

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

22

gener - febrer 1985

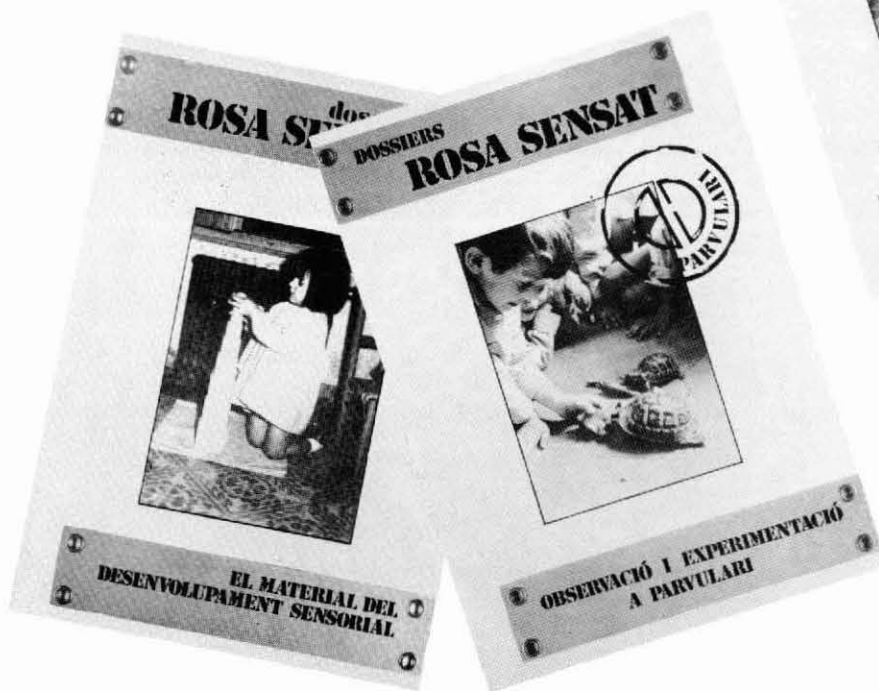


D'Ivori (Joan Vila)

dossiers ROSA SENSAT

SÈRIE PARVULARI:

- Observació i experimentació al parvulari.
- El material del desenvolupament sensorial.



SÈRIE ESCOLA BRESSOL:

- Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos.
- Folklore a l'escola bressol.
- L'alimentació del nen petit a l'escola bressol.

QUALITAT A L'ESCOLA PÚBLICA!

Una desafortunada acció del govern de la Generalitat, la publicació de l'anomenat decret del CEDIP, ha definit un nou tipus de subvenció a l'escola privada anomenada paradoxalment d'interès públic.

És possible que del decret en si no en quedi gaire cosa més que aquestes inicials i aquesta paradoxa, però la reacció en front del decret ha accelerat en una gran campanya ciutadana en favor de l'**ensenyament públic i la seva qualitat**, precisament en aquest curs 84-85 que acabarà amb el desè aniversari de la declaració a l'Escola d'Estiu «Per una Nova Escola Pública Catalana».

Infància ha de donar la seva total adhesió a aquesta campanya tot i recordant elements de qualitat de l'Escola Pública que ara fa deu anys ja foren definits:

Els dos nivells o escoles de 0-6, és a dir,

- 0-3, una Escola Bressol no reconeguda encara com educativa quan és educació! quan el reconeixement de la qualitat educativa d'aquesta primera escola és un pas imprescindible per la qualitat de l'ensenyament de tot el sistema educatiu.
- 3-6, un Parvulari al qual no es reconeix identitat pròpia i es titlla de Preescolar quan no és «pre» de res! quan també és imprescindible reconèixer la seva tasca fonamental i global en la formació integral del parvul sense parcialitzacions esbiaixades en funció de futurs aprenentatges.

En el gran moviment ciutadà en favor de l'Escola Pública han de quedar molt clares com a mesures de qualitat el reconeixement de les dues primeres escoles amb les seves específiques dotacions de personal i material, amb la seva específica reducció del nombre d'infants per grup, amb la seva programació i estructura pròpies.

El camí que mena cap a una Escola Pública de qualitat és llarg encara i cal que tingui les fites ben definides des de les primeres escoles on s'educa l'infant 0-6.

in-fàn-ci-a-22

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: QUÈ APRENEN ELS NENS AMB LA MANIPULACIÓ DELS OBJECTES?/Constance Kamii	6
Educar de 0 a 6 anys: TEMPS ERA TEMPS. FRÖBEL/ Josep González-Agàpito	12
Escola 0-3: JOCS QUE «EMBRUTEN»: L'AIGUA/Elinor Goldschmied	14
Escola 3-6: EL DISSENY A L'ESCOLA INFANTIL/Xavier Gimeno	19
Escola 3-6: EL PARVULARI A L'ESCOLA UNITÀRIA/Enriqueta Forcada	22
Escola 3-6: LA VACA DE CARTÓ/Anna M. Juan i Carme Thió	25
Infant i Societat: CONÈIXER EL JOVE TELESPECTADOR/Liliane Lurçat	28
Infant i societat: VIATGE A UN MÓN DESCONEGUT. Entrevista a Margarida Muset/Bru Rovira	32
Infant i Salut: SALUT A LES ESCOLES D'INFANTS/Comissió de Sanitat. Consell Insular de Mallorca	34
Infant i salut: INTEGRACIÓ DEL NEN A L'ENTORN/Rafael Battestini	37
Racó del conte: EL REIETÓ/Conte popular català	40
Informacions	43
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

Edició i Administració: A.A.P.S.A./«Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - Telèfon 237 07 01 - 08008-Barcelona

Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, M. Antònia Canals, Jaume Centelles, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Jordi Maduell, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Composició: GrafiteX. Fotolits: Roldán. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599.

