demanava de fer.

Així com als nens impulsius calia refrenar-los fent-los reflexionar abans de posar-



se a actuar, aquests altres s'han d'estimular per tal que vagin directament per feina.

Aspectes somàtics, com ara:

- a. Conseqüència d'una disfunció cerebral mínima acompanyada d'insuficiències en la percepció, fàcil distracció per diferents estímuls i escassa extensió temporal de l'atenció.
- b. Malalties agudes (infecto-contagioses, intoxicacions, insuficiències circulatòries, etc.) que afecten també les funcions psíquiques.
- c. Constitució del sistema nerviós que també afecta els possibles rendiments d'atenció. Cal tenir-ho molt present per tal d'escollir correctament els mètodes a utilitzar amb nens de diferents temperaments.

Situacions d'escapada. Es donen sovint quan l'ambient és avorrit i poc estimulant. Les conductes dels nens en aquest cas poden variar, des de convertir-se en pertorbadors de la classe per tal d'evadir-se de les situacions molestes, avorrides, fins a tancar-se en ells mateixos o dedicar-se a ocupacions que no tenen res a veure amb la feina que se'ls planteja. Mentre la mestra, per exemple, explica un conte, ells manipulen xapes, botons, escuradents o qualsevol objecte que porten a la butxaca.

Mesures pedagògiques

1. Reduir tant com es pugui els estímuls aliens a la tasca que el nen ha de realitzar.
2. Les exigències han d'estar perfectament adaptades a les capacitats i possibilitats dels nens.
3. Coherència en les exigències. Les feines han de comportar una dificultat progressivament més gran.
4. Tenir en compte les peculiaritats individuals dels nens i el seu ritme individual de treball.
5. Utilitzar programes d'exercitació de l'atenció. L'atenció es desenrotlla atenent, fent-ne ús en les més variables circumstàncies.
6. Partir sempre dels interessos del nen i del seu paper actiu en els processos d'aprenentatge.
7. Donar al nen instruccions motivadores perquè realitzi la feina.
8. Utilitzar l'estímul com a mitjà de

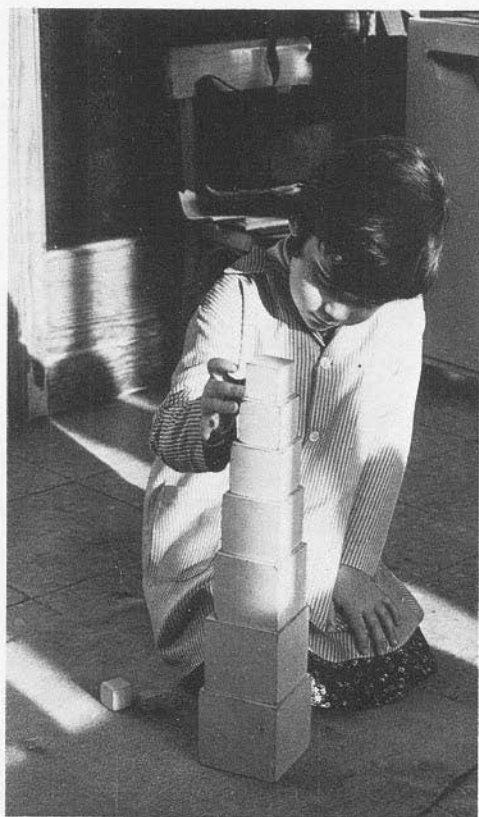
reforç del seu desig d'actuar (mecanisme de «feed-back»).

9. Facilitar als nens poc estimulats o tímids el model dels seus companys per tal que ells el segueixin (asseure junts nens tímids i nens de conducta activa).
10. Formular clarament la feina que els nens han de realitzar, insistint sempre en com s'ha de fer i no pas en com no s'ha de fer. Fer preguntes perquè es vegi més clarament la finalitat de la feina.
11. Fer que les tasques siguin interessants i significatives per al nen. Desenrotllar en el nen interessos estables.
12. Elevar l'estabilitat de l'atenció tot augmentant el volum, la durada i la dificultat de les feines progressivament.
13. Eliminar la monotonia (l'avorriment).
14. Ensenyar el nen a observar i a escoltar perquè sàpiga establir relacions entre els objectes i fenòmens de la realitat.
15. No farcir el nen de coneixements. «Ensenyar una sola cosa en un moment», diu la màxima, i podem afegir a aquesta dosificació de l'ensenyament fer plantejaments escalonats en les feines complexes que el nen ha de resoldre.
16. No recórrer mai a la por i al ridícul amb la intenció d'obligar el nen que compleixi una feina o es porti bé; al contrari, tractar per tots els mitjans de mantenir en el nen un estat emocional òptim.
17. Complir les normes d'higiene escolar (temperatura de la classe, il·luminació, ventilació, quantitat d'alumnes per classe, espai, alternar els temps de treball i de repòs) per evitar la fatiga psíquica i mental en els nens i, com a conseqüència, la distracció de l'atenció.



16 ACTIVITATS PER AL DESENVOLUPAMENT DE L'ATENCIÓ DEL NEN

per Luisa Fernández



Hem de deixar clar que qualsevol activitat pot ser utilitzada per desenrotllar l'atenció del nen. I també que l'atenció, l'activitat psíquica, percebre, pensar, analitzar, programar l'actuació, fer conclusions, recordar, associar... i l'interès (innat o adquirit) són inseparables i si en algun cas els separem per analitzar-los és per pura convenció didàctica.

En la realització de les activitats cal tenir en compte les característiques de l'atenció del nen d'aquesta edat: la dificultat per dominar l'atenció, per mantenir-la en una activitat o objecte durant cert temps (estabilitat), així com per abraçar diversos estímuls simultàniament (volum) i percebre o representar d'una forma clara un objecte o finalitat d'una tasca (concentració o intensitat).

Rubinstein exposa la manera com evoluciona l'atenció del nen pre-escolar, el pas de l'atenció voluntària a la involuntària, factor que determina en gran mesura el futur desenrotllament del nen en els aprenentatges escolars.

En aquesta edat s'observa un desenvolupament extraordinari de la constància o estabilitat de l'atenció. En la taula que ens presenta Rubinstein podem observar el ràpid augment de la constància de l'atenció després dels 3 anys.

Edat	0,6-1,0	1,0-2,0	2,0-3,0	3,0-4,0	4,0-5,0	5,0-6,0
Durada de la dedicació en un mateix joc (en minuts)	14,5	21,1	27,0	50,3	83,3	96,0

La constància de l'atenció és inversament proporcional a la distracció d'aquesta. Així, doncs, ens trobem que la distracció és dues o tres vegades més gran en els nens de 2-4 anys que en els nens de 4-6 anys. No és casual, però, que el pre-escolar més petit (3-4 anys) es distregui fàcilment del seu rol en el joc simbòlic i inclogui intermitentment en la seva actuació accions que no tenen res a veure amb el paper que representa.

Tots els aspectes de l'atenció són susceptibles d'exercitació i d'evolució. Mencionem algunes activitats en les quals podem observar el desenvolupament de l'atenció en relació amb diferents objectius plantejats.

Discriminació de formes

Es pot començar per la discriminació de les formes en imatges bidimensionals i relacionar-les després amb objectes tridimensionals. Les imatges poden servir de símbol, per exemple, per col·locar les peces de les construccions a les prestatgeries atenent-se a la forma de la imatge que serveix de senyal.

També es pot buscar a la classe objectes que siguin rodons, quadrats, triangulars, rectangulars, ovalats...

La discriminació de les formes serà cada vegada més precisa; si partim de formes ben diferents (cercle i quadrat, per exemple) i a poc a poc aquesta diferència l'anem disminuint, el nen de 5-6 anys podrà establir la diferència entre un cercle i un oval (molt semblant al cercle, és a dir, que sigui difícil la seva distinció amb el cercle).

Amb aquests exercicis es desenvolupa l'atenció visual per la discriminació de formes.

Quin objecte ha desaparegut?

L'activitat es porta a terme de la següent manera: es posen sobre la taula tres objectes, els nens els hauran de mencionar i després es taparan amb un tros de roba o amb un paper; sense que els nens ho vegin es treurà un objecte dels tres i aleshores es pregunta: ¿quin és l'objecte que falta?, ¿quin ha desaparegut?

La quantitat d'objectes ha d'augmentar progressivament, fent així la tasca cada vegada més difícil.



El joc es pot complicar si utilitzem imatges dibuixades a la pissarra (que poden proposar els mateixos nens). Un nen sortirà a la pissarra i s'ha de fixar amb els dibuixos que hi ha representats, després haurà de sortir de la classe per endevinar, quan torni a entrar, quin dibuix ha esborrat la mestra mentre ell era fora. Els altres nens també participaran activament en el joc, ja que han de fer un esforç per no dir quin és el que falta.

Amb aquest exercici s'entrena l'atenció voluntària dels nens per no dir la solució i també per recordar i retenir l'objecte que s'ha esborrat.

Busca tal cosa...

Un nen surt de la classe i la mestra, junt amb els altres nens, amaga un objecte (una joguina) gran en un lloc de la classe. El nen torna a entrar i en la mesura que s'acosta al lloc on és amagat l'objecte que busca, els altres nens van dient: «calent», «calent»... així com quan se n'allunya diran: «fred»...

Amb aquest joc es pretén desenrotllar l'atenció per la localització d'un objecte en l'espai.

Qui t'ha cridat?

Els nens estan asseguts en semicercle;

18 un nen en surt i es posa d'esquena als altres nens. Quan la mestra assenyali un nen amb el dit (sense dir-li el nom) aquest haurà de cridar al nen que ha sortit pel seu nom. Aquest haurà d'endevinar qui l'ha cridat.

Intentem així desenvolupar l'atenció per la discriminació del timbre de veu.

Buscar paraules que comencin per una lletra determinada

Cada nen haurà de dir una paraula que comenci amb una lletra determinada, es pot repetir una paraula que hagi dit un altre nen.

Aquest exercici facilita el desenvolupament de l'atenció per la discriminació dels sons de les paraules pronunciades-escoltades.

Situar en l'espai (dalt-baix, un costat-l'altra costat)

Es comença amb objectes que s'han de col·locar segons la indicació de la mestra

o bé al prestatge de dalt o al de baix. Després ho podem complir fent això mateix sobre el paper, és a dir, en un full s'enganxaran gomets d'un color o una forma a la part de dalt i d'un altre color o forma a la part de baix. També es pot demanar que dibuixin pilotes, globus, flors... d'una mida (gran) a la part de dalt del full i d'una altra mida (petita) a la part de baix.

Aquest mateix exercici es pot fer per l'orientació lateral (un costat i l'altre costat).

Així es desenrotlla l'atenció per la discriminació de formes, colors i mides i posicions espacials.

Construir un trencaclosques

Es pot començar reconstruint un trencaclosques amb dificultat progressiva (dos, tres, quatre... parts).

Després es podran utilitzar imatges de revistes, postals... que els nens tallaran en diversos trossos i a continuació es reconstruirà la figura.

L'objectiu és desenrotllar l'atenció per l'anàlisi i síntesi visual.



Associacions simples

Primer, d'objectes atenent-se a un índex donat (forma, color, mida...) i després es farà el mateix amb imatges presentades al full de treball.

Així s'exercita l'atenció per l'establiment de relacions entre objectes.

Associacions complexes

A partir del tema d'una làmina (l'hivern, l'escola, els fruits...) el nen ha de buscar entre moltes imatges diferents aquelles que estan en relació amb el tema del gravat.

També es pot fer a la inversa, és a dir, partir d'un objecte determinat i relacionar-lo amb les escenes de les làmines que corresponguin.

Es pretén desenrotllar l'atenció per establir relacions complexes de diferent tipus: de causa-efecte, de parentiu, de funcions...

Narracions

Que estimularan el nen a fer suposicions a partir de les preguntes que la mestra va formulant en la mesura que va exposant el contingut de la història.

Així es desenrotlla l'atenció per establir relacions lògiques de certes circumstàncies o fer prediccions.

Contes

Que explicarà la mestra amb la intenció que els nens inventin el seu final. Complicant el joc es pot fer que els nens inventin el començament del conte, a partir d'un final que la mestra haurà explicat.

Es pretén desenrotllar l'atenció per completar historietes, contes, etc.

Reproducció d'un ritme

La mestra marcarà un ritme tot picant de mans o amb un instrument musical. Els nens hauran de reproduir-lo.

El ritme podrà variar quant a sèries, pauses o rapidesa.

S'exercita l'atenció per la captació i reproducció d'un ritme de diferents formes, per exemple, transposició gràfica.

Seriacions

Es faran seriacions tenint en compte un sol índex (la forma, el color, la mida) i després s'anirà complicant augmentant la quantitat d'índexs a tenir en compte.

Es desenrotllarà l'atenció per atenir-se a la combinació dels elements donats.

Cançons

Que d'acord amb la seva lletra exigiran diferents moviments o gestos en cada moment.

El nen ha d'estar atent a la lletra per fer el moviment que correspongui.

Coordinació auditiva-motriu.

No dir ni sí ni no

Per la seva complexitat, és un exercici per a nens de 5-6 anys.

La mestra farà preguntes a un nen i aquest no podrà utilitzar en la seva resposta les paraules sí o no. Per exemple: «t'agrada la llet?» i el nen dirà: «m'agrada»; la mestra: «tens germans?» i el nen: «tinc una germana».

Les paraules prohibides poden ser també colors (blanc i negre), mides... (gran i petit).

Amb aquests exercicis es desenrotlla l'atenció per la inhibició de cert tipus de reaccions verbals.

Endevinar segons el tacte

Es tracta d'endevinar mitjançant el tacte els objectes que hi ha dins d'una bossa. El nen ha de posar la mà dins la bossa, palpar l'objecte, dir què és i després treure'l de la bossa per comprovar si ho ha endevinat.

És un exercici per al desenrotllament de l'atenció per la discriminació tàctil dels objectes.



20 LES CAUSES PSICOFÍSiques DE LA INATENCIO EN EL NEN*

per Henri Wallon

¿En primer lloc, per què us parlo de la inatenció, i no de l'atenció, que és, sembla, una noció més positiva? És que el seu concepte és enganyador. Com passa sovint en psicologia, una resultant complexa és substituïda per una mena de poder que no explica res, ja que és un simple calc d'allò que caldria explicar. De la mateixa manera que els metges de Molière deien que l'opi feia dormir, perquè té un poder dormitiu, el nen seria atent perquè disposa de l'atenció o poder de ser atent. Així, alguns psicòlegs, com M. Foucault, constatant que no han trobat mai al llarg de les seves investigacions cap acció particular a la qual convindria exclusivament aquest nom d'atenció, la voldrien esborrar del vocabulari psicològic.

Alguns educadors, és veritat, estan pel manteniment tant de la paraula com de la noció, perquè, diuen, hi respon alguna cosa que és possible estimular amb diversos mitjans, i en particular amb mitjans morals. ¿Però què és el que poden constatar sinó que alguns estímuls morals poden, en certs casos, activar l'esforç mental? Això no implica de cap manera que posin en joc aquest poder especial, al qual suposen que, en el nostre esperit, s'adrecen aquests estímuls. L'eficàcia dels mètodes psicològics o morals és incontestable, no solament en pedagogia sinó en els terrenys

més diversos de la vida normal i de la patologia; no solament en les manifestacions psíquiques, sinó també en funcions i processos orgànics; és la mateixa raó per la qual em sembla del tot va imaginar una entitat psíquica que respongui a cada efecte obtingut per mitjans psicològics. Davant l'activitat d'un individu, cal analitzar què és allò que la fa possible i li dóna la seva forma particular, sense decretar *a priori* quina deu ser la seva naturalesa intrínseca.

Evidentment, tot acte supera la suma dels seus elements o factors. És per ell mateix una cosa nova. Per l'adaptació realitzada, per l'objectiu assolit, és una conquesta de l'ésser sobre el medi, és l'inici o la confirmació d'una aptitud, sovint pot ser fins i tot, i els educadors ho saben prou bé, menys important per ell mateix que pel fet de ser una anticipació de l'esdevenidor. Sense voler donar a la paraula una significació finalista ni moral, és un progrés, perquè s'afegeix al passat i compromet el futur. ¿Es ajudar a la comprensió d'aquest progrés —és a dir, als mitjans per afavorir-la, per guiar-la i si cal per rectificar-la— substituir-lo per una noció en certa manera estàtica, uniforme i purament verbal, en lloc de cercar l'explicació de la seva corba i de les seves particularitats en l'anàlisi dels factors i de les condicions particulars dels quals és la resultant?

D'altra banda, l'atenció no és una noció tan preciosa en pedagogia que justifiqui la menor concessió teòrica. Està demostrat que recórrer-hi és exigir del nen un esforç abstracte que el fatiga excessivament, i la majoria de les vegades no porta sinó

* Conferència donada el dijous 11 d'abril de 1929 a la Société Française de Pédagogie, publicada al *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*, 1929, núm. 32. El text que oferim és traducció del publicat a «Enfance», número especial, 1971 (4a. ed. del núm. 3-4, maig-octubre 1959, p. 408-414).

a inhibir-lo, de vegades fins i tot a desentrotllar en ell, per a certes matèries de l'ensenyament o en presència d'alguns mestres, una mena de torpor reflexa, un reflex previ de defensa, com n'existeixen en l'animal o en el nen quan la situació representa un obstacle a la seva activitat habitual o espontània. Aleshores resulta una operació ben difícil suprimir aquesta inhibició condicionada per l'adult, que no pot ser atacada de front, sense el perill de fer-la presentar instantàniament.

En fi, l'atenció és una noció ambigua que comprèn almenys dos ordres de fets completament diversos. A vegades és definida pel contingut actual del pensament, pel conjunt d'idees-símbols o representacions que poden ser presents a l'esperit simultàniament. És el que Wundt designava amb el nom d'apercepció. Planteja aleshores un problema de capacitat. En vaig parlar aquí mateix fa alguns anys. I després hi ha l'acte mateix i les seves condicions en certa manera dinàmiques. És el que per a Wundt constituïa l'atenció pròpiament dita. L'anàlisi que en feia contenia elements diversos, els uns de significació purament subjectiva, els altres orgànics. No és massa possible, en psicologia, operar per via de descomposició estàtica, partint d'allò que apareix com el tipus acabat dels resultats o de la funció a estudiar. Com més harmoniosa esdevé la realització o perfecta l'adaptació, més difícil es fa de discernir-ne els factors. D'aquí la il·lusió que és un poder simple i homogeni.