Distribució: L'Arc de Berà. Subscripcions: «Associació de Mestres Rosa Sensat»/Còrsega, 271 - 08008-Barcelona.

Preu de subscripció: 1.800 ptes. l'any P.V.P.: 325 ptes.

plana oberta

2-fàn

Brusel·les
Escola Decroly



Dijous, 10 maig 84, hora 10'30 matí.

La classe de 5 anys: un espai no massa gran, però suficient per a poder tenir una mica de cada cosa (la mestra potser deu pensar que l'espai no és pas suficient, però això, ai las!, és un mal crònic de les mestres); amples finestres per a recollir tota la claror que es pot recollir de fora el jardí estant. Ara és l'hora que els petits juguen a fora (i sembla que hi van tant si el fred hi és viu com si s'hi deixa sentir la tímida escalforeta d'aquest sol massa europeu, que si no, no sortirien mai!).



A la classe de 5 anys tothom (2 mestres i 25 nens) està absorbt en la descoberta de les sorpreses que cada matí porten els infants de llurs cases (des de la classe de 4 anys fins a 8 anys es treballa exclusivament amb tot allò que aporten els infants i no és fins als 8-9 anys que s'introdueix el treball a partir dels centres d'interès). Suposo que ja han parlat de tot el que hi ha al mig de la rotllana (1ª fase decrolyniana: *observació de la realitat*). Ara que entrem nosaltres (cosa que aparentment no sembla pas torbar la marxa del treball) la mestra els ha demanat d'agrupar les 5 sorpreses (no deu ser pas casual que siguin 5 les sorpreses...) segons els diferents tipus d'em-



bolecall. Un nen és l'encarregat de fer les classificacions segons el seu criteri: tres objectes junts, els altres dos separats entre si (2ª fase decrolyniana: *manipulació*). Ara la mestra pregunta si hi ha algú capaç d'explicar què ha fet el seu company (3ª fase decrolyniana: *expressió a partir de la realitat observada anteriorment*). El criteri seguit pel primer infant és el següent: cada uns dels tres objectes junts, tenen en comú l'estar dins d'una bossa de plàstic que no permet veure-ls de fora estant; un dels que va sol és un vaixell de plàstic, l'altre una capseta de plàstic amb una papallona dins. En aquest moment s'inicia un cert rebombori en el grup perquè hi ha molts nens que no estan d'acord amb aquest criteri. També,

plana oberta



arribat aquest punt, les dues mestres (una de les quals, hem sabut més tard, hi és en qualitat de mestre de pràctiques) comenten en veu baixa que el petit ha filat molt prim perquè no ha dubtat en considerar diferents els plàstics de les bosses i el plàstic de la capseta que conté la papallona, ni tampoc s'ha deixat enganyar per l'aparent semblança entre la capseta i el vaixell (ambdós del mateix tipus de plàstic però l'un s'embalatja i l'altre no). Totes dues comparteixen el mateix punt de vista que ha estat explicat molt depressa per part d'una, àgilment captat per l'altra i no interceptat pels infants. De nou la mestra interpel·la els infants: *qui no està d'acord amb aquesta classificació?* Ara li toca el torn a una nena que llestament aparella la capseta i el vaixell. La mestra demana a tots que comptin quantes sorpreses hi ha a cada grup: 3 dits d'una mà i 2 dits de l'altra mà serveixen per iniciar rudimentàriament la suma ($3 + 2 = 5$). Ara demana a l'autora de la segona classificació que n'expliqui el perquè. Un cop explicat aquest (coses amb bosses de plàstic i coses sense bossa de plàstic) la mestra torna a interpel·lar al grup: que aixequin la mà els qui estan d'acord amb la 2^a classificació (gairebé tota la classe) que aixequin la mà els qui estan d'acord amb la 1^a classificació (les dues mestres l'alcen i alguns nens, ben pocs). Però tot això encara no s'ha acabat aquí: la mestra demana a l'autora de la primera classificació que expliqui al grup què és el que l'ha menat a fer-ho així i no d'una altra manera. Però es veu que això no és tan fàcil per al petit manipulador (no tothom té la mateixa capacitat per manipular que per expressar les seves intencions manipulatives) i no hi ha forma de treure-li cap explicació. En aquest moment és de cabdal importància l'acció que ha decidit d'emprendre la mestra (i que potser no s'hauria aventurat a fer si no hagués tingut la possibilitat de tenir aquell fugaç intercanvi amb l'altra adult del grup): ella que sí, que pren la paraula i explica les raons per les quals està d'acord amb cada un dels passos que ha fet el company per tal d'arribar al resultat que tenim entre nosaltres. I així sembla que tothom quedi convençut.