Quan, al contrari, allò que nosaltres anomenem atenció no arriba a realitzar-se més que parcialment, amb llacunes, falles, intermitències, aleshores esdevé visible la manca de coherència i la diversitat dels factors i de les condicions de les quals resulta l'atenció. En lloc d'un èxit global, apareix el seu detall, el qual es tradueix per efectes i signes objectivament constatables. També la inatenció, com que només és un terme genèric per designar les diferents formes d'activitat en les quals es pot analitzar de fet l'acte d'atenció, té un contingut més positiu que l'atenció, tan fàcilment presa per una aptitud que es basta a si mateixa.

D'altra banda, a la pràctica, també la inatenció pertany a l'experiència concreta i positiva de l'educador, el qual se les ha d'enginyar per lluitar contra ella, és a dir fer de manera d'obtenir, siguin quins si-

guin el temperament i el comportament propis de cada nen, l'apropiació de la seva activitat intel·lectual a objectes o a nocions que la pràctica diària farien córrer el risc de no fer-li familiars o no fer conèixer, i que, precisament per aquesta raó, li han de ser ensenyats. És la gran dificultat i com la paradoxa de l'ensenyament: haver d'apartar el nen de la seva experiència immediata i espontània per fer-lo interessar en allò que no té lligam directe amb les seves necessitats o desigs actuals.

El gran recurs de l'atenció és l'interès. Suscitar-lo ha de ser evidentment l'objectiu essencial de l'educador. Però la història de la pedagogia mostra fins a quin punt les concepcions i els mètodes divergeixen. Antigament, l'interès semblava estar lligat de manera exclusiva a certs objectes, a certes satisfaccions; d'aquí l'ús de recompenses i, en forma negativa, de càstigs. Per mitjà d'ells, es tractava d'un veritable transfert, ja que l'interès que s'hi posava havia de referir-se a objectes o situacions qualssevol, fins i tot desagradables. Mitjançant aquest artifici, l'estudi i el seu objecte esdevenien en realitat per al nen un simple mitjà. Després, aquesta psicologia del profit ha estat reconeguda a la vegada com a massa estreta i d'un mal rendiment pedagògic. L'interès no es posa només en el profit, es fixa al lliure joc de totes les funcions, s'expressa en l'activitat, en les curiositats espontànies del nen. Cal utilitzar-les, suscitar-les, alimentar-les, en lloc de reprimir-les. Partint d'objectes o de situacions que el toquen de prop, cal fer-li descobrir pas a pas allò que toca de prop com quelcom que li interessa. És el mètode —que coneixeu bé— dels centres d'interès. Ja no és qüestió d'arrancar l'infant de la seva experiència immediata, sinó de fer que, per la seva pròpia activitat, i segons les necessitats de la seva activitat, intenti per ell mateix trobar o fer-se revelar aquest material de coneixements que, quan és imposat, és aclaparador. Aquest és el principi dels mètodes actius.

Però això no és més, encara, que un programa molt general d'educació. Roman massa exclusivament relacionat amb allò que és objecte d'ensenyament. Entre els nens hi ha diferències, i per a cada un d'ells cal tenir en compte la manera com és capaç de reaccionar. L'interès és, sens dubte, la llei comuna de la seva activitat,

però n'hi ha d'apàtics, que a penes surten de la seva torpor, sigui quin sigui l'objecte proposat, i d'altres que estan, en tot allò que s'esdevé, en un estat d'excitabilitat contínua. Entre aquests extrems s'observa una diversitat en el comportament mental, del qual és possible, per a certes formes, reconèixer quines són les condicions neurològiques. En molts casos l'edat n'és la causa. Ja que la diferència entre les funcions psíquiques o nervioses del nen i les de l'adult és tan gran com entre el seu desenrotllament i les seves formes corporals, per bé que sigui perceptible de forma menys immediata i que massa sovint es vol que un nen raoni o senti com una persona gran, mentre semblaria absurd demanar-li un treball pel damunt de la seva talla o de la seva força muscular. L'anàlisi entre funcions de desenvolupament successiu, que dóna la comparació del nen en les seves diferents edats, il·lustra també la comparació dels nens entre ells; ja que hi pot haver de l'un a l'altre certs retards d'una funció determinada; i a aquests retards respon sovint una insuficiència, que pot molt bé ser compensada més tard, però la seva influència subsistirà i es traduirà sigui en la forma d'ajustament i d'equilibri que ha hagut de realitzar, sigui per falles a les quals roman subjecte, quan les circumstàncies o la fatiga vénen a desbaratar el seu esforç de readaptació.

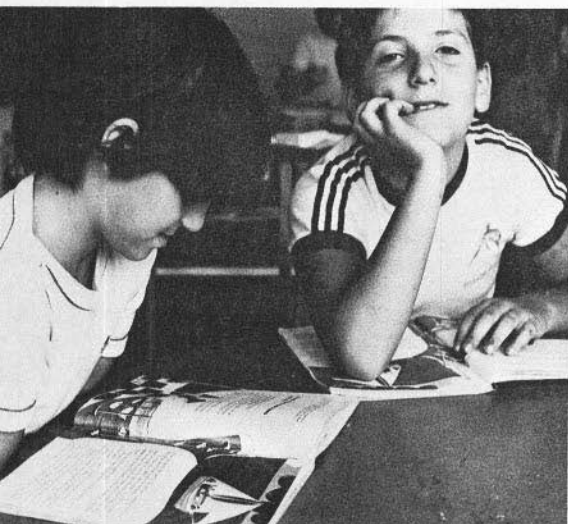
Una primera diferència colpidora entre el nen petit i l'adult es constata en el temps que l'un i l'altre són capaços de concedir a una mateixa ocupació. Fins i tot sense cap constrenyiment i deixat lliure d'escollir, en el material Montessori per exemple, el joc que li agrada, el nen com més petit és menys temps persisteix a interessar-s'hi; o bé, si el conserva, en modifica l'ús segons un ritme més o menys ràpid. Les alternances que l'arrosseguen així recorden les d'aquests dibuixos lineals de perspectiva reversible, en els quals el mateix angle o el mateix sistema de línies apareixen tan aviat sortints com entrants. És impossible mirar-los contínuament sense que de sobte s'operi el canvi, a intervals que varien, d'altra banda, segons els subjectes i la seva aptitud a mantenir i prolongar la visió actual. La causa d'aquest capgirament necessari es troba en l'acomodació perceptiva, la qual només pot romandre constant en certs límits de temps. Sempre arriba l'instant, més o

menys de pressa, en què ha de cedir i deixar lloc a una altra.

Però no només hi ha acomodació en els aparells sensorials. És una funció que està distribuïda per tot el cos i lligada a tota l'activitat. Es reflecteix en la mímica que acompanya els nostres estats psíquics, es tradueix per les nostres actituds, que són una preparació a uns actes determinats i que no deixen de tenir influència en el curs dels nostres pensaments o dels nostres sentiments. L'adopció de certes actituds ha estat preconitzada pels caps religiosos com Loiola, per tal d'obtenir les disposicions de l'ànima corresponents; tan gran és el seu poder d'imprimir a la sensibilitat o al pensament unes tendències exclusives.

La funció de les quals deriven és fonamental i està en connexió íntima amb la vida orgànica i afectiva. Depenen del to, que és l'aptitud dels músculs a posar-se i a conservar-se en una certa forma i en un cert grau de consistència. D'aquí les diferents postures del cos i la seva resistència més o menys gran a les forces exteriors. Però, com ho ha demostrat Sherrington, aquesta mena d'activitat no pertany només als músculs de l'esquelet. És per excel·lència la dels músculs viscerals i dels vasos, les reaccions dels quals estan, com les mateixes actituds, en relació estreta amb la vida afectiva. Es tracta, doncs, d'un vast sistema, o almenys, d'una vasta comunitat funcional, que uneix allò que posa l'organisme en forma, sigui per tal mena de moviments, sigui per tals reaccions afectives, sigui per l'apropiació de l'apercepció al seu objecte, sigui en fi per la de l'esperit a la representació simbòlica i abstracta de la idea. Sens dubte, aquests diversos aspectes de la funció suposen una diferenciació, una especialització en aptituds distintes. Però totes resten sota la dependència del to i de les seves variacions. Si el to és làbil o mal regulat, presentaran les pertorbacions corresponents, és a dir, que es manifestaran certes insuficiències motores i, en el terreny psíquic, una gran discontinuïtat d'humor o d'aplicació, fragilitat o desordre en l'acomodació afectiva, perceptiva i intel·lectual.

Això és fàcil d'observar en nens molt petits, fins cap allà els quatre o cinc anys, i en algunes categories de nens més grans. El seu esperit es sostreu constantment a l'esforç, a la tasca assumida o a l'ocupació empresa espontàniament, per inconsistèn-



cia de l'acomodació mental. Ofereixen l'espectacle de defalliments repetits davant l'objecte de la seva atenció. Sens dubte hi poden tornar, i tant més com més desproveïts estan d'iniciativa o d'espontaneïtat, però és per alternances o per oscil·lacions successives. Al mateix temps presenten les diferents insuficiències motrius que han estat agrupades sota el nom d'asinèrgia, perquè denoten precisament la impotència per regular, mesurar, sincronitzar els moviments i les actituds de manera que siguin capaces d'acomodar-se exactament a l'objectiu. Heus aquí, doncs, una primera forma d'inatenció, que es tradueix per l'esvaïment ràpid de tota apropiació mental, per l'abandó a intervals breus de l'objecte corresponent, i que té com a causa la debilitat de les actituds, la inaptitud a realitzar-les i a mantenir-les.

A la mateixa edat s'observen també alguns efectes que semblen exactament contraris, és a dir, el bloqueig prolongat del nen en una mateixa actitud. Llavors sembla que esdevingui momentàniament estrany a l'ambient, llevat de l'objecte, de l'espectacle que sembla haver provocat aquest estat de catalèpsia larvada. Preyer, entre altres, ha descrit molt bé aquest gènere d'èxtasi. Acostant-se un dia al seu fill petit a les grades de l'escalinata, el veu immòbil, suspès en la contemplació d'un ocell; però com que la seva proximitat va fer fugir l'ocell, el nen va emetre alguns sons que semblaven imitar-ne el crit, i va ser com si sortís d'un somni;

llavors es va adonar que el seu pare era al seu costat. Aquesta observació és ben interessant en molts aspectes. Mostra la mena de plasticitat purament passiva, la qual pot abolir, davant un objecte que causa sorpresa, tota espontaneïtat i tota noció de si en el nen. Potser hi ha una mena de simpatia quasi orgànica, que juga el seu paper en l'adaptació del nen a l'ambient i en les seves imitacions inconscients. En tot cas, dóna compte de les seves distraccions que de vegades són quelcom d'absolut. D'altra banda, no és pas segur que siguin sempre moments d'impregnació. A força de repetir-se poden arribar a ser períodes de buit mental, dels quals el nen pren l'hàbit i el gust.

Mentre es produeixen, el nen es fixa en una actitud immutable i s'aboleix tota activitat espontània. Aquest encallament suposa que les actituds encara no estan suficientment subjectes a les necessitats i a les direccions de l'activitat mental. Amb una forma una mica diferent, denota, com l'asinèrgia, la inaptitud del nen petit a realitzar o a renovar oportunament les actituds i acomodacions útils. Es tracta encara d'una mena d'asinèrgia, no ja d'actituds entre elles, sinó entre les actituds i l'acció.

Ben diferents, quant als efectes i quant a l'origen, són les manifestacions d'inatenció que tenen més de diversió que de defalliment o de parada. Com les precedents, tenen la seva edat preferida, que és més tardana i s'acosta als set o vuit anys, però es troben també preferentment en una certa categoria de nens, dels quals constitueixen l'estat habitual i dels quals assenyalen certes insuficiències en les relacions i el dinamisme del seu sistema nerviós. Es reconeixen per la seva inestabilitat muscular, per una mena de corea o petit ball de Sant Vito: desplaçaments bruscos, intermitents, irregulars, divergents del cap, de les espatlles, d'un membre inferior, que sovint l'esforç mental, la timidesa, l'emoció exageren. La seva activitat es dóna com en sortides i represes incessants. Fa la impressió d'una impulsivitat íntima, que sempre busca un objecte nou. No es pot parar en res. És brusca, instantània, capriciosa, com en ziga-zaga. La intel·ligència de vegades és viva, però esverada, inepta per a la reflexió progressiva, per a l'espera meditativa. Cal que la idea sigui captada de cop, si no el pensament canvia d'objecte.

Són nens als quals desagrada l'abstracció, però que tenen desig del concret. Amb una certa intuïció de les condicions i instruments materials, s'adapten bastant malament a les regles o a les convencions, i també a les conveniències dels altres. Sovint la seva impetuositat els fa intervenir en l'activitat del seu entorn, però, per tractar bruscament, dirigir a batzegades, després abandonar la partida, en topar amb una resistència, una dificultat, l'efervescència o el desordre que han causat o solament per la seva societat ràpida de tot allò que dura. Actius, la seva acomodació al medi és defectuosa. Habitualment no van de mala fe i tenen fins i tot una certa sensibilitat afectuosa, però estan subjectes a conductes desviades si quan arriben a la pubertat no es redueix la seva impulsivitat. Sembla que molts joves delinqüents es recluten entre ells.

Cal distingir-los d'altres nens que a primera vista poden ser bastant semblants, però que tenen un estat psíquic molt diferent. El seu aire és més de papallona i no tradueix tant un seguit d'impulsos vers un objecte qualsevol, com la impotència a no deixar-se distreure per qualsevol incident o excitació fortuïts. Es tracta d'una veritable incontinència dels reflexos intel·lectuals o sensorials, que sovint va acompanyada d'un nivell mental notablement baix. De vegades, es dona en subjectes esgotats, que es cansen fàcilment o com a conseqüència d'emocions intenses. Però, accidental, o permanent i constitucional, indica una absència de control, de direcció mental o afectiva sobre les esferes més automàtiques de la percepció o de la intelligència. No hi ha ni curiositat, ni interès, sinó simple reflex. Tot estímul exterior provoca una reacció acomodativa perquè es produeix en el buit i l'aparell psíquic no tendeix a realitzacions que excolguin aquestes distraccions xocants. És freqüent observar en l'escolar rebutjat per la seva tasca aquest tipus d'inatenció.

Finalment ens podem trobar amb nens amb què tota temptativa per acostar-s'hi i emprendre'ls els fa contraure, amb el cap baix, les celles arrufades, la mirada perduda, semblant ombrívol, murri o estúpid, la veu una mica ronca, respiració lenta i sospirant. Si s'hi insisteix, això els pot provocar una mena d'atonía completa, trets apagats, anul·lació muscular, ritme respiratori del somni, mirada absent, consciència embalbida. Sembla com un

reflex de defensa per respecte a altri, per letargia. És una manifestació de timidesa ben diferent de la que s'observa en particular en els petits subcorètics, la tremolor dels quals augmenta, el semblant és més aviat enfollit, implorant o perdut i que tenen vives reaccions vaso-motrius o sudoríferes. Aquí es produeix, al contrari, una mena d'inhibició global. És propi de nens difícils, sovint dolents i perversos.

La seva actitud habitual és d'aïllament tossut o de rebellió. Amb tot, si canvien d'entorn, durant alguns dies poden mostrar-se amatents, multiplicar els seus oferiments de servei, les seves temptatives per aconseguir la familiaritat de la seva nova societat. Però això amb poca traça i, a la menor dificultat, aviat han retornat a la seva actitud retreta, estranya, malvolent. Semblen sofrir una impotència per conciliar-se amb altri, tedi i una angoixa vaga. Si l'ambient els és morós, intenten desvetllar l'interès amb les entremaliadures que premediten i l'efecte de les quals esperen. Un accident provocat, el sofriment d'un company sembla ser un estímul que ells busquen com el toxicòman el seu verí. El seu cas frega ja la patologia. Però calia revelar-lo en un estudi sobre la inatenció perquè mostra aquesta combinació d'adormiment reflex i de subansietat que és certament imputable a una complexió neuropatològica, però que es pot observar de forma atenuada o a títol episòdic en subjectes que passen com a normals.

En donar-vos aquests pocs exemples, no pretenc pas haver esgotat tots els casos possibles d'inatenció. No dic tampoc que tots estiguin en correlació amb pertorbacions motrius, per bé que, després de tot, hi ha ben pocs estats psíquics que no repercuteixin d'alguna manera en el comportament motor. Em guardaré prou d'afirmar una dependència estricta de les disposicions psíquiques per respecte a l'aparell motor. Crec, d'altra banda, que aquest gènere de causalitat unilateral no es troba gaire en biologia i encara menys en psicologia. Però estaria content si, pel fet d'haver-vos indicat alguns signes i manifestacions visibles, us posava en disposició de controlar aquestes poques relacions que us assenyalo i d'afegir-hi les vostres pròpies observacions.



BIBLIOGRAFIA SOBRE L'ATENCIÓ

- BAL, Alexandre, *La atención y sus enfermedades*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1972.
- COLLIN, G., *Compendio de psicología infantil*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1955, pp. 238-251.
- HANKE, B., HUBER, G. L., MANDI, H., *El niño agresivo y desatento*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1975, pp. 122-148.
- HASLAM, R. H. A., VALLETUTTI, F. J., *Problemas médicos en el aula*, Ed. Santillana, Madrid 1980, pp. 363-364.
- KELLY, W. A., *Psicología de la educación*, Ed. Morata, Madrid, pp. 117-127.
- LEIF, J., DELAY, J., *Psicología y educación del niño*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires 1968, pp. 135-179.
- LIUBLINSKAIA, A. A., *Desarrollo psíquico del niño*, Ed. Grijalbo, México 1971.
- LURIA, A. R., *Atención y memoria*, Ed. Laia, Barcelona 1979.
- MÚJINA, V., *Psicología de la edad preescolar*, Ed. Pablo del Río, Madrid 1978, pp. 203-205.
- RUBINSTEIN, S. L., *Principios de psicología general*, Ed. Revolucionaria. Instituto del Libro, Cuba 1969, pp. 491-508.
- SÁNCHEZ HIDALGO, E., *Psicología educativa*, Editora Universitaria, Puerto Rico 1975, pp. 256-259.
- SMIRNOV, A. A. i altres, *Psicología*, Imprenta Nacional de Cuba, 1961.
- STOSSNER, A., *Psicología pedagógica*, Ed. Morata, Madrid, pp. 86-103.
- VELÁZQUEZ, J. M., *Curso elemental de psicología*, Ed. Minerva, Cuba 1961, pàgines 154-172.

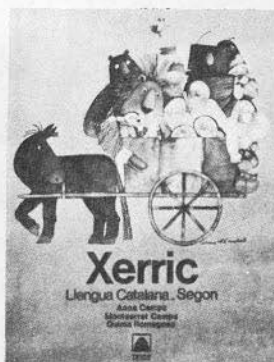
NOVETAT TEIDE PER A L'ESCOLA CATALANA

25

LLENGUA CATALANA



REBOMBORI
1er. nivell



XERRIC
2on. nivell

TERRABASTALL 3er. nivell

ESPETEC 4rt. nivell

La llengua catalana tractada com a primera llengua a l'ensenyament. Tots els nivells i aspectes de la nostre llengua, coneixements tècnics bàsics i literatura, en cicle complet per a l'EGB.

Profusament il·lustrats. A tot color.



EDITORIAL TEIDE, S. A.
Viladomat, 291 - Barcelona-29

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

EL MÓN DEL SABER

1^a sèrie
de 10
volums



El "Món del saber" és una enciclopèdia temàtica d'una concepció molt moderna. Pensada perquè faci servei a totes les famílies, i d'una manera especial als estudiants i als qui vulguin formar-se per compte propi una cultura o ampliar-la, contindrà un conjunt de més de mil cinc-cents pàgines, distribuïdes en vint volums. Cada volum, escrit d'una manera accessible i atraient per un o diversos especialistes, consta de diversos capítols, cada un dels quals ofereix, sota un text seguit, un vocabulari que explica o amplia paraules-clau indicades al text amb un tipus de lletra diferent. D'altra banda, concedeix un espai considerable a les imatges: diagrames, il·lustracions, fotografies en negre i sobretot a tot color, cosa que en facilita la lectura i n'afavoreix la comprensió.

L'Univers
Els orígens de la Història
El món animal
La Terra
El desenvolupament de les civilitzacions
El món vegetal
El cos humà
El món del transport
El món de la tecnologia
L'home i la medicina

* En preparació

- Format 32,5 x 24 cm.
- 125 il·lustracions a tot color a 64 pàgines.
- 50.000 paraules: text, glossari, peus de foto, index.
- Relligadura de tela estampada, amb sobrecobertes a tot color i plastificades.



Distribució: **L'Arc de Berà**
Centre Difusor d'Edicions Catalanes
Lluï, 10, 14 · Tel. 300 32 51 / 300 33 00 · Barcelona-5

EL NEN ESPECIAL A L'ESCOLA BRESSOL

Experiència a l'E. B. «El Cargol»

Petit marc històric

El fet de l'acceptació a l'escola bressol dels nens dits «especials», nens-problema amb alguna patologia evident, va ser fruit de la resposta a necessitats concretes que en un moment donat ens arribaren i que ens van fer reflexionar sobre la realitat de la marginació d'aquests infants i la possibilitat de paliar-la a partir de l'inseriment a l'escola bressol, és a dir en la col·lectivitat infantil des de les primeres edats, sempre que fos aconsellable.

En aquestes línies, pretenem donar unes pinzellades de la nostra experiència sobre la inserció dels nens especials a l'escola bressol. No entrem aquí en el tema dels nens amb problemes «lleugers», més nombrosos potser però amb unes característiques diferents dels nens greument afectats, i dels quals es podria parlar llargament en un altre article.

Concretament, en el curs 1975-76 vàrem tenir dos ingressos de nens especials amb patologia diversa: un nen de 2 anys diagnosticat de paràlisi cerebral, i un altre nen de 4 mesos, però amb trastorns evidents.

Amb la realitat a dins, el plantejament es va fer de cara a obrir-nos a l'admissió de nous nens, perquè vàiem la necessitat d'acollir-los tot i sabent que trobaríem dificultats, bé que sense intuir gaire quines serien. Dos principis van quedar clars de bon començament:

1. Limitar el nombre de nens «reconegudament especials» a *un per grup*.
2. Estar en *contacte amb els especialistes* que l'enviaven, o si no es donava aquesta circumstància, assegurar un assessorament mínim de cara al tractament de l'infant.

Tipus i nombre de nens

Després d'aquesta arrencada, durant cinc cursos i al marge dels nens difícils que normalment es troben a tot arreu però que no surten de la «normalitat» i que no incloem aquí, hem tingut, en síntesi, els següents tipus de patologies:

— Paràlisi cerebral d'etiologia diversa; nens en situació evolutiva molt diferent, des d'una tetraplègia amb serioses dificultats tant posturals (dificultat de mantenir el to postural, fins i tot a nivell de l'estàtica de cap) com de moviment (amb aproximacions esporàdiques als objectes i absència total de prensió) fins, a l'altre extrem, lesions cerebrals que en l'aspecte motriu han portat l'infant a un caminar inestable però autònom i cap altre dificultat motriu aparent.

— Síndrome de West, amb la conseqüent desestructuració mental, i el risc (només risc perquè és farmacològicament controlat) d'algun atac convulsiu que mai no s'ha arribat a donar.

— Nens que situem dins una patologia greu de «desconnexió» (autisme?).

— Síndrome de Down (mongolisme).

— Dèficits visuals parcials, és a dir absència total de visió en un ull.

— Nens sense diagnòstic, però amb evidents retards motrius i mentals a més d'alguna lleugera malformació.

— Prematuritat, que sense poder catalogar-se de patològica, requereix observació i tracte especial.

— Cardiopatia congènita, de gravetat evident i situació física molt delicada.

Tots ells d'edat inferior als tres anys en el moment de l'ingrés.

28 Experiències escolars

De tots aquests nens, uns han fet horari reduït —dues o tres hores diàries—; d'altres en canvi, han passat la jornada de set o vuit hores a l'escola bressol. La duració de l'estada l'han fixat sempre els pares o especialistes. Només en alguns casos hem insistit nosaltres davant els pares sobre la conveniència d'una reducció del temps, tant per l'infant com per l'estructura del grup.

Reflexió general sobre l'experiència

¿Què ha suposat el pas d'aquests nens per l'escola bressol? Per als educadors? Per a ells mateixos? Per als altres nens? Per a l'organització?

Aquí no pretenem fer una anàlisi exhaustiva del problema. Aboquem sentiments, raonaments, a vegades intuïcions, que sabem que són poc elaborats però que, justament perquè són viscuts, ens serveixen de base per a un aprofundiment posterior.

Els educadors

Sempre s'ha estat ben disposat a acceptar un nen patològic.

Se sent com a problema la *manca d'informació* sobre la malaltia. No solament ens cal el *coneixement del diagnòstic*, que en certa manera dóna la tranquil·litat de saber, almenys, quin terreny es trepitja, sinó sobretot es veu molt necessari un *coneixement del tracte* que cal tenir amb l'infant: tracte específic de la malaltia si se'n coneix el diagnòstic, i tracte especial concret per a cada nen dels problemes emocionals, o de personalitat, que s'acostumen a donar secundàriament, o paral·lelament, al problema principal.

La patologia sempre suposa una *angúnia*, més o menys forta segons el nen i el tipus de problema, més o menys controlada segons l'experiència i la capacitat de control emocional de l'educador i segons l'evolució més o menys evident que va fent el nen. És molt clar que contribueix a disminuir la tensió el fet de tenir algun especialista o assessor que conegui el nen i amb qui poder compartir freqüentment les dificultats i problemes que l'infant presenta. Aquesta persona, en no es-

tar implicada en la relació directa nen-educador, pot ajudar de forma més objectiva a veure situacions que per al mateix educador passen desapercebudes o a les quals o no dóna valor, o desorbita en importància.

Com a situacions anguniejants pensem, per exemple, en els casos de cardiopatia, nens als quals s'ha de frenar constantment i impedir que facin activitats com córrer, saltar o qualsevol altre esforç físic, prohibicions que l'infant no admetia perquè volia actuar com els altres companys. Al contrari succeeix en el cas dels nens molt afectats en l'aspecte motriu: resulta difícil encertar el punt d'exigència, el límit fins on estimularlos a participar en una activitat, perquè el gran esforç que fan per, finalment, no arribar allà on volen i se'ls demana, els desgasta moralment, els descoratja per a una propera intervenció i els fa sentir diferents dels altres. Una altra gran angoixa és la que crea en l'educador el nen «desconnectat» al qual dóna un gran afecte per fer-lo reaccionar, però que no li respon i és impossible d'establir amb ell cap tipus de comunicació, que ni tan sols mira; el rebuig que fa del contacte humà és descoratjador per a l'adult que hi posa tot el seu esforç precisament en l'intent que «connecti» d'alguna manera. És com ensepegar amb una paret cada vegada. A més desmoralitza constatar, o intuir, que aquest nen té una vida interior, incompresa per l'adult que s'està esforçant a entendre'l. Hi ha una barrera infranquejable, a pesar de tots dos.

En canvi, quan el nen progressa, ben al contrari d'un factor d'angoixa, s'estableix en l'educador un *estat d'ànim de satisfacció* que l'empeny a continuar treballant amb el nen. És el cas, per exemple, d'una paràlisi cerebral lleugera, o del nen mongòlic, que lentament van avançant.

Hi ha un altre factor d'angoixa per a l'educador: la *manca d'atenció adequada*. Quasi sempre es va veient el tipus d'atenció que el nen necessitaria, però al mateix temps se sent la dedicació insuficient que se li dóna, moltes vegades per falta de temps. Temps que, com és lògic, absorbeixen els altres nens del grup. Tot i que, en alguns casos fins i tot es veu com els altres infants senten, amb la presència del nen especial una menor dedicació per part de l'educador, i això fa patir.



En tot educador apareix un *component de fons pessimista* respecte a aquesta realitat. El fet de no tenir pràctica de treball amb nens patològics fa veure més clara la diferència entre la labor pedagògica dirigida al grup i la labor específica que es pot fer amb l'infant especial. El desfasament es viu com a molt gran. Si hi afegim el factor de la lentitud i, a vegades, inexistència de progrés de l'infant en proporció als esforços esmerçats per l'educador, és lògic que aquest posi en dubte la utilitat del seu treball. En l'interrogant sobre el futur pròxim de l'infant, és a dir, fins a quin es recuperarà o millorarà, l'esperança hi és, però un cert sentit de la realitat li fa veure que el problema no desapareix mai. I, amb tot, una vinculació afectiva s'ha establert entre l'educador i l'infant.

Aquí no parlem de les dificultats i angúnies que es presenten als educadors amb els nens «normals» que provoquen problemes puntuals en un moment donat de la seva evolució o que tenen petits trastorns, a vegades minimitzats pels pares, com desmai freqüents, rabietes fins a la pèrdua de plor, reaccions lentes quant a l'evolució global, retards significatius en el llenguatge o en l'adquisició dels nivells motrius. Són problemes que normalment es detecten a mesura que el nen va creixent; moltes vegades és l'escola bressol qui les detecta i ha de comunicar-les als pares.

Ens sembla tenir clar, de cara als educadors, que cal:

1. Rebre coneixements mínims de possibles patologies i sobretot la traducció directa d'aquestes en el comportament diari de l'infant.
2. Una formació elemental de tracte o atenció sistemàtica de les possibles patologies i també de l'actitud enfront els petits problemes puntuals com la pèrdua de plor, o les conductes automutilants (nens que es mosseguen fins fer-se mal, per exemple), o les rítmies i gestos estereotipats de desconexió...
3. Uns coneixements pràctics de «socorisme» i primeres cures; saber distingir una situació important d'una no tan greu...
4. Una ajuda o assessorament continuat que permeti traduir aquesta formació a la realitat concreta de cada dia.

El nen especial

Quasi sempre presenta *problemes emocionals* derivats directament del problema orgànic, o del tracte de sobreprotecció rebut per part dels adults, o problemes consecutius a l'adonar-se de les pròpies limitacions: l'alimentació, per exemple, és una activitat que reflecteix molt fàcilment la més mínima problemàtica emocional del nen i que pot agafar molt diverses formes, des del refús absolut al menjar, selecció del tipus d'aliment (només semi-sòlid, o dolç), fins a l'adopció d'actituds oposades a les habituals en la família com pot ser esperar que se li posi a la boca quan l'infant ja és autònom.

La *inseguretat* en ell mateix o en relació als altres nens és molt freqüent. Deixa de participar en les activitats o refusa clarament de fer alguna cosa quan sap que no reeixirà en els seus intents (és el cas dels nens afectats de paràlisi o retard motriu) o quan se sent perdut enmig del moviment general del grup; en tots els casos s'acostuma a refugiar en l'adult a la recerca de seguretat.

En algun cas, la seva «particularitat» és l'arma que esgrimeix en *oposició a l'ambient*, per cridar l'atenció o demostrar refús a una situació.

Un perill d'aquests nens dins la col·lectivitat, apuntat abans, és el de quedar desatesos o *atesos per sota de les seves necessitats*, no per manca de voluntat de l'educador, sinó per

30 Experiències escolars

impossibilitat material de temps o per les dificultats específiques que comporta cada patologia (manipulació delicada del paralític, distanciament involuntari del desconnectat, menor insistència sobre el mongòlic, insuficient estimulació en el prematur, etc.).

Si l'adaptació de l'infant a l'escola bressol és bona, considerem com a fets positius:

1. El contacte amb altres nens dins el context d'unes activitats normals que esdevenen estimulants.

2. Sortir de casa durant unes hores i sobretot si els pares viuen aquesta sortida favorablement. L'infant amplia el món de coneixements sobre persones i objectes; estableix relacions afectives diferents de les familiars.

És difícil establir uns criteris generals per a tots els nens però molt en general pensarem que és convenient:

1. Un horari reduït, a causa de les dificultats d'una atenció individual continuada.

2. Un seguiment de l'infant dins el grup i el consegüent assessorament als educadors per part d'una persona especialitzada.

Els altres nens

Si bé, com hem dit abans, valorem positivament la presència de l'infant especial dins la collectivitat pel fet de la integració i la possibilitat d'evitar des de ben petit la marginació, anotem a continuació algunes conductes observades en els altres nens pel que fa referència al seu contacte amb el nen especial:

1. Exploració de la «malformació» o «diferència» externa: tocar l'ull diferent o les mans engalavernades, per exemple.

2. Imitació de moviments o gestos, desplaçar-se asseguts com el nen paralític quan els altres ja caminen correctament (imitacions temporals i de poca durada).

3. Sentiments de protecció: portar joguines al nen que no es pot moure i quedar-se a jugar amb ell, en el cas de dificultats motrius.

4. Ignorància absoluta del nen que no estableix contacte. (Aquest és el cas que ens fa reflexionar més sobre la utilitat de l'escola bressol.)

5. En alguns casos apareix agressivitat con-

tra l'infant especial, no tant per les seves dificultats com perquè és l'únic que no es defensa, feble i incapaç de reacció, queda com a blanc de l'acció agressiva dels altres i encara que en molts casos tots reben, ell és el qui més rep.

6. Quan el nen especial busca els altres per jugar o comunicar-se d'alguna manera, en general no hi ha cap diferència de tracte per part dels infants; s'estableixen les mateixes relacions que amb els nens normals. Aquest és el cas del mongòlic, del paralític cerebral lleuger, del nen afectat en la visió.

En general, però, pensem que els nens no veuen en el nen especial un nen molt diferent dels altres i per tant la seva actitud és normal i si d'alguna manera capten la anormalitat no la marginen, ben al contrari, la relació entre els uns i els altres és positiva. I pensem que aquesta actitud normal deriva de l'actitud de normalitat que l'adult ha adoptat de cara l'infant especial.

L'organització de l'escola bressol

Cal vetllar alguns detalls, especialment en el moment d'acceptar un nen especial:

1. *L'admissió* segons el tipus de problema, i la destinació a un *grup concret* es sospesen molt abans de l'ingrés; s'observa el nen, es parla amb pares i especialistes. Decidida l'admissió i el grup concret al qual es destina, es vigila molt especialment el *període d'adaptació*. Es procura que el nen amb dificultats s'integri al grup quan els altres nens ja han passat el període d'adaptació. En general s'ha situat en grup de nens d'edat inferior: el mongòlic, algun paralític cerebral, el desconnectat i tots els retards, i en canvi, s'han mantingut en el grup de nens de la seva edat: els dèficits visuals, cardiopaties i algun paralític cerebral.

2. *El nombre de nens* del grup, quan s'accepta un nen especial mirem de reduir-lo (com a mínim ocupa el lloc de dos). Tot i que som conscients que aquesta reducció no soluciona el problema de l'educador per poder dedicar-se més a l'infant, creiem que almenys l'alleugereix.

3. Hem intentat que el nen *conservi un mateix grup* si assisteix més d'un curs a l'es-

cola bressol. A vegades, però, es fa difícil per la marcada diferència que es va establert entre ell i els altres i el nen passa a formar part d'un altre grup d'edat cronològica inferior, en aquest cas el que hem procurat conservar és *un dels educadors conegut* del nen.

4. Una qüestió que queda encara molt penjada: ¿Quina és la sortida, el després de l'escola bressol? En la nostra experiència podem dir que: alguns nens han passat a escola especial (concretament paràlisi cerebral), d'altres han passat a parvulari normal (el retard global), d'altres en desconeixem la situació posterior, i alguns els tenim actualment a l'escola bressol. Són petits i no s'ha fet encara plantejament de futur. Aquest és un punt important, objecte de conversa amb els pares, amb l'especialista que els tracta, si n'hi ha, i en algun cas hem pogut tenir contacte amb l'escola normal on continuava l'infant la seva escolaritat.