Roser Ros

No patiu si el vostre fill encara no llegeix

Moltes vegades els pares us sentiu angoixats perquè el fill de la veïna del costat, que té 5 anys com el vostre, ja està «llegint» la 4^a Cartilla i el Marc tot just ara comença a buscar paraules que tenen el so (i).

És lògic que manifesteu aquesta angúnia perquè quan vosaltres vàreu aprendre a llegir, igual que nosaltres, només se'ns valorava les pàgines que anàvem passant del llibre de lectura, sense tenir en compte si enteníem o ens interessava allò que llegíem.

Ara a moltes escoles es dona un tractament ben diferent a tots els aprenentatges i en concret al de la lectura i l'escriptura. Actualment s'ensenya a llegir i a escriure alhora, però, abans el nen no arriba a fer-ho, se li han estat treballant des de ben petit tots els aspectes intel·lectuals i motrius que intervenen en el moment de l'aprenentatge.

Encara que tot el grup classe hagi fet el mateix tipus de treball, el procés evolutiu de cada nen és diferent i per tant uns comencen a llegir més aviat que altres.

Cal que ni els pares ni els mestres ens mostrem intranquil·ls davant del nen que encara no llegeix, l'important és que vagi fent petits passos i mantingui l'interès i la il·lusió que el faran un bon lector quan sigui gran.

El període de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura abarca un llarg espai de temps en el que veiem que es passa per tres fases: en la primera s'estableixen les bases que portaran a la segona fase que és la de l'aprenentatge pròpiament dit; és el moment en què el nen descobreix la relació entre el so i la grafia, i l'última fase és la de la consolidació. Totes les metodologies científiques contemplen un temps més o menys llarg i amb unes característiques determinades mentre dura el procés.



ci-3

Cada equip de mestres tria el mètode i el material que utilitzarà amb els seus alumnes i ho fa amb el convenciment que aquest és el més adequat i el que millor s'adapta a la seva línia de treball. L'important és que el mestre estigui convençut de la metodologia que emprarà i que aquesta contempli els quatre elements que intervenen en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura: *Mecànica, Comprensió, Expressió i Relació amb la vida*.

Hi ha diverses maneres d'ajudar el vostre fill en la lectura, però sobretot l'ajudareu col·laborant amb el mestre en el treball que es fa a l'escola i mostrant confiança.

Anna Oliveras
Dolors Rius

plana oberta

El català a l'escola bressol

Els dies 18 i 19 de maig de 1983, la intercomarcal de Barcelona de la USTEC vàrem organitzar unes primeres jornades de la llengua catalana a l'escola, sota el lema de «NORMALITZACIÓ PER A QUAN?».

Els objectius que volíem assolir amb les jornades eren fonamentalment dos: L'un era el d'afegir els nostres esforços als de totes aquelles persones que arreu de Catalunya lluiten per la catalanització de l'escola. I, al mateix temps, l'altre, el d'incorporar al conjunt de reivindicacions dels treballadors i treballadores de l'ensenyament totes aquelles qüestions que fan referència a la catalanització del sistema educatiu.

Dins l'etapa educativa de l'Escola Bressol, ens vàrem plantejar que en aquest sentit també estava immersa dins la problemàtica, tant a nivell d'escola, com de nenes i nens i pares.

És per això que vàrem iniciar una tasca de recerca per tal de saber la situació en què es trobaven les escoles. Els qüestionaris que havíem repartit, encara que fossin pocs, els que ens van arribar respostos, ens van fer adonar que, en general, no s'ha treballat massa aquest aspecte i que, de fet, no se sap ben bé com abordar-lo.

Així, doncs, per a aquestes primeres jornades vàrem presentar una ponència sobre aquesta problemàtica dins l'Escola Bressol. Posteriorment, hem constatat que calia aprofundir més en aquest tema; d'aquesta discussió va sortir un document més elaborat, que és el que ara us volem presentar.

Pensem que aquest treball no es pot considerar com una conclusió, sinó com a un inici, per tal que en les respectives escoles es plantegi aquesta problemàtica i se n'elabori un pla de treball específic per a cada una, dins l'entorn socio-lingüístic on conviuen.

ASPECTES TEÒRICS

Sovint, quan ens plantegem aquest tema, en un primer moment se'ns acudeixen tot un seguit d'interrogants sobre si ja des de ben petits és bo que a les nenes i nens castellanoparlants els hi introduïm la llengua catalana i de com fer-ho.

Gran nombre d'estudis suggereix que, més que crear confusions cognitives, el fet d'utilitzar dues llengües pot influenciar positivament en el desenvolupament del coneixement i lingüístic de l'infant. Les interrelacions que hi ha entre el llenguatge i el pensament en la nena i el nen castellanoparlants, poden ésser positius per als aprenentatges cognitius, perquè es poden comparar les semblances i les diferències que hi ha entre ambdues llengües. De fet, es pot considerar que l'accés a les llengües a la primera infància pot accelerar alguns aspectes del desenvolupament cognitiu. Per altra banda, és bo d'introduir el coneixement d'una segona llengua a les primeres edats, perquè així la nena i el nen es van habituant a conèixer-la i no es produeixen tantes dificultats com si es fes en edats posteriors.