Per concloure

Ens queden diversos punts per comentar i que només deixem apuntats:

- 1 El paper del *psicòleg* de l'escola bressol com a assessor periòdic.
2. La relació amb l'*especialista*, metge o terapeuta, que té cura de l'infant fora de l'escola bressol.
3. La relació amb *els pares* tant si han estat ells qui han portat l'infant a l'escola o l'hi han portat per indicació mèdica.
4. La *sensibilització* de cara als altres pares respecte al problema.

Sobre aquests apartats, i d'altres que no hem abordat, podríem aprofundir en un altre escrit. La línia d'obertura a l'infant especial dins la nostra escola bressol està iniciada i com a experiència la valorem positivament.

Pepa Òdena i equip
de l'E. B. «El Cargol»



NOVETAT Sm

llibres de MATEMÀTICA

1ª etapa EGB

Línia Matemàtica

Aquesta línia és el resultat d'una reflexió teòrica sobre el procés d'assimilació del nen i d'una experimentació meticulosa de les activitats proposades. L'equip d'autors, format per Llicenciats en Ciències Exactes, Professors d'EGB de 1a. i 2a. etapa i Psicòlegs, han tingut en compte els següents principis, base fonamental de tot el treball: 1r. El nen ha de partir de situacions concretes (centres d'interès) per arribar a nous coneixements. 2n. El nen ha de poder aplicar a qualsevol situació els coneixements adquirits. Per mitjà d'exemples i exercicis programats es dirigeix el raonament de l'alumne.

Guies didàctiques per a cada curs

Contenen una presentació general i una classificació per temes, on es faciliten suggeriments i normes metodològiques, organigrames de continguts i solució d'activitats.



Distribuidor exclusiu: CESMA S.A.
c/ Ausona 97-99 - Barcelona-33. Tel. 345 37 12

EL PERQUÈ I EL COM D'UNA EXPOSICIÓ SOBRE PLANTES REMEIERES

L'exposició de Plantes d'herbolari feta al Palau de la Virreina de l'11 de maig a l'1 de juny d'enguany ha estat concebuda per M. Montmany i Dolors Llopart, del Museu Etnològic, Carme Prats, del Museu de Zoologia, Josep Montserrat, de l'Institut Botànic, i per David Griñó, Josep Maña, Ester Valls i Susana Vintró. Biel Dalmau, del Museu Etnològic, s'ocupà de l'atenció a mestres i alumnes.

Fa uns mesos, a causa de les obres que afecten un cert nombre dels seus locals, el Museu d'Indústries i Arts Populars, avui Secció Catalana-Hispànica del Museu Etnològic, s'ha vist impossibilitat d'exhibir les seves col·leccions i organitzar-hi exposicions. Tanmateix la contemplació i estudi dels seus fons creiem que té un interès per al ciutadà i per això iniciarem, amb l'acord dels Serveis de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, una política d'exposicions ciutadanes. La primera, de figures de pessebre, tot coincidint amb les festes nadalenques, a la Sala Bernat Metge, i aquesta segona sobre plantes medicinals tot aprofitant l'avinentesa que pel mes de maig es celebra a Barcelona la Fira de Sant Ponç.

B



Com neix el tema d'una exposició? La casualitat i la curiositat en poden ser els fils iniciadors. En aquest cas, la conversa amb un company del Museu sobre la importància de les plantes medicinals a la Barcelona del vuitcents, de la seva decadència posterior en nom del progrés i de l'actual ressorgiment en foren la justificació d'aquesta.

¿Quin paper han de fer avui les plantes medicinals i els objectes que en aquell context es feien servir? ¿Què ens aporten avui les tovalloles de lli escalfades amb el fum de saüc o les lavatives amb oli? Però no avancem esdeveniments i continuem amb el raonament de l'exposició; l'esperó del fil conductor era posat i ara calia treballar el tema.

Primer ens interessarem per la Fira de Sant

Ponç —motor que manté en una ciutat plena d'autos i empentes la tradició i el gust pel flaire i les virtuts de les plantes— i sobretot de la seva ubicació en el carrer de l'Hospital —prop de l'antic Hospital de la Santa Creu. Sembla ser que l'actual carrer del Carme era una via romana que sortia de l'antiga Barcino per la Portaferrixa en direcció al Llobregat. Prop de totes les vies d'accés a les ciutats s'installaven els venedors ambulants: pagesos, firaires i tot tipus de mercaders i també segurament els *herbarii* o herbolaris recollidors i venedors de plantes medicinals.

La ciutat trencà les successives muralles i Barcelona es transformà en una ciutat comercial i segurament alguns d'aquells venedors ambulants d'herbes s'installaren a la ciutat en botigues. El negoci devia anar cap amunt i com en molts d'altres gremis o associacions hom conformà, amb el vist-i-plau de les autoritats, una fira on poguessin acudir un dia a l'any tots els herbolaris de Catalunya. I així des de 1817 —o almenys no tenim dades escrites anteriors— per Sant Ponç es feia la fira dels herbolaris. La tradició vol que l'11 de maig, dia de Sant Ponç, les plantes aromàtiques tinguin propietats especials i és convenient adquirir en aquesta data la farigola, el romaní, la camamilla, la menta, etc. que amb la benedicció del sant poden guarir-nos de totes les malalties durant l'any següent.

A aquesta fira acudien part dels herbolaris que ja tenien botiga a la ciutat —habitualment proveïda del seu propi jardí/hort—, les pageses del Llobregat que a més de les plantes medicinals portaven a la fira les fruites confitades en sucre durant tot l'hivern, i també els herbolaris ambulants que a més de les plantes collides per ells mateixos portaven, de tot Catalunya, herbes comprades a les masies (collides per la quitxalla i les dones). També i, sobretot pel treball del doctor Danon¹ sabérem de la importància que en l'Hospital de la Santa Creu tenien les plantes medicinals i la figura de l'herbolari, el qual, segons hem pogut llegir, ocupava un lloc de



1. Josep Danon: *Visió històrica de l'Hospital de la Santa Creu de Barcelona*. Fundació Vives Casajuana. Barcelona, 1978.

significació en l'organigrama del personal que treballava a l'esmentat hospital.

Recollides aquestes dades històriques, iniciàrem el planteig i per tal d'escollir correctament les plantes que s'havien de mostrar a l'exposició, acudírem a la consulta d'un herbolari i un botànic. Després d'algunes sessions de treball, i una vegada estudiades les plantes i les seves qualitats, la informació gràfica possible i els objectes més adients a l'ús de cada una d'elles foren els següents: les plantes més *significatives* per les seves virtuts remeieres, les més *fàcils d'identificar* per al profà, les plantes que estiguessin en *flor* durant el mes de *maig* i finalment i dins del possible hom escollí aquelles plantes que poguessin trobar-se a l'*entorn immediat* de Barcelona anomenat Àrea Metropolitana.²

Un altre component a tenir present a l'hora de concebre l'exposició fou la consideració del fet que la festa de Sant Ponç es celebrava en el mes de maig —mes de l'amor segons el folklore— en el qual, i per celebrar la prima-

vera, a Catalunya hi havia hagut la tradició de fer enramades en les festes que es celebraven a l'aire lliure. El color blanc, símbol de puresa i virginitat, fou el color escollit, també en acord amb l'època de l'any, com a fons de tota l'exposició.

L'espai físic en el qual s'havia d'ubicar aquesta exposició era un factor molt important a considerar: no podia estar allunyat de la fira, havia d'ésser al centre de la ciutat i havia de tenir les condicions adequades. Després de considerar diverses alternatives, hom decidí que l'espai adient podia ser el pati del Palau de la Virreina que oferia l'avantatge d'ésser un espai semi-obert que ens permetria d'exhibir també les plantes vives en les

2. L'ús indiscriminat i sense orientació per part d'experts de les plantes medicinals, pot ésser perillós per a la salut i per això entre dues plantes amb el mateix ús terapèutic triarem sempre la menys perillosa per a la salut.



millors condicions. En Josep Maña, després de sospesar totes les dades, inicià el disseny de l'exposició i dibuixà per a cada planta o unitat un plafó semicircular d'aglomerat amb unes potes de ferro que permeteren que el plafó es mantingués perfectament dret sense vinclar-se (vegeu foto A). A aquest plafó s'afegí una vareta d'alumini que rematava a dalt de tot amb una mitja circumferència de filferro recobert de plàstic, tot plegat collat al plafó mitjançant uns estreps d'alumini.

En aquests plafons s'havia previst —per a les plantes que ho requeriren— uns petits prestatges recoberts amb una mena de capsa feta amb metacrilat que permetia d'exhibir els objectes amb una sensació de proximitat per a l'espectador, però amb totes les garanties que requereix la protecció dels objectes procedents dels museus. Les peces es fixaven en els prestatges amb cinta autoadhesiva i les capsas es collaven als prestatges amb grapes.

Les aquarelles havien estat emmarcades amb gel de sílice que les protegís de la humitat i es varen fixar als plafons amb cinta autoadhesiva. Les plantes prensades foren recobertes amb plàstic per obviar els problemes de la humitat.

Així, doncs, a cada plafó o unitat, s'hi mostrava dins del possible la planta en tres aspectes diferents: l'aquarel·la o bé la fotografia ampliada, la planta prensada amb una fitxa explicativa —molt sintètica— de la morfologia i de l'hàbitat de la planta així com de les seves qualitats curatives i de les que la tradició ens conta i, en els casos que fou possible, un objecte suggeridor o al·lusiú a l'ús curatiu o profilàctic d'aquesta planta. Per exemple, en el cas de la rosa hi havia una almorratxa i en el cas del saüc un fogonet de carbó.

Tots aquests plafons amb la informació adient formaven una mena de rotonda al centre de la qual hi havia les plantes avivades fent un jardinet (vegeu foto B).

A manera d'introducció hi havia uns plafons dedicats als herbolaris, als principals procediments d'utilització de les plantes i als medis en els quals aquestes plantes creixien. Finalment, i a tall de cloenda, hi havia dos plafons —elaborats pel Museu de Zoologia— dedicats a les abelles i a la mel, que ens acos-

taven a la transformació del pol·len de les flors en productes directament aprofitables per l'home: la mel i la cera.

L'èxit de l'experiència ha estat notable: 14.233 visitants, dels quals una bona part eren infants, han vist, olorat i palpat un total de 34 plantes medicinals i hom creu que en bona part hauran après a conèixer-les i a respectar-les (vegeu foto D).

M. Dolors Llopart
Fotos: Josep Gri

A



L'AGRESSIVITAT A L'ESCOLA BRESSOL

Introducció

L'agressivitat és un tema que cada any, en començar el nou curs, ens angoixa tant pel que afecta les relacions entre els nens, com pel paper que ha d'assumir l'educador d'intervenció o no intervenció i per les moltes repercussions que té pel que fa als pares.

Això comporta un plantejament, a nivell d'equip, d'anàlisi dels diferents tipus d'agressivitat que observen en els nens i de les situacions agressives que es produeixen al llarg del curs.

La nostra experiència ens demostra que és durant el període d'adaptació quan sorgeixen amb més freqüència situacions d'agressivitat. Igualment, hem observat que en els petits són més freqüents que en els grans conductes que podríem qualificar d'agressives, les quals a poc a poc van desapareixent i es van modificant a mesura que apareix el llenguatge.

L'adaptació

En arribar a la llar d'infants, el nen es troba en un lloc nou que li és estrany quant a l'horari, espai, educadors, companys i al qual a poc a poc s'ha d'anar adaptant. Tot això li crea una inseguretat que sovint es tradueix

en conductes agressives contra els companys, contra els objectes, contra l'adult. A mesura que el nen és capaç de superar aquesta situació dominant l'espai, els ritmes, la relació amb els altres, etc. va desapareixent també l'agressivitat que això comportava. Per afavorir l'adaptació cal tenir en compte:

1. *La distribució de l'espai-classe*
 - a. Afavorir els racons de joc.
 - b. Juguines a l'abast, variades i suficients per a cada nen.
 - c. Que a la classe hi hagi un lloc per a cada cosa.
2. *Programació d'activitats*
 - a. Intervenció de l'educador en el joc lliure aportant nous elements al joc (enriquir el joc).
 - b. Tenir en compte l'edat i el grup de nens en el moment de proposar una activitat, de cara a no demanar més esforç del que poden fer.
 - c. No deixar estones buides en les quals el nen s'avorreixi i que poden ser fonts d'agressivitat.

Diferents tipus d'agressivitat

De tota manera, després del període d'adaptació es continuen produint situacions agressives tot i que no són tan aguditzades ni tan

freqüents. En les classes dels més petits continuen les estirades de cabells, mossegades, empentes, escapades, etc. No sabem fins a quin punt tot això és agressivitat, o bé tan sols són intents de relació, d'exploració o de comunicació amb els altres nens, ja que a aquesta edat encara no dominen suficientment ni el seu cos ni el llenguatge necessari per a comunicar-se.

A mesura que el nen va adquirint domini del seu cos i va desenvolupant el llenguatge, desapareixen aquestes situacions agressives per donar lloc a una agressivitat més controlada i que normalment apareix com a conseqüència de la baralla per un objecte (d'aquí la importància de tenir ben atesos els racons de joc i la quantitat de joguines).

Causas d'agressivitat

Hi ha una sèrie de factors que incideixen en l'agressivitat i que cal tenir en compte a l'hora de tractar el problema:

1. *Fisiològics*
 - a. Alimentació deficient.
 - b. Manca d'hores de son.
2. *Ambientals*
 - 2.1. Familiars
 - a. Naixement d'un nou germà (gelosia).
 - b. Problema de relació entre els pares.
 - c. Manca de punts de referència permissivitat total tan aviat se'l renya com se li riu la gràcia
 - d. El nen no rep dels pares en cada moment el que necessita i l'agressivitat és una forma de cridar l'atenció.
 - 2.2. Entorn
 - a. Grup socio-cultural en què és immers.
 - b. Escala de valors (models de conducta).
 - c. Mitjans de comunicació (TV, cinema... en els quals es fa gran abús de la violència).
3. *Espacials*
 - a. Els nens no tenen un espai propi suficient (comparteixen l'habitació, els pisos són petits, surten poc).
 - b. Manca d'espais adequats per als nens a les grans ciutats (espais verds).
 - c. Classes petites i sovint amb més nens del compte.

En resum, podríem dir que, a més d'afavorir com educadors una bona adaptació, d'adequar els programes i les classes a les necessitats del nen i d'educar-lo en la sociabilitat amb els altres (tant amb els nens com amb els adults) cal tenir molta cura de les relacions amb els pares, ja que veiem que la família i el medi són en gran part determinants de l'actitud del nen.

Equip de l'Escola Bressol «Nenes i nens»



LA QUINZENA ESCOLA D'ESTIU AL PARVULARI

Si bé els mestres que assisteixen a l'Escola d'Estiu no tots posseeixen el mateix nombre d'anys d'experiència de treball, ni provenen del mateix tipus d'escola, ni han estat formats per les mateixes Normals, ni tenen el mateix grau de coneixements, tanmateix hi ha un denominador comú entre ells: la voluntat de perfeccionar el seu nivell professional, la qual cosa vol dir que estan disposats a treballar per una millora qualitativa de la seva actuació pedagògica a la classe i a l'escola.

Amb motiu de les Jornades Pedagògiques que

varen tenir lloc el mes de febrer d'aquest any 1980, els professors de les diferents escoles d'Estiu de Catalunya que hi havien estat convocats, estàvem d'acord amb aquestes apreciacions i tots vàrem expressar la nostra voluntat de contribuir que les Escoles d'Estiu fossin la resposta als neguits reals dels mestres. Tothom veia clar, doncs, que per poder donar resposta a aquestes necessitats de la manera més satisfactòria possible, calen canals per poder explicitar les demandes i d'altra banda que aquestes quedin recollides i es puguin oferir solucions.

Pel que fa a l'etapa de Parvulari, fa una colla d'anys que es van configurant unes diferents tipologies de mestres que assisteixen als cursos programats. Aquests mestres tenen uns interessos que varien segons el temps que porten fent de mestres i fent escola i segons els anys d'assistència a les diverses Escoles d'Estiu. Aquesta diversitat d'interessos és la que ens ha mogut a oferir els cursos d'enguany, cursos que podem agrupar de la manera següent:

a. Cursos de didàctiques (que de vegades es desdoblen en cursos d'iniciació i cursos d'aprofundiment) on es toquen aspectes com la música, la llengua, la matemàtica, la plàstica, l'expressió corporal, la psicomotricitat, les bases psicològiques de l'educació...

b. Cursos de temes nous com «la iniciació de la física i la tecnologia al parvulari», «elements bàsics del parvulari», audiovisuals i parvulari, grup classe a parvulari, com globalitzem un tema a parvulari, tira moixell i sol solet, el joc i les joguines, introducció a la teoria de Piaget, aprofitament de materials per treballar aspectes sensorials, el ti-



tella com a eina al parvulari, danses populars, evolució emocional del nen de parvulari...

c. Cursos que presentaven experiències, com per exemple «Com treballem al nostre parvulari, experiències de treball de llengua, l'adquisició del llenguatge dels 2 als 6 anys, els pares a la classe...

d. Un grup de treball format per unes quantes parvulistes que durant l'any s'havien anat trobant a Rosa Sensat per reflexionar sobre el «pas de parvulari a 1.ª etapa» i que durant l'Escola d'Estiu continuaren la tasca de discussió amb d'altres mestres que es varen apuntar al grup interessades a aprofundir sobre aquest tema.

A l'Escola d'Estiu hi caben totes menes de cursos, tant els que tracten del contingut que han de tenir les matèries i la seva didàctica (programació i nivells), com les experiències i formes de treball d'escoles concretes, com les col·laboracions de gent de camps de fora de l'escola però que aporten aires nous als nostres parvularis, com els grups que treballen temes de reflexió de la pròpia pràctica educativa, com fan de mestre, en una paraula que parlen del què i el com de la pedagogia que cada dia es va fent a l'escola.

Hi ha un bon nombre de mestres que varen assistir a les primeres escoles d'estiu com a alumnes i arribat un punt del seu rodatge han passat a ser-ne professors comunicant així als seus alumnes, mestres com ells, els seus coneixements i encomanant-los la seva dinàmica de treball. Calen, però, encara molts més mestres que facin aquest pas, mestres o especialistes amb un munt d'experiències pensades i sistematitzades. I tots hi hem de posar el coll perquè això sigui possible.

A parvulari vàrem començar a organitzar alguns grups de treball de mestres que reprendrem aquest curs molt més nombrosos, per facilitar l'intercanvi i l'enriquiment de parvulistes i especialistes; la feina que s'hi vagi fent tindrà difusió en forma de xerrades, cursos a l'Escola d'Estiu, seminaris i cursos durant l'hivern.

Els resultats s'han començat a notar en aquesta Escola d'Estiu, encara que d'una manera molt embrionària, amb la incorporació de nous professors, mestres que treballen en equip i activitats als migdies destinades exclusivament a parvulistes. Tot això ajuda a crear un clima de confiança i un caliu entre els mestres de la nostra etapa.

És un camí que cal anar prosseguint dedicant-hi els esforços necessaris per tal que el món de l'escola sigui cada cop més imaginatiu i creatiu. Volem una escola capaç de viure al mateix ritme que viuen els nostres infants a casa i al carrer, amb professionals cada cop més capaços i ben preparats.

Tina ROIG
Roser ROS



Collecció El Garbell

Una col·lecció destinada als estudiants de literatura catalana de BUP. Inclou un estudi introductori rigorós que situa l'autor i l'obra en el seu temps, unes propostes de treball i una bibliografia essencial.

Llibre de l'Orde de Cavalleria **Ramon Llull** **A cura de Marina Gustà**

Col·lecció El Garbell 1, 96 pàgs. 230 ptes.

Llibre escrit entre 1275 i 1276, és una de les més conegudes obres didàctiques de Ramon Llull.

Aquí descansa Nevares **i altres narracions mexicanes**

Pere Calders
A cura de Joan Melcion

Col·lecció El Garbell 2, 160 pàgs. 150 ptes.

Recull de contes de gran vigor literari, en els quals no manquen les notes d'humor que caracteritzen l'estil de l'autor.

De venda a totes les llibreries

Titols de pròxima aparició:

Llorenç Villalonga,
LA XANTIPA I ALTRES CONTES,
a cura de Glòria Bordons. (gener 1981)

Anònim, HISTÒRIA DE JACOB XALABÍN,
a cura de Ferran Gadea. (novembre 1980)

EL CONTE DES DE 1939,
a cura d'Esther Centelles

LA POESIA DES DE 1939,
a cura d'Antoni Puigvert

Edicions 62

Provença, 278, telèfon 216 00 62. Barcelona-8

*Demaneu, gratuïtament,
a la vostra llibreria o
a Edicions 62 el nou catàleg
LLIBRES per a BUP i COU*

des sortides sortides sortides sortides sortide

VISITA AL MUSEU-MOLÍ PAPERER DE CAPELLADES

per Assumpta Baig

5è-6è EGB

Localització

Capellades és un poble de la comarca de l'Anoia. Està situat a la riba de l'Anoia i aquest, juntament amb l'estany d'aigua viva, conegut per la Bassa, ha impulsat des de l'antigor l'establiment de molins, tot donant el cabal i força motriu a la indústria paperera, instal·lada des del segle XVII.

Objectiu específic

Visita al museu-molí del paper instal·lat l'any 1961 a l'antic molí de la vila, on encara es fabrica el paper de barba amb els procediments mecànics i manuals del segle XVIII.

Contingut

L'objectiu de la visita es poder veure la fabricació del paper pas a pas, i veure com els draps vells passen per diferents estadis i es converteixen en fulls de paper

Didàctica

Abans de la sortida vam localitzar en un mapa de Catalunya el poble de Capellades tot marcant-ne la comarca d'Anoia, així com també vam localitzar el riu, carreteres i els pobles del seu entorn. Vam senyalar-hi també el trajecte que fariem del nostre poble fins a Capellades.

Per poder realitzar una descoberta del poble —objectiu general sempre que fem una sortida— vam preparar per grups, un qüestionari basant-nos principalment en:

Economia:

- l'agricultura,
- la ramaderia,

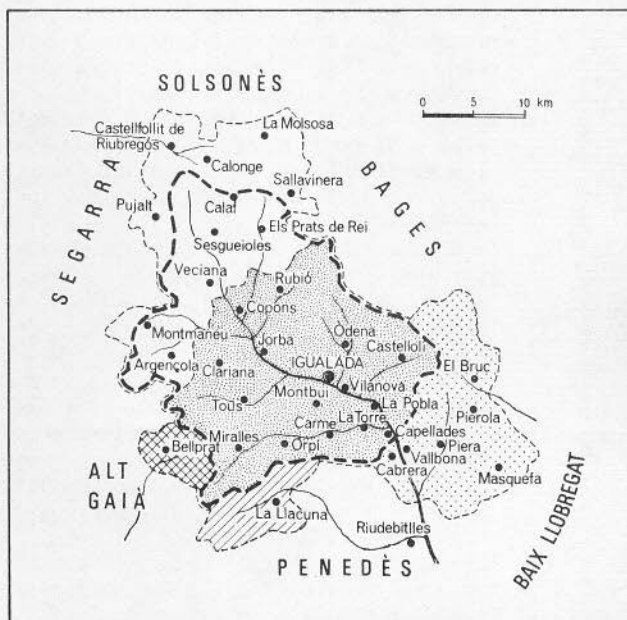
- la indústria,
- el comerç,
- el turisme.

Urbanisme:

- carrers i places,
- parcs o zones verdes,
- casac antic i suburbis,
- comunicacions.

Població:

- nombre d'habitants,
- caràcter i forma de viure de la gent,
- centres d'esbarjo,
- serveis públics,
- folklore



Il·lustració. Aedos, pàg. 330, Geografia de Catalunya

ortides sortides sortides sortides sortides sort

Com que l'objectiu era la visita al Museu-Molí Paperer vam buscar en equips la informació de:

1. Origen del paper i la seva història.
2. Com arriba el paper a Espanya i quin és el seu camí fins arribar a Capellades.
3. Per què fem servir el paper: utilitat i necessitat.
4. Moment en què el paper es converteix en un material necessari i cal, doncs, cercar mitjans per obtenir-ne molt. Com es fa.

Visita a Capellades: Després d'haver fet el viatge i només arribar a Capellades la primera cosa que veiem és la Bassa al costat mateix del molí paperer. La seva aigua és la que ha donat la riquesa de Capellades ja que ha proporcionat la força necessària per moure les rodes de setze molins.

La visita consisteix en un recorregut a través de la planta baixa i el soterrani del museu. El senyor que ens acompanya, tot donant a la visita un gran valor pedagògic, ens explica i ens fa viure l'obtenció del paper pas a pas. Cal assenyalar per la seva importància i per l'ajuda que representa per a la comprensió del funcionament d'un molí paperer, la gran maqueta que hi ha situada just entrar a la planta baixa i que representa un molí paperer amb tot el seu utilatge i funcionament.

En aquesta mateixa sala hi ha un mapa en relleu de la conca de l'Anoia en el qual són representats tots els molins de la zona i molts altres objectes sobre l'antiga indústria paperera.

En el soterrani, que es compon de tres grans naus amb volta de pedra, hi ha el testimoni viu del que fou l'antic molí i hi realitzem la fabricació d'uns quants fulls de paper de barba.

Abans d'acabar el recorregut anem a veure la sengla, on la bellesa de l'aigua que cau per entre les rodes de la turbina posa crits d'admiració en la boca dels nens.

Després, amb els mateixos grups que van fer per preparar el qüestionari, van a passejar per Capellades fent la descoberta del poble.

A l'escola vam posar en ordre tots els apunts i material que vam obtenir durant l'estada a Capellades per tal de fer-ne un dossier.

La visita ja era realitzada, tots la valorem positivament, però comentem, malgrat que no ens va ser possible de realitzar-ho, que seria molt interessant poder veure després el funcionament d'una fàbrica paperera actual.

A la classe de llenguatge vam treballar sobre les diferents classes de paper que vam anar trobant: paper blanc, paper Canson, paper carbó, paper ceba, paper couché, paper d'alumini, paper de barba, paper de fumar, paper d'embalatge i altres. (Després vam mirar l'Enciclopèdia Catalana per veure els que ens havíem deixat i que potser alguns no coneixien.) També vam treballar frases fetes relacionades amb el paper, com són:

1. Distribuir els papers.
2. Fer tots els papers de l'auca.
3. Tinc el millor paper de l'obra.
4. En aquell afer vaig fer un bon paper.

Material

- a) El llibre «Museu-Molí paperer» que es pot obtenir en el mateix museu.
- b) Enciclopèdia Catalana.
- c) Lectura «Petita història del paper» del llibre Mestral.

Comunicacions

S'hi pot arribar per mitjà dels ferrocarrils catalans i amb autocar.

Per realitzar la visita al museu cal concertar visita (telèfon 801 04 21). Cal fer-ho amb força temps d'anticipació.

En aquesta maqueta cal veure-hi:

- les triadores
- el torn o diable
- els morters o piles
- la tina
- l'alabrent
- el ponedor
- la premsa
- el llevador
- el mirador

Totes aquestes parts, utilitat i vocabulari, el dúiem ja treballat des de l'escola. (És molt útil l'explicació que hi ha en les planes 40 i 41 del llibre *Museu-molí paperer*.)

EL PARC ISARD

«Carretera de St. Miquel»

per M. Antònia Pujol

PARVULARI

a) Localització i mapa

b) Objectius específics

Una sortida d'esbarjo. Al Parc Izard hi ha una gran esplanada per jugar i una font d'aigua potable, un bosc de pins i plantes d'olor. Si es fa la sortida a la primavera o estiu, s'hi poden trobar papallones.

c) Continguts

Els continguts que es troben en una sortida d'esbarjo no estan relacionats amb l'aprenentatge pròpiament dit, sinó amb la possibilitat de posar en pràctica una sèrie d'hàbits i pautes de conducta relacionades amb el joc i amb la convivència col·lectiva.

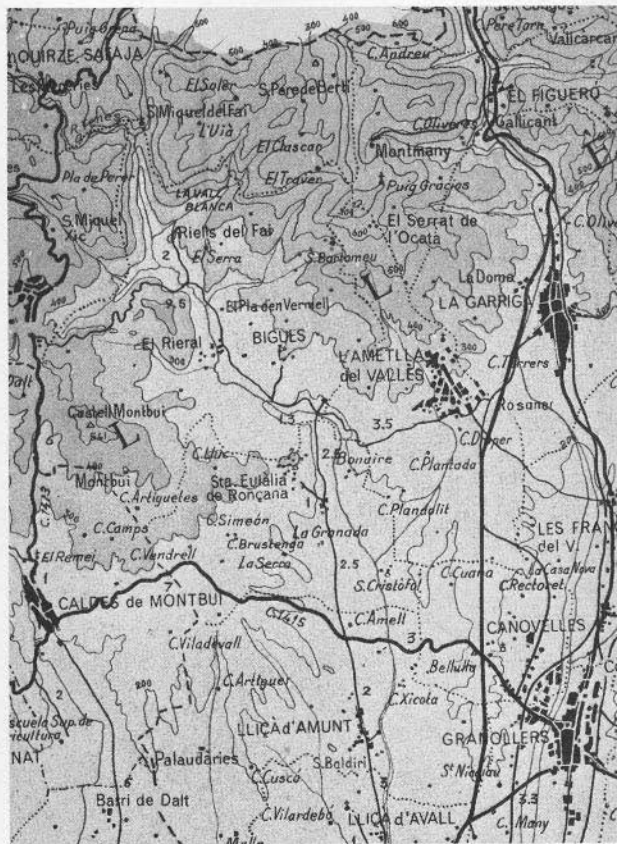
d) Didàctica per a nens de 3, 4 i 5 anys

Preparació:

Cal que abans de realitzar una sortida d'aquestes característiques es prepari bé el programa a seguir; això vol dir preparar la distribució del temps, de manera que els nens estiguin ocupats tot el temps de forma raonable i no arribin a fer actes que sovint són fruit de l'avorriment.

Per tant, cal preparar:

- les cançons que cantarem;
- els jocs i joguines adients;
- i tot aquell sac de recursos que el mestre ha de tenir.



Durant la sortida:

- a) Hem de tenir la precaució de senyalar el lloc on els nens podran córrer lliurement (posant fronteres).
- b) Donar clarament les normes i assegurar-nos que tots els nens les han entès.
- c) Senyalar un lloc per deixar les bosses i motxilles.
- d) Organitzar jocs col·lectius i alternar-los amb estones de repòs.
- e) Deixar-los alguna estona per fer joc lliure.
- f) Assegurar una estona de repòs després de dinar.

Després de la sortida:

- a) Aprofitar la sortida per fer conversa sobre el lloc, els jocs, les activitats, etc.
- b) Convidar cada nen a parlar d'allò que va fer, d'allò que li va agradar més, o d'allò que hauria volgut fer.
- c) Es pot fer un dibuix recordant allò que li va agradar més, o d'un aspecte concret (el viatge, el lloc, el dinar, etc.).

e) Mitjans de comunicació

S'hi pot anar amb autocar des de l'escola o bé amb el cotxe que fa el recorregut normalment, de l'empresa Segalés.

f) Tràmits a fer

No cal fer cap tràmit especial.

g) Bibliografia

- BOULANGER, J., *Juegos fáciles para pequeños*, Ed. Vilamala, Barcelona 1965.
- GUILLEM, E., *Nou recull de jocs*, Ed. Successors de Joan Gili, Barcelona 1966.
- Qui vulgui jugar...*, Ed. Nova Terra, Barcelona 1963.
- TARÍN MARTÍNEZ, L., *Jocs a la casa i al bosc*, Ed. Hogar del Libro, Barcelona 1968.

OTERO NOVAS IN MEMORIAM, JUAN ANTONIO ORTEGA, NATALICI

El curs de la vida política dels governs Suárez té una gran similitud amb el cicle biològic de la naturalesa: moren uns i neixen uns altres sense que, aparentment, l'equilibri ecològic quedi ressentit per les mutacions. A un procés de pèrdua d'imatge i de desgat d'un ministre d'Educació li succeeix —amb una velocitat cada cop més portentosa— una nova figura de la mateixa espècie o família política de cara a renovar la saba vital d'aquesta parcel·la de la societat. De totes maneres, si l'objectiu és aquest, queda massa dissimulat. Perquè des de temps immemorial —fins des de l'època del dictador— si alguna cosa ha mancat als departaments d'Educació dels governs espanyols és saba renovadora.

La mascarada tecnocràtica de l'Opus va intentar «modernitzar» l'ensenyament —grans projectes i molt de vernís per a un edifici en runes— sense democratitzar l'aparell ni desideologitzar l'educació. La resposta fou la contestació i els conflictes constants a tots els nivells educatius. La nova família política, responsable del departament d'educació —la democràcia cristiana de la UCD— tampoc no s'ha lluit massa en la renovació interna i externa de l'aparell educatiu de l'Estat espanyol. L'última baixa política del Ministeri d'Educació, el Sr. Otero Novas, ha passat a la fama, en poc temps, pel seu famós Estatut de Centres Docents, antidemocràtic i anti-autonomista, pels seus rebués a la Generalitat de Catalunya i per la seva reiterada conivència amb la FERE i l'ensenyament privat, tradicionalment privilegiat, que ara reivindica la bandera de la llibertat d'ensenyament. L'oposició cada vegada més àmplia a aquest ministeri i a la seva política ha finit amb la defenestració política.

El nou ministre, que pertany a la mateixa família ideològica, ¿continuarà la línia marcada pel seu antecessor? ¿Quan tindrem una nova llei d'Educació? ¿Els traspassos educatius a la Generalitat són un signe del nou ministre? ¿Què entén el Sr. Ortega per pacto educatiu?

Bon natalici, Sr. Ortega, al conflictiu món de l'educació!

Onofre JANER

ESTATUT DE CENTRES ESCOLARS

Llei orgànica 5/1980, del 19 de juny, per la qual es regula l'Estatut de Centres Escolars.

Don Joan Carles I, rei d'Espanya

A tots els qui vegin i entenguin la present, sapigueu que les Corts Generals han aprovat i Jo vinc a sancionar la següent Llei Orgànica:

TÍTOL PRIMER

Article primer

El règim jurídic dels centres corresponents als nivells de Pre-escolar, Educació General Bàsica i Ensenyament Mitjans es regularà per allò que s'estableix en la present Llei i en les disposicions que la desenrotllin.

Article segon

U. L'educació en aquests centres buscarà el ple desenrotllament de la personalitat mitjançant una formació humana integral i el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i llibertats fonamentals, com també l'adquisició d'hàbits intel·lectuals i de treball i la capacitació per a l'exercici d'activitats professionals.

Dos. En l'activitat ordinària dels centres estarà inclosa l'orientació educativa i professional dels alumnes al llarg de la seva permanència en ells i de manera especial en finalitzar

l'escolaritat obligatòria i en els moments d'exercitar les seves opcions acadèmiques.

Article tercer

U. Tots els espanyols tenen dret a rebre una educació bàsica i professional que permeti el desenrotllament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat. Aquesta educació serà obligatòria i gratuïta en els nivells que les lleis estableixin sense que l'obligatorietat pugui afectar els menors de sis anys.

S'estendrà la gratuïtat, en tant que ho permetin les possibilitats pressupostàries, a l'etapa pre-escolar.

Dos. Es reconeix així mateix el dret de tots els espanyols a una educació de nivell superior al de l'obligatòria. L'exercici d'aquest dret estarà únicament condicionat per l'elecció vocacional, les aptituds específiques i l'aprofitament personal, de forma coherent amb les possibilitats i necessitats de la societat. Tres. Els estrangers residents a Espanya tindran també dret a rebre l'educació a què es refereixen els apartats u i dos.

Article quart

Els centres docents estaran dotats dels mitjans necessaris per aconseguir de manera sistemàtica els fins i objectius propis de cada nivell o modalitat.

Article cinquè

U. Els pares i tutors tenen el dret d'eleger el tipus d'educació que desitgin per als seus fills o pupils i que aquests rebin, dintre el sistema educatiu, l'educació i l'ensenyament con-

forme a les seves conviccions filosòfiques i religioses, per a la qual cosa podran escollir el centre docent que s'acomodi millor a aquestes conviccions.

Dos. L'Estat, mitjançant la corresponent Llei de Finançament de l'Ensenyament obligatori, garantirà la llibertat fonamental d'elecció de centre educatiu en els nivells d'ensenyament que s'estableixin com a obligatoris i, consegüentment, gratuïts.