És així, doncs, que en aquest sentit es poden definir diverses fases d'adquisició de la nova llengua, seguint un grau de desenvolupament normal.

En primer lloc, quan la nena o el nen ja ha establert una bona comunicació afectiva amb l'adult de parla catalana, inclou en el seu llenguatge verbal paraules dels dos lèxics. Cada element té la seva paraula però pot mesclar els dos idiomes. Per altra banda, en la construcció d'una frase, una paraula la pot dir en ambdues llengües alhora.

En una segona fase, ja distingeix entre els dos lèxics i per anomenar un element ja no utilitza dues paraules. També en aquest moment utilitza la mateixa regla sintàctica de la nova llengua quan està parlant en la llengua familiar.

Més tard, ja es diferencien el lèxic i la sintaxi i es dona el cas que el nen utilitza la llengua familiar o la catalana, segons amb qui estigui parlant.



EL CATALÀ A L'ESCOLA BRESSOL

Per iniciar la tasca de catalanització a cada escola cal, en primer lloc, que totes les persones que integren l'equip tinguin assumida l'escola catalana i la utilització de la llengua com a «vehicular».

Si ja és important que la tasca general de l'escola sigui portada en equip, no ha de quedar exclòs que aquesta forma de treball sigui també essencial en el tema que aquí tractem. Sense el suport de tots els membres de l'escola no es pot avançar i, al mateix temps, es pot arribar a una incoherència, tant a nivell educatiu com d'organització general.

Cal plantejar-se quina és la realitat que l'escola té al seu entorn, cal analitzar aquest entorn on conviu per poder valorar les dificultats que hi poden sorgir i els possibles recursos a utilitzar. I, dins la mateixa escola, cal valorar de quina manera es conduirà el procés de catalanització amb les mares i els pares.

Una altra tasca que l'equip hauria de fer, és la de planificar el treball i, sobretot, fer una programació a nivell general en la qual s'inclouin tots els aspectes de l'escola i allò que l'envolta: entorn social, pares, nens, escola. I, alhora, també, una programació específica per a cada etapa en concret.

Per últim, l'equip ha de preveure els mecanismes necessaris per tal d'avaluar el seguiment de la programació i per poder solucionar els possibles problemes o constatar els avenços que es vagin assolint.

EL TREBALL DE L'EDUCADORA I L'EDUCADOR

Quan l'educadora o l'educador es plantegi de fer el treball de catalanització, caldria que en un primer moment valorés la seva situació personal, tant en el nivell de coneixement del català (parlat, llegit i escrit), com de la cultura popular. Creiem indispensable que es tingui una bona formació en aquest sentit de cara que l'ensenyament en català sigui el més òptim possible.

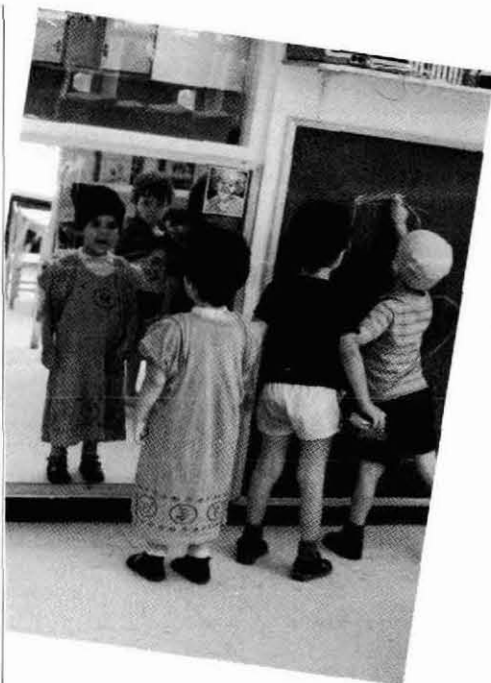
plana oberta

Dins el treball diari de l'educadora o l'educador, hi ha diversos punts que caldrà tenir en compte:

- Conèixer l'evolució de la nena o el nen en el llenguatge i utilitzar l'observació com a eina per al treball quotidià per tal de fer un seguiment i avaluar els progressos o les dificultats.
- Pensem que tant l'adquisició com l'evolució de la parla, a part de servir per establir una comunicació, la nena o el nen la fa servir com a una eina de joc. És per això que ens hem d'adonar d'aquesta possibilitat i considerar-ho també com a educadors.
- Per altra banda, cal que l'expressió parlada sigui lenta, que es faci d'una manera suau i ben articulada, utilitzant un llenguatge senzill i a l'abast de la nena i el nen. En aquest aspecte és important que l'expressió del cos acompanyi aquesta expressió parlada.

Un altre aspecte que hem analitzat, perquè el considerem de gran importància, és el de l'actitud que s'ha d'adoptar en el moment que la nena o el nen entren per primera vegada a l'Escola Bressol.

Si bé aquest període de temps suposa per a l'infant un canvi de vida que fa que hagi d'adaptar-se a noves situacions, cal tenir clar que una d'aquestes noves situacions és que a l'escola es parla el català. Això no vol dir que la seva expressió quedi retallada, ni que l'altra llengua se li imposi per força, sinó al contrari, se li potencia al màxim perquè arribi a comunicar-se plenament amb l'adult. Això vol dir que a l'escola i a la classe s'utilitza a nivell general el català com a la llengua vehicular, però que en els primers moments es té en compte la llengua que utilitza la nena o el nen castellanoparlant per tal que no li suposi un trencament massa bruscat, alhora, perquè vagi coneixent la nova llengua i, de mica en mica, la vagi fent seva. El que és, potser, negatiu, és el fet d'utilitzar als primers dies únicament la llengua castellana per passar posteriorment a introduir-li la llengua catalana. Això pot representar que es creï una desorientació en la nena i el nen.



Junt amb tot el que s'ha exposat anteriorment, creiem que, especialment en aquest període, cal utilitzar un vocabulari poc extens i, sobretot, cal potenciar la relació afectiva entre l'educadora o educador i la nena o el nen com un reforç per a l'aprenentatge de la llengua catalana.

Per últim, pensem que s'han de conèixer tots els recursos pedagògics que tenim a l'abast per a fer més accessible la llengua catalana i per anar-la introduint a manera de joc, com per exemple els contes, les cançons, danses, rondalles..., valorant que es faci d'una forma senzilla i que cada paraula i forma d'expressió quedin ben treballades, tenint en compte l'esforç que això suposa per als nens i nenes.

EL PAPER DELS PARES

Una de les preocupacions que poden sorgir en aquest tema, és l'actitud que tindran les mares i els pares pel fet que l'Escola Bressol es consideri escola catalana i faci l'ensenyament en català.

Si bé es poden produir casos en què hi hagi un rebuig vers aquesta situació, generalment no hi ha cap problema. En tot cas, cal parlar tranquil·lament amb ells i fer-los adonar que el plantejament d'escola catalana no és, per descomptat, cap imposició. Tanmateix és bo parlar amb les mares i pares sobre la manera com es pensa tirar endavant aquest pla i quines actituds poden repercutir en la nena i el nen.

Per altra banda, estem convençuts que la col·laboració de les mares i pares amb l'escola, en les festes populars que s'organitzen o en les tasques de l'escola, pot ajudar a anar-los introduint sense que hi hagi cap actitud de recel.

LA RELACIÓ AMB L'ENTORN

És impensable plantejar una Escola Bressol sense tenir en compte el seu entorn. En aquests moments, ens trobem que la realitat no ajuda al procés de catalanització i és necessari que en la normalització o tot els nivells,

és així com la nena i el nen es veuran beneficiats quant a l'adquisició de la llengua catalana i la seva identificació dins la societat.

Per això, és bo que l'equip es planteji quina relació ha de tenir amb el barri, poble o comarca, i treballi per endinsar-se en aquests ambients.

La participació activa en actes, festes, en els diferents àmbits com a escola i amb les nenes i nens, influeix perquè aquesta relació escola-entorn tingui un lligam cada cop més fort.

Per a nosaltres, parlar de normalització de la llengua catalana a l'escola és parlar del català com a llengua vehicular i d'ensenyament a tot l'aparell escolar de Catalunya.

I malgrat les dificultats que hi ha per considerar l'Escola Bressol com a etapa educativa, pensem que caldria posar en marxa també plans concrets de normalització per fer possible així una millor aplicació dels programes d'immersió.

Pretendre catalanitzar la societat només a través de l'escola és un somni irrealitzable, una il·lusió. La normalització lingüística a Catalunya té un abast superior a l'àmbit escolar: és tot el sistema social que cal normalitzar (mitjans de comunicació, senyalitzacions, institucions cíviques, etc.). L'escola és un petit gra de sorra dintre del conjunt de la societat. Ara bé, podem afirmar que si bé la normalització de la llengua no acaba a l'escola, no hi haurà normalització si no hi ha catalanització de tot l'aparell educatiu.

**COMISSIÓ D'ESCOLES BRESSOL
DE LA U.S.T.E.C.
Montserrat Vallès Aroca
Ferran Aquilina Viñals**



QUÈ APRENEN ELS NENS AMB LA MANIPULACIÓ DELS OBJECTES?

CONSTANCE KAMII

Molts mestres creuen que els nens petits aprenen més manipulant objectes que fent fitxes. Però quan els pregunto per què la utilització d'objectes és millor, molts «expliquen» només que les fitxes són massa abstractes i que els nens petits necessiten objectes per a aprendre en el seu nivell concret. Si seguim preguntant *què* és exactament el que els nens aprenen, mitjançant la manipulació d'objectes, i *com* ho aprenen, la resposta és generalment el silenci, de vegades acompanyat d'un arronsament d'espatlles de compromís. El propòsit d'aquest article és el de respondre a aquestes preguntes basant-me en la teoria de Piaget.