Article sisè

U. Existirà en el Ministeri d'Educació un registre públic en el qual s'inscriuran tots els centres escolars.

Dos. Tot centre docent tindrà una denominació especial i un número de registre que haurà d'utilitzar en totes les seves activitats. No es podran emprar, per part de centres o d'altres entitats, identificacions diferents a aquelles que figuren en el registre públic.

Article setè

U. Tota persona física o jurídica, pública o privada, de nacionalitat espanyola, té llibertat per establir i dirigir centres docents, dintre del respecte a la Constitució i a les lleis.

Dos. Les persones físiques o jurídiques, públiques o privades, de nacionalitat estrangera, s'atendran a allò que resulti dels acords internacionals o, en el seu defecte, del principi de reciprocitat.

Article vuitè

U. Són centres públics aquells que tenen per titular ens públics amb plena competència com a Administració educativa i aquells altres ens territorials als quals aquells es transfereixin.

Dos. Són centres privats aquells que tenen com a titular una institució, entitat o persona pública o privada no inclosa en l'apartat anterior.

Tres. S'entén per titular la persona física o jurídica que com a tal consti en el registre a què es refereix l'article sisè.

Article novè

U. Els centres docents, en atenció als nivells educatius que imparteixen, poden ser:

- a) D'Educació Pre-escolar.
- b) D'Educació General Bàsica.

- c) De Batxillerat.
- d) De Formació Professional.
- e) Qualsevol altres que legalment s'estableixin.

Dos. Els centres amb modalitats específiques es regiran per reglamentacions especials en les quals s'adaptarà allò que es disposa en la present Llei a les seves característiques pròpies.

Article deu

U. Els centres docents espanyols a l'estranger tindran estructura i règim individualitzats per tal d'acomodar-los a les exigències del medi i a allò que, en el seu cas, disposin els convenis internacionals.

Dos. Sense perjudici d'allò que s'estableix en els convenis internacionals i, en el seu defecte, en aplicació del principi de reciprocitat, els centres estrangers a Espanya s'ajustaran a allò que reglamentàriament determini l'estatut en els abans esmentats centres.

Article onze

U. Els centres docents als quals es refereix l'article novè acomodaran la seva estructura i règim de funcionament a les exigències del nivell o modalitat de què es tracti, d'acord amb les disposicions que desenrotlli la Llei present.

Dos. Es podran crear centres integrats en els quals s'imparteixin, totalment o parcialment, ensenyaments de dos o més nivells o modalitats. Reglamentàriament es determinarà el seu règim jurídic.

Article dotze

U. Tots els centres docents reuniran els requisits mínims que reglamentàriament s'estableixin per tal d'impartir en cada nivell o modalitat educativa els ensenyaments amb garantia de qualitat.

Dos. Els requisits es referiran a titulació acadèmica del professorat, relació numèrica alumne-professor, instal·lacions docents i esportives, nombre d'unitats escolars, nombre mínim i màxim de llocs escolars, instrumentació pedagògica i serveis complementaris adequats a les necessitats del centre.

Article tretze

Els centres que tinguin autorització prèvia per

impartir ensenyaments dels nivells obligatoris fruïran de plenes facultats acadèmiques. També en fruïran els centres públics de nivells no obligatoris, la titularitat dels quals correspongui a ens públics que tinguin competència plena en matèria educativa general en el nivell corresponent.

Els altres centres de nivells no obligatoris podran ser classificats en lliures, habilitats o homologats, en funció de les seves característiques docents. Els centres homologats gaudiran de plenes facultats acadèmiques.

Article catorze

Els centres, sense discriminació per a cap membre de la comunitat educativa i dintre dels límits fixats per les lleis, tindran autonomia per establir matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del medi en què estiguin inserits, adoptar mètodes d'ensenyament i organitzar activitats culturals i extraescolars.

Article quinze

Els professors, dintre del respecte a la Constitució, a les lleis, al reglament de règim interior i, en el seu cas, a l'ideari educatiu propi del centre, tenen garantida la llibertat d'ensenyament. L'exercici d'aquesta llibertat s'haurà d'orientar a promoure, dintre del compliment de la seva funció docent específica, una formació integral dels alumnes, adequada a la seva edat, que contribueixi a educar la seva consciència moral i cívica, de forma respectuosa amb la seva llibertat i dignitat personal.

Article setze

Els professors, els pares, el personal no docent i, en el seu cas, els alumnes intervindran en el control i gestió de tots els centres sostinguts per l'Administració amb fons públics en els termes establerts per la present Llei.

Article disset

Es garanteix el dret de reunió del personal del centre en els seus locals, sempre que no es pertorbi el desenvolupament normal de les activitats docents i, en tot cas, d'acord amb allò que disposi la legislació laboral. Les reunions hauran de ser comunicades al director amb l'antelació deguda.

Article divuit

U. A cada centre docent hi haurà una associació de pares d'alumnes de la qual podran formar part tots els pares o tutors dels escolars matriculats, a través de la qual exerciran la seva participació en els òrgans col·legiats del centre. Reglamentàriament es determinarà la forma de constatar la representació de l'associació en els òrgans col·legials del centre.

Dos. Les associacions de pares d'alumnes, respectant el reglament de règim interior i, quan n'hi hagi, l'ideari del centre, assumiran les finalitats següents:

- a) Defensar els drets dels pares pel que fa a l'educació dels seus fills.
- b) Elegir els seus representants i participar activament en els òrgans col·legials del centre.
- c) Col·laborar en la tasca educativa dels centres docents i d'una manera especial en les activitats complementàries i extraescolars.
- d) Orientar i estimular els pares respecte a les obligacions que els pertoca en relació amb l'educació dels seus fills.
- e) Elaborar, desenrotllar o modificar, juntament amb el claustre de professors, el reglament de règim interior del centre.

Tres. L'associació podrà celebrar reunions als locals del centre quan tinguin per objecte els seus fins propis i no pertorbin el desenvolupament normal de les activitats docents, amb coneixement previ, en tot cas, del director del centre.

Quatre. Les associacions podran promoure les corresponents federacions a nivell local o d'àmbit territorial més ampli, d'acord amb el procediment establert en la legislació vigent.

Article dinou

L'Administració tindrà les competències següents en relació amb els centres docents:

- a) La programació general amb participació efectiva de tots els sectors afectats, conforme a allò que legalment s'estableixi.
- b) L'ordenació general dels ensenyaments.
- c) La determinació dels nivells mínims de rendiment.
- d) La inspecció, l'avaluació, el control i l'assessorament dels centres.



COL·LECCIÓ "MIRA, MIRA, MIRA BÉ", de Tina Roig i Noëlle Granger

Cada llibre conté dotze imatges amb un breu peu manuscrit. Ajuden a crear distintes situacions en el nen, segons els diversos temes de la col·lecció. Al final de cada volum hi trobem suggeriments dirigits als pares i als mestres.

Publicats en català i en castellà. Enquadernats en rústica. Preu 190 ptes.

COL·LECCIÓ "LA COLLA", d'Alain Grée

Llibres d'imatges amb textos molt útils per a l'aprenentatge del llenguatge.

Publicats en català i castellà. Enquadernats en cartoné. Preu 280 ptes.



COL·LECCIÓ "IMATGES", d'Ali Mitgutsch

Llibres d'imatges on el nen hi descobreix constantment coses noves, afavorint el llenguatge i la memòria.

Publicats en català i en castellà. Enquadernats en cartoné. Preu 490 ptes.

*PRÒXIMA PUBLICACIÓ:
EQUILIBREM, COMPENSEM
JO I LES OMBRES
TOT SONA*

EDITORIAL JUVENTUD

Provença, 101 ~ Barcelona - 29

e) L'expedició o reconeixement dels títols acadèmics i professionals.

f) La creació i supressió dels centres de la seva titularitat mitjançant Reial Decret aprovat en Consell de Ministres, a proposta del Ministre d'Educació.

g) L'autorització de funcionament, la classificació acadèmica i la revocació d'autorització dels centres que no siguin de la seva titularitat, mitjançant ordre del Ministeri d'Educació, i amb audiència, en tot cas, de les persones o entitats titulars del centres.

h) La determinació amb caràcter general dels límits màxim i mínim d'alumnes per unitat, com també la fixació de la plantilla del professorat i resta de personal dels centres públics.

i) Establir els requisits a què es refereix l'article dotze i vetllar pel seu compliment.

Article vint

Les Corporacions locals tindran, en relació amb els centres docents, les competències i obligacions que els atribueixin les lleis.

Article vint-i-u

Reglamentàriament es regularà la creació, classificació i funcionament de centres experimentals, els quals hauran de titular-se expressament d'aquesta forma, amb la finalitat que la investigació i experimentació educativa, tant en allò que es refereix a nous plans d'estudi, innovació didàctica i programació educativa, com a formació del professorat, organització i administració del centre i, en general, a qualsevol altre aspecte que contribueixi a millorar la qualitat de l'ensenyament, respongui d'una banda a les exigències reals del sistema i, de l'altra, serveixi per poder aprofitar tant com sigui possible els seus resultats en els centres de règim general.

TÍTOL II

DELS CENTRES PÚBLICS

Article vint-i-dos

Els centres públics d'Educació Pre-escolar, d'Educació General Bàsica, de Batxillerat i de Formació Professional es denominaran Cen-

tres Pre-escolars, Col·legis, Instituts de Batxillerat i Instituts de Formació Professional, respectivament.

Article vint-i-tres

Totes les activitats del centre estaran sotmeses als principis consagrats a la Constitució i respectaran les opcions filosòfiques i religioses inherents a l'exercici, per part dels pares dels alumnes del centre, del dret reconegut a l'article vint-i-set, tres, de la Constitució. L'Administració docent vetllarà, en tot cas, pel seu compliment.

Article vint-i-quatre

U. Els òrgans de govern dels centres públics seran unipersonals i col·legiats.

Dos. Són òrgans unipersonals: El director, el secretari, el cap d'estudis, el vicedirector, en el seu cas, i tots aquells que es determinin reglamentàriament, en funció de les característiques, nivells i capacitat dels centres.

Tres. Són òrgans col·legiats: El Consell de Direcció, el claustre de professors, la Junta Econòmica i tots aquells que es determinin reglamentàriament, en funció de les característiques, nivells i capacitat dels centres.

Article vint-i-cinc

U. L'autoritat del director serà en tot cas la pròpia d'aquest càrrec. El director serà nomenat entre professors numeraris d'Educació General Bàsica, de Batxillerat i de Formació Professional, respectivament.

Dos. Reglamentàriament es determinarà el procediment pel qual l'Administració seleccionarà i nomenarà el director, d'acord en tot cas amb els principis de mèrit, capacitat i publicitat. L'accés a la condició de director s'inserirà dintre dels drets propis de la carrera docent.

Tres. Correspon al director:

a) Ostentar oficialment la representació del centre.

b) Complir i fer complir les lleis i altres disposicions vigents.

c) Orientar i dirigir totes les activitats del centre d'acord amb les disposicions vigents.

d) Exercir la direcció de tot el personal adscrit al centre.

e) Convocar i presidir els actes acadèmics

i les reunions de tots els òrgans col·legials del centre.

- f) Ordenar els pagaments.
- g) Visar les certificacions i documents oficials del centre.
- h) Proposar el nomenament dels càrrecs directius.
- i) Executar els acords que els òrgans col·legials, en el marc de la seva competència, adoptin.
- j) Totes les altres competències que se li atribueixin reglamentàriament.

Quatre. Reglamentàriament es determinaran les competències dels altres òrgans unipersonals de govern.

Article vint-i-sis

U. El Consell de Direcció estarà compost pels membres següents:

- A) En els centres d'Educació Pre-escolar i d'Educació General Bàsica:
 - a) El director del centre, que serà el seu president.
 - b) El cap d'estudis.
 - c) Quatre professors elegits pel claustre.
 - d) Quatre representants elegits per l'associació de pares d'alumnes.
 - e) Dos alumnes de la segona etapa d'Educació General Bàsica elegits pels delegats de curs.
 - f) Un representant elegit pel personal no docent.
 - g) Un membre de la corporació municipal en el territori de la qual estigui situat el centre.
 - h) El secretari del centre, amb veu i sense vot.
- B) En els centres de Batxillerat i de Formació Professional:
 - a) El director del centre, que en serà el president.
 - b) El cap d'estudis.
 - c) Quatre professors elegits pel claustre.
 - d) Quatre representants elegits per l'associació de pares d'alumnes.
 - e) Dos alumnes elegits pels delegats de curs.
 - f) Un representant elegit pel personal no docent.
 - g) El secretari del centre, amb veu i sense vot.

Dos. Correspon al Consell de Direcció:

- a) Aprovar el reglament de règim interior del centre elaborat pel claustre del professor juntament amb l'associació de pares d'alumnes.
- b) Definir els principis i objectius educatius generals als quals s'haurà d'atenir tota l'activitat del centre.
- c) Informar la programació general de les activitats educatives del centre.
- d) Vetllar pel compliment de les disposicions vigents sobre admissió d'alumnes en el centre.
- e) Aprovar el pla d'administració dels recursos pressupostaris del centre elaborat per la Junta Econòmica i prèvia audiència del claustre, com també supervisar la gestió econòmica ordinària de la Junta Econòmica a través de la informació periòdica que aquesta haurà de facilitar.
- f) Resoldre els problemes de disciplina que afecten els alumnes, de conformitat amb l'article trenta-nou.
- g) Planificar i programar les activitats culturals i extraescolars del centre.
- h) Establir relacions de cooperació amb altres centres docents.
- i) Elevar als òrgans de l'Administració informe sobre la vida del centre i els seus problemes, i formular, en el seu cas, les propostes oportunes.
- j) Assistir i assessorar el director en els afers de la seva competència.
- k) Totes les altres que reglamentàriament li siguin atribuïdes.

Article vint-i-set

U. El claustre de professors és l'òrgan de participació activa d'aquests en el centre. Estarà integrat per la totalitat dels professors que hi prestin serveis. El seu president és el director del centre.

Dos. Són competències del claustre:

- a) Programar les activitats educatives del centre.
- b) Elaborar el reglament de règim interior del centre, juntament amb l'associació de pares d'alumnes, de conformitat amb les disposicions vigents.
- c) Elegir els seus representants en els òrgans col·legials del centre.
- d) Fixar i coordinar criteris sobre la labor d'avaluació i recuperació dels alumnes.

- e) Coordinar les funcions d'orientació i tutoria dels alumnes.
- f) Promoure iniciatives en l'àmbit de l'experimentació i investigació pedagògiques.
- g) Qualsevol altres que li siguin encomanades reglamentàriament.

Article vint-i-vuit

U. La Junta Econòmica és l'òrgan de gestió econòmica del centre i estarà integrada per:
El director

El secretari

Dos professors, elegits pel claustre.

Tres representants, elegits per l'associació de pares d'alumnes del centre.

Dos. En els centres de Patrimoni Municipal o que rebin aportació econòmica del Municipi formarà part de la Junta Econòmica un representant de l'Ajuntament.

Tres. Els centres disposaran d'autonomia per administrar els seus recursos pressupostaris

sense perjudici d'allò que se'estableix en la Llei General Pressupostària.

Article vint-i-nou

D'acord amb les característiques de cada nivell educatiu, podran existir uns consells de professors a cada curs, com també seminaris o departaments didàctics per matèries, àrees o cicles en la forma que reglamentàriament es determini.

Article trenta

Els òrgans col·legiats es renovaran anualment, reglamentàriament es determinarà el temps durant el qual tindran validesa els nomenaments per a l'exercici de les funcions que corresponen als òrgans unipersonals de govern, com també les causes de cessament i remoció anticipades, tant d'aquests com dels representants que integren els òrgans col·legiats.

DE MICA EN MICA

El que és més útil per a molts a Preescolar

¿Sabieu que durant els darrers cinc anys la taxa d'escolarització a Preescolar ha estat 8 vegades superior a la d'EGB?

Una «explosió escolar» així exigeix nous criteris, noves respostes, nous mètodes.

La resposta de Grup Promotor Santillana a aquesta demanda nova es diu **De Mica en Mica**: un programa complet i global per al desenvolupament de les destreses bàsiques dels infants de 3 a 6 anys.

DE MICA EN MICA es:

- **Simple** (un sol quadern per a cada un dels tres nivells d'alumnes compresos).
- **Sistemàtic** (progressió acurada i desenvolupament harmònic de totes les àrees, amb atenció especial al llenguatge i al pensament lògic-matemàtic).
- **Pràctic** (indicacions didàctiques a les professores per a desenvolupar-ne cada activitat).
- **Globalitzat** (cada nivell és estructurat en un nombre ampli d'unitats que constitueixen altres centres d'interès al voltant dels quals s'agrupen les activitats).

* El tercer nivell respon a les especificacions del primer any del cicle preparatori.

De Mica en Mica ajuda molt a impartir una bona Educació Preescolar. Demaneu-nos una mostra i examineu-la.

**GRUP PROMOTOR
SANTILLANA**

BARCELONA - Rambla de Catalunya, 81 Teléf. 93/215 27 20 - **BARCELONA** - 8

MANLEY[®]

al servei de l'ensenyament

Article trenta-u

Els òrgans col·legiats s'hauran de reunir almenys una vegada per trimestre i totes les vegades que siguin convocats pel director del centre a iniciativa pròpia o a petició d'un terç dels components. Seran preceptives una reunió a començament de curs i una altra al final.

TÍTOL TERCER**Dels centres privats****Article trenta-dos**

U. Totes les persones físiques o jurídiques podran crear, gestionar i dirigir centres docents que imparteixin els diversos ensenyaments que comprèn el sistema educatiu, tot acomodant-se en els aspectes essencials a allò que respecte als centres públics del corresponent nivell, cicle o modalitat s'estableix en la present Llei.

Dos. No podran ser titulars de centres privats:

- a) Les persones que prestin servei a l'Administració educativa estatal, regional o local.
- b) Els qui tinguin antecedents penals per delictes dolosos.
- c) Les persones físiques o jurídiques expressament privades d'aquest dret per sanció administrativa o judicial ferma.
- d) Les persones jurídiques en les quals exerceixen càrrecs rectors o siguin titulars de capital superior al vint per cent, persones incloses en els apartats anteriors.

Article trenta-tres

L'obertura i funcionament dels centres docents privats es sotmetrà al principi de prèvia autorització, la qual es concedirà sempre que reuneixi les condicions mínimes que s'estableixin amb caràcter general, d'acord amb allò que s'estableix a l'article dotze, singularment pel que fa a instal·lacions, professorat i sistemes d'ensenyament. L'autorització es revocarà quan els centres deixin de reunir aquestes condicions.

Article trenta-quatre

U. Es reconeix als titulars dels centres privats el dret a establir un ideari educatiu propi

dins el respecte als principis i declaracions de la Constitució. Igualment podran contractar el personal del centre i exercir els drets i deures que dimanen d'aquestes relacions contractuals amb el personal, assumir la gestió econòmica del centre i la responsabilitat del seu funcionament davant l'Administració, pares d'alumnes, professorat i personal no docent.

Dos. Cada centre haurà d'elaborar el seu propi estatut o reglament de règim interior en el qual s'establirà la intervenció dels professors, dels pares dels alumnes, del personal no docent i, en el seu cas, dels alumnes, en el control i gestió del centre a través dels corresponents òrgans de govern, salvant sempre allò que es disposa en l'apartat anterior.

Tres. L'Estatut o reglament de règim interior de cada centre inclourà, en tot cas, els següents òrgans de govern:

- a) Director, amb la titulació acadèmica adequada, i, en el seu cas, altres òrgans unipersonals de govern.
- b) Consell del centre, com a òrgan suprem de participació, en el qual estaran representats, juntament amb la titularitat i els òrgans unipersonals de govern, els professors, els pares dels alumnes, el personal no docent i, en el seu cas, els alumnes.
- c) Claustre de professors, integrat per la totalitat dels professors, amb la funció de participar en l'acció educativa i avaluadora del centre.
- d) En els centres o nivells sostinguts amb fons estatals o d'altres entitats públiques, una Junta Econòmica en la qual estaran representats, a més de la titularitat del centre, els professors, els pares dels alumnes i, en el seu cas, els alumnes, amb la missió d'intervenir en el control i supervisar la gestió econòmica del centre.
- d) En els centres o nivells sostinguts amb fons estatals o d'altres entitats públiques, una Junta Econòmica en la qual estaran representats, a més de la titularitat del centre, els professors, els pares dels alumnes i, en el seu cas, els alumnes, amb la missió d'intervenir en el control i supervisar la gestió econòmica del centre.

Quatre. Els pares i professors en el Consell del centre i en la Junta Econòmica tindran el mateix ombre de representants, i suposaran

en conjunt, almenys, la meitat dels seus membres.

TÍTOL IV

Dels alumnes. Drets i deures

Article trenta-cinc

U. Tot espanyol té dret a ser admès en un centre escolar de qualsevol nivell educatiu, sempre que es compleixin les condicions establertes reglamentàriament per al seu accés i hi hagi places disponibles. En cap cas, no hi haurà discriminació en l'exercici d'aquest dret per raons de llengua, raça, creença i situació econòmico-social.

Dos. Reglamentàriament es determinaran els requisits generals de les convocatòries públiques de les places vacants en els centres amb finançament públic, compresos a l'article novè, u, i el procediment d'admissió en ells. Entre els criteris d'admissió s'hauran de tenir en compte els que es refereixen a proximitat domiciliària i a precedents d'escolarització de germans en el mateix centre.

Article trenta-sis

Els alumnes tindran els següents drets:

- Que es respecti la seva consciència cívica, moral i religiosa d'acord amb la Constitució.
- Que el centre els faciliti oportunitats i serveis educatius perquè es puguin desenrotllar físicament, mentalment, moralment, espiritualment i socialment en condicions de llibertat i dignitat.
- Ser educats en un esperit de comprensió, tolerància i convivència democràtica.
- La participació activa en la vida escolar i en l'organització del centre en la mesura en què l'evolució de les edats dels alumnes ho permeti.
- L'orientació educativa i professional, atenent els problemes personals d'aprenentatge i de desenvolupament de la responsabilitat, com també l'ajuda en les fases terminals per a l'elecció d'estudis i activitats laborals.
- Ser respectats en la seva dignitat personal i no sofrir sancions humiliants.
- Rebre ajudes precises que compensin possibles carències de tipus familiar, econò-

mico i sòcio-cultural, principalment en els nivells d'escolaritat obligatòria.

h) La utilització de les instal·lacions, mobiliari i material del centre, que hauran d'adaptar-se a les seves necessitats físiques i psíquiques amb les màximes garanties de seguretat i higiene.

i) Que les activitats escolars s'acomodin al seu nivell de maduració i que la seva promoció en el sistema educatiu estigui d'acord amb el seu rendiment valorat objectivament.

j) Realitzar activitats culturals, esportives i de foment del treball en equip i de l'actuació cooperativa.

k) L'assegurança escolar integrada en el sistema de Seguretat Social que els protegeixi davant l'infortuni familiar, accident o malaltia.

l) Formular davant els professors i la direcció del centre totes les iniciatives, suggeriments i reclamacions que creguin oportunes.

ll) La realització dels reconeixements mèdics necessaris, el control sanitari i l'atenció mèdico-preventiva adequada.

Article trenta-set

Els deures dels alumnes són:

- Respectar la dignitat i funció dels professors i de totes les altres persones que treballin en el centre, com també les normes generals de convivència i les establertes específicament per a cada centre.
- Participar en la mesura en què ho permetin les edats pròpies de cada nivell en la vida escolar i organització del centre.
- Assistir regularment i puntualment a les activitats docents.
- Realitzar responsablement les activitats escolars.
- Respectar l'edifici, instal·lacions, mobiliari i material del centre.
- Col·laborar amb els companys en les activitats formatives i respectar la seva dignitat individual.

Article trenta-vuit

La participació dels alumnes a nivell de grup, de curs i de centre en els diversos nivells educatius s'efectuarà de conformitat amb els principis establerts en la present Llei, desenrotllats reglamentàriament, i en els estatuts dels centres privats. En aquells en què s'im-

parteixin estudis nocturns figurarà en el reglament de règim interior la forma de participació dels alumnes en el Consell de Direcció.

Article trenta-nou

U. Sense perjudici de les normes reglamentàries de caràcter general que, dintre el marc dels drets i deures recollits en la Llei present, estableixin el règim de disciplina d'alumne, s'especificaran en l'estatut o reglament de règim interior de cada centre les faltes de disciplina dels alumnes i les correlatives sancions, com també els òrgans o subjectes del centre competents per imposar-les.

Dos. En qualsevol cas, la imposició de les sancions corresponents a les faltes considerades molt greus, quedarà reservada al Consell de Direcció o al Consell del Centre.

Tres. Només es podrà acordar l'expulsió d'un alumne quan de la seva permanència en el centre es puguin derivar racionalment danys greus per a ell mateix o per als seus companys. Quan l'expulsió recaigui sobre un alumne de nivell obligatori, l'Administració li assegurarà la continuïtat de l'educació mitjançant el procediment més adequat en cada cas.

DISPOSICIÓ ADDICIONAL

U. El que es disposa en aquesta Llei s'entén sense perjudici de les competències reconegudes a les Comunitats Autònomes pels seus Estatuts d'Autonomia, dintre el respecte a la Constitució i a les Lleis Orgàniques, entre les quals es troba la present, que desenrotlli l'article vint-i-set de la Constitució.

Dos. En tot cas, i per la seva pròpia naturalesa, correspon a l'Estat:

a) L'ordenació general del sistema educatiu.

b) La fixació dels ensenyaments mínims i la regulació de les altres condicions per a l'obtenció, expedició i homologació de títols acadèmics i professionals vàlids en tot el territori espanyol.

c) L'alta inspecció i altres facultats que conforme a l'article cent quaranta-nou, u, trenta, de la Constitució li corresponen per tal de garantir el compliment de les obligacions dels poders públics.

Tres. Els articles vint-i-un; vint-i-quatre, apartats dos i tres; vint-i-cinc, tres i quatre; vint-

i-sis; vint-i-set; vint-i-vuit, u i dos; vint-i-nou; trenta; trenta-u, i trenta-set d'aquesta Llei, sense perjudici del seu caràcter general podran ser modificats o substituïts per les Comunitats Autònomes en l'àmbit de les seves facultats i competències determinades pels seus respectius Estatuts d'Autonomia.

DISPOSICIÓ FINAL PRIMERA

Queda autoritzat el Ministeri d'Educació per dictar en l'esfera de la seva competència o proposar al Govern totes les disposicions que siguin necessàries per a la millor aplicació de la present Llei.

DISPOSICIÓ FINAL SEGONA

Queden derogats:

a) Els articles segon, u; cinquè, cinc; dinou; cinquanta-quatre, u, dos i quatre; cinquanta-cinc; cinquanta-sis, u i dos; cinquanta-set; cinquanta-vuit; cinquanta-nou; seixanta; seixantados, u, dos, quatre i cinc; vuitanta-nou, dos i quatre; noranta-quatre, u i dos; noranta-cinc, dos; noranta-nou, u; i cent vint-i-cinc de la Llei catorze/mil nou-cents setanta, de quatre d'agost, General d'Educació i de Finançament de la Reforma Educativa.

b) En tant que s'oposin a la present Llei, els articles primer; segon, dos; quart; cinquè, u; sisè, dos; tretze; cinquanta-quatre, u; seixanta-u, u; noranta-quatre, tres; cent vint-i-sis; cent vint-i-set; cent vint-i-vuit; cent vint-i-nou; cent trenta, i cent trenta-u de la Llei catorze/mil nou-cents setanta, de quatre d'agost, General d'Educació i de Finançament de la Reforma Educativa.

c) Qualsevol altra disposició contrària a allò que es preceptua en la present Llei.

DISPOSICIONS TRANSITÒRIES

Primera. — El Govern acordarà les mesures precises per a la constitució durant el curs mil nou-cents vuitanta-vuitanta-u, dels òrgans col·legiats dels centres públics als quals es refereix el títol II de la present Llei.

En les matèries la regulació de les quals re-

met la present Llei a ulteriors disposicions reglamentàries i mentre aquestes no siguin dictades, serà d'aplicació en cada cas la normativa vigent fins ara.

Segona. — En el termini de sis mesos des de l'entrada en vigor de la present Llei, els centres privats hauran d'elaborar els seus Estatuts o Reglaments de cada règim interior i dipositar-los a la Delegació Provincial corresponent del Ministeri d'Educació.

Tercera. — Els funcionaris del Cos de Directors Escolars, en situació a extingir, conservaran els drets que els corresponen com a funcionaris d'aquest Cos de l'Administració Civil de l'Estat.

Quarta. — El Ministeri d'Educació regularà reglamentàriament el règim administratiu d'aplicació als centres que imparteixin el Curs d'Orientació Universitària o ensenyaments que el substitueixin.

Per tant,

Mano a tots els espanyols, particulars i autoritats que guardin i facin guardar aquesta Llei Orgànica.

Palau Reial, de Madrid, dinou de juny de mil nou-cents vuitanta.

Joan Carles R.

El President del Govern
Adolfo Suárez González

VII Setmana de l'Educació en el Segle XXI

L'ESCOLA RUDOLF STEINER: UNA PEDAGOGIA PER A LA LLIBERTAT

Del 12 al 17 de maig, s'ha celebrat la VII Setmana de l'Educació en el Segle XXI, organitzada pel Centre Català de Prospectiva i dedicada al tema: «L'Escola Rudolf Steiner: Una pedagogia per a la llibertat». Els actes han tingut lloc a l'Auditori de la Biblioteca de Catalunya. La Setmana ha estat subvencionada per peútica, d'Espalinges (Suïssa).

Hi han participat el Prof. Douglas Pundsack, Professor de l'Escola Rudolf Steiner d'Engelberg (Alemanya) i Responsable del Centre de Formació de Mestres de parla Hispana de Stuttgart (Alemanya) i el Prof. Hermann Birkenmeier, Director del Seminari de Formació de Mestres, de la branca de pedagogia terapèutica, d'Espalinges (Suïssa).

Per explicar la projecció que té, actualment, l'Escola Rudolf Steiner en el nostre país, varen intervenir també Antonio Malagón i Francesc Figols, de l'Associació d'Escoles Waldorf, en representació, respectivament, de Madrid i Barcelona.

La Setmana va despertar un gran interès i va ésser seguida per un nombrós públic, format principalment per estudiants i professionals de la branca de pedagogia i psicologia.

En línies generals podem dir que la pedagogia de Rudolf Steiner es basa en una educació integral a l'infant, en totes les facetes de la seva personalitat i en totes les etapes del seu desenvolupament. El que la distingeix és un estudi detallat de la naturalesa humana, amb el reconeixement específic dels aspectes superiors i espirituals.



La finalitat fonamental de l'educació, que és el desenvolupament del pensar, del sentir i del voler humans, es treballa segons la pròpia evolució de cada una d'aquestes facultats; d'això en resulta una metodologia específica per a cada una de les etapes, molt definides, de l'evolució de l'infant.

L'Escola Waldorf pensa que l'objectiu principal de l'educació no és l'adaptació del nen a la societat i als seus engranatges productius, sinó el desenvolupament harmoniós de les seves potencialitats innates, la qual cosa el farà ser lliure i creatiu en el sí d'aquesta societat.



Estadístiques de retard escolar i repetició de curs a l'EGB

El retard escolar és considerat a molts estudis com un dels indicadors més evidents del fracàs escolar. Però més enllà d'aquesta simple constatació hi ha interpretacions molt diferents del que significa el fracàs escolar. En tota una tradició de pensament el fracàs escolar és sinònim de fracàs individual i, segons com ho mirem, simple constatació de la manca d'aptituds derivada de la pròpia individualitat. El que fa l'escola és determinar, mesurar, aquestes aptituds de naixement, que

sovint es consideren prioritàriament heretades dels pares.

Aquesta interpretació ha estat rebutjada per tota una altra forma d'interpretar el fracàs escolar. Sense negar l'existència de diferències entre els individus, allò que es constata és la sospitosa relació entre origen social i fracàs escolar, entre d'altres coses. No és la meua intenció d'aprofundir aquesta problemàtica que ja va ser analitzada a aquest nivell a la part monogràfica del número 1 de «Perspectiva Escolar».

El que voldria posar en relleu és la manca de dades oficials al respecte fins fa ben poc. Les estadístiques escolars que elabora l'Institut Nacional de Estadística només fornien l'edat dels alumnes matriculats a cada curs per a tot el territori espanyol sense cap desagregació geogràfica. Aquestes dades apareixen desagregades entre escola estatal i escola privada en alguna ocasió i en altres no. I a més a més presentaven fluctuacions pràcticament incomprendibles d'un any a l'altre. Podem comprovar-ho amb les següents dades: (Veure quadre pàg. 58)

Podem fer algunes observacions breus:

1. Cal tenir en compte que el curs 74-75 va ser el primer en què existí l'EGB completa, i no cal oblidar que les primeres promocions en aquests casos són menys nombroses que la corresponent cohort a causa de les repeticions de curs i els abandons.
2. Que, almenys en teoria, no es podia repetir en tota l'EGB. Va ser precisament durant el curs 1974-75 quan el Ministeri va autoritzar a repetir com a màxim dos cops i només a la segona etapa.
3. Si ens fíem de les dades dels anys 74-75 el que s'ha dit a l'observació segona és pura teoria. El percentatge d'alumnes amb retard hauria augmentat un 20 % de primer a sisè i això té dues explicacions: l'abandó escolar (poc provable fins a sisè) o la repetició de curs.
4. Si comparem el percentatge d'alumnes que són més joves de l'edat entre estadístiques de diferents anys, observem uns salts sense cap explicació convincent del curs 1974-75 al 1976-77, si exceptuem la

CURS 1974-75

Ambit geogràfic: Espanya. Tots els centres (dades en percentatges)

Curs	Alumnes avançats	A l'edat	En retard	Nombre absolut d'alumnes
1r.	7,5	76,6	15,5	783.528
2n.	5,9	74,7	19,4	721.187
3r.	5,8	71,0	23,2	712.294
4t.	5,6	66,6	27,8	727.707
5è.	5,4	62,2	32,4	747.924
6è.	5,1	59,1	35,8	665.541
7è.	5,3	60,8	33,9	541.908
8è.	5,2	60,5	34,3	461.681

CURS 1975-76

Curs	Alumnes avançats	A l'edat	En retard	Nombre absolut d'alumnes
1r.	11,1	77,6	11,3	766.478
2n.	10,7	72,9	16,4	720.546
3r.	11,6	69,9	18,5	722.704
4t.	12,6	67,7	19,7	715.385
5è.	9,8	67,0	23,2	728.207
6è.	11,1	62,3	26,6	752.318
7è.	9,0	61,5	29,5	588.361
8è.	8,8	55,1	36,1	479.469

CURS 1976-77

Curs	Alumnes avançats	A l'edat	En retard	Nombre absolut d'alumnes
1r.	13,6	75,0	11,4	758.469
2n.	12,3	72,2	15,5	711.306
3r.	11,8	68,2	20,0	715.384
4t.	11,3	65,9	22,8	720.663
5è.	11,4	62,8	25,8	718.314
6è.	9,6	56,5	33,9	757.340
7è.	11,2	55,7	33,1	647.788
8è.	11,3	54,7	34,0	515.375

Font: INE. «Estadística de la enseñanza en España, correspondiente a los cursos 1974-75, 1975-76, 1976-77».

de la poca fiabilitat de les dades. Les dades del 1976-77 són més coherents amb les del 1975-76.

5. El salt d'alumnes en retard de 7è. a 8è. observat entre els cursos 74-75 i 75-76 pot correspondre a l'intent de millorar les possibilitats d'obtenir el Graduat Escolar a base de repetir el 8è. Cal, però, no perdre de vista el descens en xifres absolutes del nombre d'alumnes en els últims cursos, que correspon a l'abandó escolar i a l'avaluació del retard que fa que bastants alumnes abandonin l'EGB sense haver arribat a 8è.
6. El curs que sembla presentar una major taxa de repetició durant el curs 76-77 és el 6è. Sembla com si els centres en començar la segona etapa volguessin assegurar més el nivell (d'acord amb la normativa). Tot i això entre 1r. i 5è. hi ha un increment del retard d'un 14 %.