Coneixement físic i lògico-matemàtic

Piaget (1967) va fer una distinció fonamental entre dos tipus, o pols, de coneixement —coneixement físic i coneixement lògico-matemàtic. El coneixement físic és el coneixement dels objectes en la seva realitat externa observable. El color i el pes d'un llapis són exemples de propietats físiques que estan *en* l'objecte i que es poden conèixer mitjançant l'observació. El coneixement que un llapis caurà quan el deixarem en suspensió en l'aire és també un exemple de coneixement físic.

El coneixement lògic-matemàtic consisteix en les relacions que creem i imposam als objectes. Quan se'ns mostra un llapis de color vermell i un altre de color blau i diem que són diferents, aquesta diferència és un exemple de coneixement lògic-matemàtic. Els dos llapis són observables, però la diferència entre ells no ho és. La diferència és una *relació* creada mentalment per l'individu que posa els dos objectes en relació. La diferència no està ni *en* un llapis ni *en* l'altre, i una persona que no posi els objectes en aquesta relació, no s'adonà de la diferència.

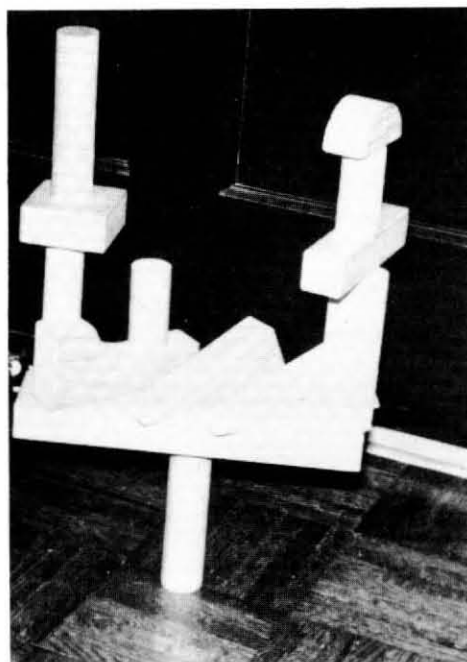
Altres exemples de relacions que l'individu pot crear entre els dos llapis són les característiques de *semblants*, *el mateix pes*, i *dos*. És tan correcte dir que el llapis vermell i blau són semblants com dir que són diferents. La relació que un individu manté amb els objectes supera aquest individu. Segons un punt de vista els dos llapis són diferents, i segons l'altre són semblants. Si l'individu vol comparar el pes dels dos llapis, pot dir que els objectes són «iguals» (en el pes). Si, no obstant això, vol considerar els objectes numèricament, dirà que són «dos». Els dos llapis són observables, però no una «dualitat».

D'aquesta manera Piaget admetia fonts externes i internes de coneixement. La font del coneixement físic és en part externa a l'individu. (Aclariré més endavant perquè estic dient «en part».) La font del coneixement lògic-matemàtic és, pel contrari, interna.

Quan un nen busca en el racó dels blocs peces cilíndriques per fer la seva torre més alta, està ocupat en una acció lògic-matemàtica. És una acció lògic-matemàtica perquè el nen està establint relacions quan pensa en «blocs que siguin cilíndrics» i els contraposa amb «totes les altres classes de blocs». Quan, en canvi, el nen col·loca una peça cilíndrica damunt les quatre que ja havia amuntegat, es pot dir que el nen està ocupat principalment en una acció física. Com que la torre caurà a menys que els blocs estiguin amuntegats amb molta cura, el nen busca la confirmació dels objectes per saber si ha reeixit en produir l'efecte desitjat.

En el paràgraf anterior he donat distincions teòriques de manera molt simplificada per tal que hi hagi més claredat. M'afanyo a afegir que Piaget argüeix que, en la realitat psicològica de cada nen, és impossible separar el coneixement físic del coneixement lògic-matemàtic. Per exemple, resultaria impossible per al nen fins i tot reconèixer un llapis vermell com a tal si no el relacionés amb «llapis d'altres colors». És a dir, el nen necessita una estructura lògic-matemàtica, o bé un esquema classificatori, per a reconèixer un llapis vermell com a tal. Per això abans he dit que la font del coneixement físic és només parcialment externa per a l'individu. I a la inversa, seria impossible que el nen distingís relacions de «diferent» i «semblant» si tots els objectes del món tinguessin les mateixes propietats. És per això que el coneixement lògic-matemàtic i el coneixement físic depenen l'un de l'altre i es desenvolupen junts. En la mesura que el nen tingui una estructura lògic-matemàtica més ben fonamentada, podrà aconseguir un coneixement físic més precís i més ben organitzat. Però en





1. Dos nivells de l'actuació física i mental amb els blocs

la mesura que el seu coneixement de continguts observables sigui més ben estructurat, es pot dir que el nen tindrà un fonament lògic-matemàtic més ben configurat.

Fa molts anys que l'educació de la primera infància assumeix el fet que els nens adquireixen coneixements a través dels sentits. Piaget demostra que aquesta creença és correcta només parcialment, per dues raons. Primer, l'adquisició del coneixement físic no depèn només dels sentits del nen sinó també de la interpretació que ell fa de la informació sensorial mitjançant la seva estructura lògic-matemàtica, com hem vist abans. Segon, la informació sensorial s'obté només quan el nen toca un objecte. El nen adquireix el coneixement físic per la manipulació d'un objecte i per l'observació de la reacció de l'objecte. Per exemple, descobreix les propietats d'un llapis agafant-lo, picant amb ell i donant-li cops, fent ratlletes i trencant-li la punxa en el procés. Per això la manipulació és essencial perquè el nen adquireixi el coneixement físic. També els adults necessiten tocar els objectes per a conèixer-ne les propietats. Ho prova el fet que els museus i algunes botigues de tot el món tinguin cartells on hi posa «No tocar».

Intel·ligència

El lector s'haurà adonat que en la discussió precedent parlava de l'acció del nen i en comptades ocasions he utilitzat el terme «manipulació». La raó està en el fet que la manipulació només es refereix a l'acció externa, la qual pot ser inconscient. El terme «acció» de Piaget fa referència a l'acte mental, que de vegades va acompanyat de l'acte físic, especialment en la primera infància. Quan toquem una pruna o un préssec per saber si és madur, aquest acte extern és la manifestació del nostre desig de conèixer l'objecte. El que importa en l'acció és la part mental sense la qual l'acte extern no seria més que una manipulació inconscient.

En el domini d'allò que és físic, el nen, quan intenta provocar un efecte desitjat, pensa. Per exemple, ha de pensar com ha de fer rodar una pilota en un joc semblant al joc de les bitlles o al golf. Si erra el tir i envia la pilota massa lluny a la dreta o a l'esquerra, ha de pensar què farà després. El nen que ha fet la complicada estructura que es veu en la *fotografia 1* també ha hagut de pensar perquè es produeixi aquest efecte.

En el domini de la lògic-matemàtica, el nen no toca els objectes per produir efectes físics sinó per posar-los en relació. Quan se li donen sis blocs blaus i dos de grocs, per exemple, pot posar junts els que són iguals i separar els que són diferents (veure *figura 2*). També pot ordenar-los en l'espai (*figura 3*) o donar el mateix nombre a dos conjunts com es veu en la *figura 4*. Mentre són petits, els nens han de tocar els objectes per a relacionar-los. A mesura que creixen, són capaços d'agrupar-los, d'ordenar-los, o de distribuir-los mentalment sense haver-los de tocar. Resumint, és aconsellable la manipulació dels objectes ja que els nens petits pensen més bé quan els tenen a les mans.

La importància del pensament del nen s'il·lustrava en l'exemple següent citat per Gréco (1962, p. 46), associat a Piaget durant molt temps. Una mare va fer responsable el seu fill de 5 anys de posar cada dia els tovallons a l'hora de dinar. Eren quatre persones a la família, i en Jean-Pierre sabia comptar fins a 30. El primer dia, va començar anant a l'armari i agafant només un tovalló per a posar-lo damunt d'un plat. Després va tornar a l'armari per a treure el segon tovalló, i així successivament, fins a fer un total de quatre viatges.

Als 5 anys, 3 mesos i 16 dies, comptava espontàniament els plats, comptava quatre tovallons i els distribuïa damunt la taula. Va fer el mateix durant sis dies.

El setè dia tenien un convidat i hi havia un plat més que de costum. En Jean-Pierre va treure els quatre tovallons com sempre, els va col·locar, i es va adonar que un dels plats no en tenia. En lloc d'anar a cercar un altre tovalló, s'ho va pensar i va tornar a recollir els que ja havia posat damunt dels plats, i els va desar a l'armari. Aleshores va començar de bell nou i va fer cinc viatges fins acabar la seva tasca.

L'endemà, el convidat no hi era, però en Jean-Pierre va seguir fent quatre viatges, i així va continuar cinc dies més, fins que una altra vegada va pensar en comptar. Després de fer-ho durant deu dies, li van dir a Jean-Pierre que tornaven a tenir un convidat. Ell va repartir els seus quatre tovallons com de costum, i aquesta vegada només va anar a buscar el tovalló que faltava en veure el plat buit. L'endemà, quan tornaven a ser quatre a taula, va comptar els plats abans d'anar a buscar els tovallons. L'arribada d'un convidat no el va preocupar mai més.

En l'exemple anterior podem veure com n'és d'important no dir als nens exactament què han de fer. Si la mare d'en Jean-Pierre li hagués explicat que havia de comptar els plats i els tovallons, el nen hauria après a seguir ordres i hauria manipulat els objectes «correctament» però sense pensar. Com que no se li va donar una fórmula a seguir, en Jean-Pierre va tenir la possibilitat de pensar i d'inventar la seva pròpia manera d'enfrontar-se amb el problema. Va utilitzar la iniciativa i va augmentar la seva confiança en la pròpia habilitat per resoldre les coses. Les fitxes no estimulen els nens a inventar la seva pròpia manera de resoldre els problemes.

Com estimular la intel·ligència

Hi ha tres maneres d'estimular la intel·ligència que moltes vegades es donen de manera simultània. Una és la utilització o creació de situacions que tenen un valor personal per als nens. Pensem amb més intensitat quan les coses ens interessen de debò. Decidir quants vasos i tovallons s'han de posar motiva més els nens que fer exercicis en fitxes. Provar de tocar més bales o de guanyar més cartes que els altres jugadors també és més vàlid que fer exercicis. El lector pot imaginar-se en què està pensant el nen de la fotografia 1.