Més recentment, les estadístiques provisionals del Ministeri d'Educació han començat a donar les xifres d'alumnes repetidors a segona etapa. I pel que fa al curs 78-79 aquestes dades vénen desagregades a nivell provincial. I fins i tot dins de cada «província» desagregades segons escola estatal i privada, i segons sexe. Al costat d'això es disposa de les dades dels títols de graduat escolar i els certificats d'escolaritat donats a alumnes del curs anterior. Desgraciadament no consta en el cas dels certificats d'escolaritat ni quina edat tenen ni quin curs feien l'any anterior. Això impedeix saber amb exactitud quants alumnes van passar curs i calcular amb precisió el percentatge d'alumnes repetidors. Malgrat les anteriors dificultats, es pot fer un càlcul aproximat dels percentatges de repetidors a la segona etapa. Per no cansar excessivament amb xifres limitem la presentació de dades al Principat.

PERCENTATGE DE REPETIDORS PER CURSOS, SEXE I PROVÍNCIA

Ambit: Catalunya. Curs: 1978-79

	Nens			Nenes			Conjunt		
	6è.	7è.	8è.	6è.	7è.	8è.	6è.	7è.	8è.
Barcelona	11,8	9,7	7,8	10,9	8,8	7,5	11,3	9,3	7,7
Girona	10,2	7,6	5,2	9,8	7,7	4,6	10,0	7,6	4,9
Lleida	11,2	5,7	5,3	5,8	4,2	5,4	8,6	5,2	5,4
Tarragona	15,0	11,0	8,0	13,0	9,5	6,5	14,0	10,0	7,0

PERCENTATGE DE REPETIDORS PER CURSOS, TIPUS D'ESCOLA I PROVÍNCIA

Ambit: Catalunya. Curs: 1978-79

	Estatal			Privada		
	6è.	7è.	8è.	6è.	7è.	8è.
Barcelona	13,5	10,5	6,5	9,0	8,0	8,5
Girona	12,1	9,2	4,8	5,7	7,0	5,1
Lleida	8,0	5,4	4,1	8,5	5,0	7,1
Tarragona	17,0	13,5	8,0	6,0	5,5	7,0

Si bé les diferències entre nens i nenes no són sempre les mateixes, gairebé en tots els casos és més alt el percentatge de repetidors nois que no pas el de les noies.

Aquí es poden apuntar dos tipus possibles d'explicacions (entre d'altres possibles):

- A aquesta edat el nivell de maduració mitjà de les noies és superior al dels nois.
- En la mesura que l'èxit escolar, en una societat on la dona continua en una situació de submissió i d'inferioritat, és un objectiu socialment més valorat pels nois que per les noies, podria fer-se la següent hipòtesi: que es dediqui més atenció a nivell familiar a l'èxit escolar del noi que al de la noia, i d'aquí derivi una major exigència en la valoració dels resultats dels nois.

Per altra part, les dades anteriors mostren fortes variacions geogràfiques, per una banda, i entre els diversos cursos per altra. Però com hem dit que les dades també estaven desagregades entre escola estatal i escola privada, introduïrem ara aquesta diferenciació que ens permetrà de matisar millor tant les profundes variacions geogràfiques com entre cursos.

Aquestes dades ens fan aparèixer unes noves diferenciacions, que podríem resumir en les següents consideracions:

- Amb l'excepció de Lleida el nivell de repetidors és sensiblement més alt a l'escola estatal que a la privada.
- Les diferències entre cursos són considerables només a l'escola estatal. A l'escola privada són relativament febles i sense un model clar de variació. En canvi, a l'estatal el percentatge de repetidors disminueix a mida que avancem en la segona etapa.
- Les diferències geogràfiques es mantenen tot i que almenys pel que fa a la privada són, a primer cop d'ull, més febles que a l'estatal. Aquest és un punt que caldria estudiar quantitativament amb major detall.

La interpretació d'aquestes dades resulta di-

fícil. Podem apuntar algunes hipòtesis:

- El criteri d'avaluació pot variar sensiblement entre tipus d'escola i/o entre àrees geogràfiques.
- La qualitat de l'escola no és homogènia.
- La procedència social de l'alumnat tampoc no és homogènia. L'escola estatal recull a les àrees urbanes fonamentalment fills de la classe obrera mentre que la privada té una clientela socialment diversificada, però certament d'un nivell més alt que l'estatal.¹ A l'escola rural, la feble presència de la privada modifica el panorama.

El que complica la interpretació és el possible encreuament d'aquestes hipòtesis. Perquè, en principi, no podem suposar que hi hagi una perfecte correspondència entre les tres. Aquesta correspondència perfecta voldria dir que les escoles amb alumnes d'origen social més baix tenen un nivell de qualitat més baix. Fins aquí les dues hipòtesis porten a la mateixa conclusió: augment dels repetidors. Però què hem de suposar? Precisament que aquestes escoles són les més exigents? O el contrari? En el segon cas, el tercer factor ens actua de forma inversa al primer i segon.

Queda encara un aspecte interessant a debatre. ¿Quina és la real efectivitat de la repetició de curs? Això es podria lligar amb el títol obtingut quan s'acaba l'EGB: el Graduat o el Certificat. Quina relació hi ha entre l'obtenció d'un títol o l'altre i l'edat (i, per tant, el retard). Desgraciadament, les estadístiques oficials no desagreguen per edats el nombre dels qui obtenen el Graduat o el Certificat. Com tampoc indiquen de quin curs procedeixen els que obtenen el Certificat. La hipòtesi lògica, donades les característiques del nostre sistema educatiu, seria que el gruix dels alumnes en retard obtinguin el Certificat. Però, ¿quina proporció escapa a aquest destí?

Jordi VIVES

1. J. M. Masjuan, E. Pinilla, J. Vives, *L'educació general bàsica a Catalunya*, Ed. Blume, Barcelona 1979, pp. 34-37.

LA TRAGEDIA D'ORTUELLA

El dijous 23 d'octubre, varen perdre la vida a Ortuella 51 persones, nens la majoria, de 6 a 9 anys. Davant d'aquesta terrible tragèdia que ha commogut tots els pobles d'Espanya, «Perspectiva Escolar», com a revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, després de sentir-se prop de les famílies de les víctimes i dels treballadors de l'escola, creu que el seu deure és fer arribar a les autoritats i a l'opinió pública en general, i molt especialment als mestres i treballadors de l'ensenyament, les consideracions que sorgeixen d'un primer anàlisi de la terrible tragèdia. Immediatament s'ha enviat una carta al ministre d'Educació i Ciència, que també s'ha fet arribar al Consell d'Ensenyament de la Generalitat, el text de la qual reproduïm a continuació:

«Davant la terrible tragèdia d'Ortuella, que ha commogut tots els pobles d'Espanya, l'Associació de Mestres "Rosa Sensat" se sent totalment al costat de les famílies de les víctimes i dels treballadors del centre i considera com un deure humà i professional fer diverses consideracions per tal que siguin tingudes en compte:

Exigim la revisió de totes les Escoles de l'Estat Espanyol, estatals i privades, per tal que no hi hagi el més mínim risc de desastre.

Cal que s'analitzin els criteris d'adjudicació d'obres per a noves construccions, ja que a causa de l'estat de degradació de condicions i veient els perills d'accident, sembla que s'adjudica l'obra a aquell que la fa per menys diner i no pas a qui la fa més segura.

Cal actualitzar i aplicar rigorosament les normes mínimes imprescindibles de seguretat i funcionament de totes les instal·lacions que siguin vàlides per a qualsevol tipus de centre estatal, subvencionat o privat, i que garanteixin que l'escola és un lloc segur per a nens i treballadors. En conse-

qüència, caldrà prohibir el funcionament de qualsevol centre que no hagi estat inspeccionat a fons i que no compleixi els mínims citats.

Per altra banda, volem manifestar també que estem en absolut desacord amb el dia de no lectiu que el Ministeri ordenà a les escoles estatals. No és un dia d'absència a l'escola el que cal, sinó que en calen tants com se'n necessitin per assegurar el funcionament del centre sense cap risc.

Pensem que hauria estat molt millor proposar a les escoles, totes, una alteració en la programació, amb directrius orientatives, per tal que cada comunitat escolar dediqués part de la jornada a valorar aspectes importants del trist esdeveniment que ens ha afectat a tots: la seguretat, la mort, la companyonia, etc., i no possibilitar que alguns alumnes visquessin el dia com un regal-festa i que algunes famílies haguessin de modificar l'organització per tal d'atendre els fills, que quedaven al carrer.

No és amb un decret arbitrari i precipitat com cal governar, sinó amb la responsabilitat política pròpia de qui ha d'estar al servei del poble.

Finalment, considerem que el Ministeri ho és de totes les escoles, tant estatals, com subvencionades, com privades. Per això, no compremem que l'ordre ministerial anés dirigida únicament a les escoles que depenen directament de l'Estat. Això suposa, d'entrada, la classificació i divisió dels nens dels país. Una classificació que es tradueix en separació entre l'escola estatal i la privada, que corrobora la mala imatge de l'escola estatal: més festes, menys seguretat, menys dotació, poca qualitat pedagògica per manca de personal i de mitjans, etc., en front d'una escola privada que cal pagar, però que dóna el necessari per a l'educació dels infants.

Creiem que el Ministeri i el Govern han de reflexionar sobre tot això i procurar que tota

l'escola estatal vagi cap a una major seguretat física i bona imatge, i no pas tendir a la separació de la comunitat escolar de tot l'Estat».

Poc serviran però les cartes al ministre o a l'Ajuntament d'Ortuella o a qui sigui si no van acompanyades d'una voluntat de la població d'exigir al Govern de la UCD seguretat de les instal·lacions escolars com un dret absolutament irrenunciable.

Cal que reaccionem i que tots els qui formem el món de l'ensenyament, pares i mestres, amb les nostres institucions, associacions, sindicats, escoles, associacions de veïns, conjuntament amb Ajuntaments, partits i Parlament, com una sola veu, com ja s'ha començat a fer, siguem capaços de fer quelcom més que donar el condol. Hauríem d'expressar la nostra voluntat d'exigir que es posin els mitjans per tal que mai més no pugui ocórrer un fet semblant.

Sabem que l'estat de les instal·lacions de moltes escoles, i no només del gas, són desfavorables; sabem que els materials que s'utilitzen són, per manca de pressupost, moltes vegades més que insuficients. Sabem que aquesta serà també part de l'herència que el «Ministerio» deixarà a la Generalitat i als Ajuntaments, sense tenir aquests últims els recursos i sí en canvi responsabilitats sobre uns edificis que encara avui, abans dels traspassos, tenen arxivats a Madrid els seus plànols.

Creiem que és absolutament urgent que el Ministeri o la Generalitat faci una inspecció tècnica que permeti fer conèixer a l'opinió pública quin és avui l'estat de les instal·lacions i que un cop feta aquesta avaluació es planifiqui de manera real la seva adequació i una previsió de recursos per tal que els organismes competents puguin portar-ho a terme.

FE D'ERRATES

A l'article **L'àrea d'ensenyament de l'Ajuntament de Sabadell**, núm. 46 (juny 1980), pàg. 73, línia 16 del paràgraf segon, on diu: «... ens falta molta il·lusió...», ha de dir: «... ens fa molta il·lusió...».

ORIOI RIBA I ARDERIU
ORIOI DE BOLS I CAPDEVILA
JOSEP M. PANAREDA I CLOPES
JOSEP NUET I BADIA
JOAQUIM GOSÀLBEZ I NOGUERA

GEOGRAFIA FÍSICA DELS PAÏSOS CATALANS



KETRES EDITORA

Obra escrita amb motiu del Centenari del CENTRE EXCURSIONISTA DE CATALUNYA

El relleu
El clima i les aigües
Els sòls i la vegetació
La fauna

format: 21 x 29 cm
228 pàgines
245 il·lustracions
glossari
bibliografia
índex toponímic
Preu: 1500 ptes.



KETRES EDITORA

Diputació 113-115, esc. esquerra, entl.
telèfons 253 36 00 i 253 36 09
Barcelona-15



Dia del Mestre 1980

**Setmana pedagògica a Itàlia
amb Reforma de l'Escola**

**VINE A ITÀLIA
amb reforma de l'Escola**

Del 22 al 30 de novembre
Verona, Bologna, Regio-Emília, Torino, i Milàno.
Visites a escoles.
Xerrades i debats amb mestres i pedagogs.
Contactes amb les assessories pedagògiques municipals.

El preu del viatge al comptat, és de 35.000 ptes. i compren:
Viatge d'ajada tornada en avió Barcelona-Milàn,
als desplaçaments per Itàlia en autocar, l' allotjament i el
desdineri. Possibilitat de pagament a terminis.

Informació i reserves:
Francesca Pellissà i Núria Aguiló,
Tel. 321.59.24 i 321.59.07, als matins de 9 a 2.

TÍTULOS PUBLICADOS

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> GRAMATICA DE LA FANTASIA
Gianni Rodari
425 ptas. | <input type="checkbox"/> LIBRETAS AUTOCORRECTIVAS DE CALCULO
Elaboradas según la técnica progresiva de aprendizaje realizada por C. Freinet
65 ptas. unidad |
| <input type="checkbox"/> A LA ESCUELA CON EL CUERPO
Movimiento di Cooperazione Educativa
360 ptas. | <input type="checkbox"/> PUBLICACIONES EN CATALÀ: |
| <input type="checkbox"/> LA ESCUELA COMO INVESTIGACION
Francesco Tonucci
300 ptas. | <input type="checkbox"/> ELS JOCS DE SEMPRE
Montserrat Anton
350 ptas. |
| <input type="checkbox"/> MODOS DE ENSEÑAR
Bruno Ciari
640 ptas. | <input type="checkbox"/> EL DESENVOLUPAMENT DEL COMPORTAMENT PSICOMOTOR DELS NENS
Carme Angel 475 ptas. |
| <input type="checkbox"/> EL PARVULARIO ¿UNA ESCUELA DIFERENTE?
Lilliane Lurçat
350 ptas. | |
| <input type="checkbox"/> EMPEZAR POR EL NIÑO
Mario Lodi 475 ptas. | |
| <input type="checkbox"/> PROFESION MAESTRO I
Florenzo Alfieri y otros 800 ptas. | |

Si le interesa disponer de alguno de estos títulos pídalo a su librero habitual o bien rellene el cupón y remítalo a Reforma de la escuela

Nombre y apellidos _____

Dirección _____

Población _____

D.P. _____

Provincia _____

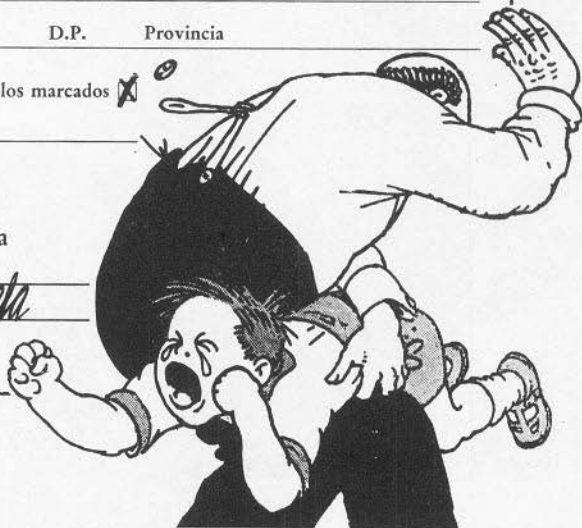
Deseo recibir contra reembolso los títulos marcados

Firma _____

La editorial de la
renovación pedagógica

Reforma de la escuela

Apartado FD 554
Barcelona.



LES MILLORS OBRES DE LA LITERATURA CATALANA

La col·lecció que no vam poder llegir a l'escola.

Els darrers llibres publicats.



N.º 42
Preu
245 ptes.

Aquest recull d'estudis del més gran crític de la història del teatre català resulta ben representatiu, tant de les grans línies del pensament literari de l'autor com del que fou el Naturalisme a Catalunya.



N.º 43
Preu
220 ptes.

L'obra mestre d'un dels novel·listes més importants de la literatura catalana moderna. Segons Joaquim Molas "Bearn no es proposa sinó de fer l'elegia d'una classe social en desintegració: l'aristocràcia rural".

DE VENDA A TOTES LES LLIBRERIES

SUBSCRIVIU-VOS-HI! Retalla aquesta butlleta, omple-la amb les seves dades i port-la a la seva llibreria o trameta-la a Edicions 62, c. Provença, 278, 1.ª, Barcelona-8.

Nom _____ Adreça _____
Tel. _____ Població _____ D.P. _____

Vull subscriure'm a la col·lecció "Les millors obres de la Literatura Catalana"
i atendre el pagament (550 ptes. mensual o 1.500 trimestral) en la / el lla / cte. (s).
n.º _____ de l'ed. n.º _____ de la Caixa de Pensions "la Caixa" SIGNATURA _____

És una aportació de
"la Caixa" i Edicions 62
a la nostra cultura.

dossiers
ROSA SENSAT



L'ALIMENTACIÓ DEL NEN PETIT. Núria Jiménez

**BIBLIOGRAFIA COMENTADA PER A ENSENYANTS
DE LA MATEMÀTICA A EGB.** C. Burgès i J. Giménez

**DADES BÀSIQUES DE LES COMARQUES
DE CATALUNYA. II PART.** O. Janer

L'ESTUDI DE LA SOCIETAT. O. Janer

FOLKLORE A L'ESCOLA BRESSOL. II PART. Diversos autors

**FONEMAS, SONIDOS Y GRAFÍAS DEL VOCABULARIO
BÁSICO CASTELLANO.** Grup de Llengua Escrita
de Rosa Sensat

DIDÀCTICA DELS NOMBRES ENTERS A EGB.
Diversos autors

PSICOPEDAGOGIA DEL NEN DE 0 A 36 MESOS.
Diversos autors

**ELEMENTS PER A L'ESTUDI DE LES DIFICULTATS
D'APRENENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA.**
APÈNDIX N.º 1. Grup de Llengua Escrita de Rosa Sensat

Comandes a ROSA SENSAT, Còrsega 271, Barcelona-8