2. Posant junts els que són iguals i separant els que són diferents



3. Posant els objectes en ordre lineal



4. *Dividint els objectes numèricament*

10-fàn



Una altra manera d'estimular els nens a pensar és donant-los oportunitats de prendre decisions. Quan el mestre corregeix les fitxes, els nens saben que ell és l'única persona que determina quines són les respostes correctes. Quan els nens poden decidir per ells mateixos qui tocarà més bales, quina regla farà el joc més net, o quina proposta tindrà més vots, pensen més que quan és el mestre qui ho resol tot.

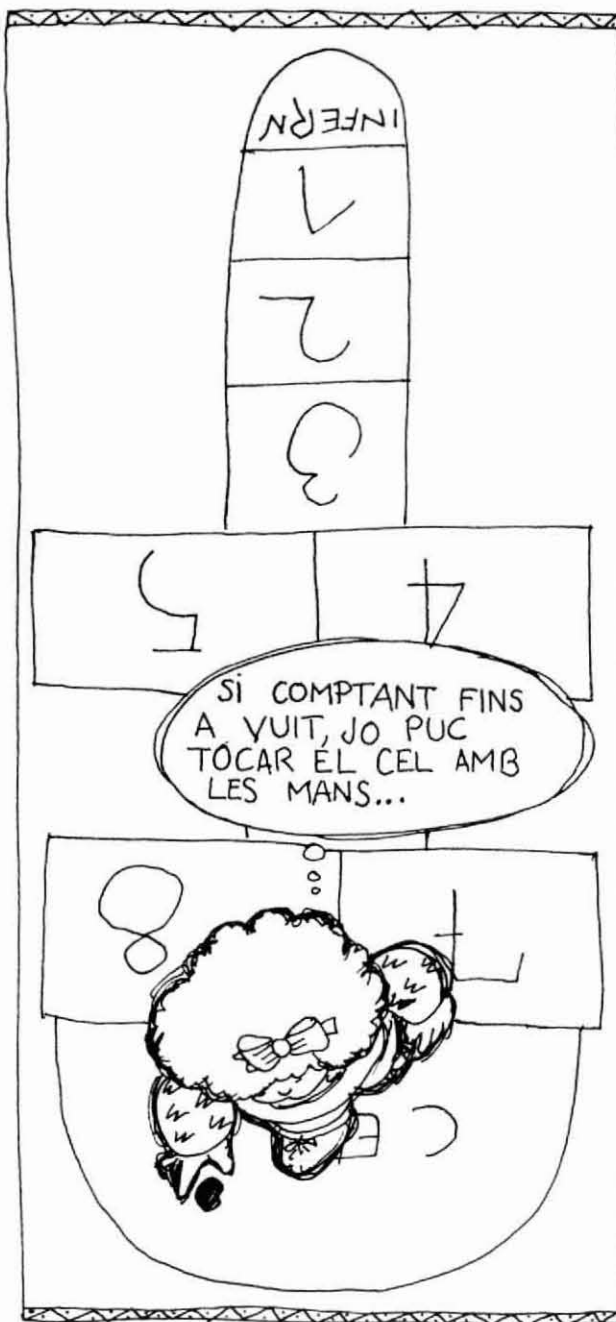
Una tercera forma d'estímul és donar als nens l'oportunitat de bescanviar opinions amb els companys. Els nens raonen més quan un diu, per exemple, que les bales són més fàcils de tocar si es col·loquen d'una determinada manera, i un altre nen dóna una idea diferent. Les fitxes impedeixen aquest tipus de comunicació. No hi ha la possibilitat d'estar d'acord o en desacord, o de provar de convèncer els altres quan els nens han de fer el seu treball individualment. Es desenvolupen intel·lectualment, social, moral i política quan un nen argumenta, per exemple, que s'ha de fer una norma per tal de marcar una línia darrera la qual ha de posar-se tothom per tirar la pilota i els altres repliquen que aquesta norma seria injusta.

Per acabar diré que no és la manipulació dels objectes en si el que és important en l'aprenentatge dels nens. El que sí ho és, és l'acció mental, la qual s'estimula quan els nens tenen la possibilitat de tenir els objectes a les mans. L'acció mental pot ser augmentada o impedita pel context social de la classe. Quan el mestre manté tot el poder de decisió, els nens esdevenen mentalment passius, ja que se'ls impedeix de prendre partit, intercanviar opinions i de viure amb les conseqüències de les seves decisions.

Els nens petits no poden pensar massa quan estan quietes i en silenci. Però el moviment, la manipulació i el soroll en si mateixos no són necessàriament educatius. El mestre que deixa d'utilitzar les fitxes ha fet un pas en la direcció correcta, però és només un primer pas. El lector interessat en el tema pot trobar més idees en Kamii i DeVries (1977, 1978, 1980) i en Kamii (1982)

C.K.

visca la pepa!



TEMPS ERA TEMPS...



FRÖBEL

Creador de la moderna educació de pàrvuls

JOSEP GONZÀLEZ-AGÀPITO

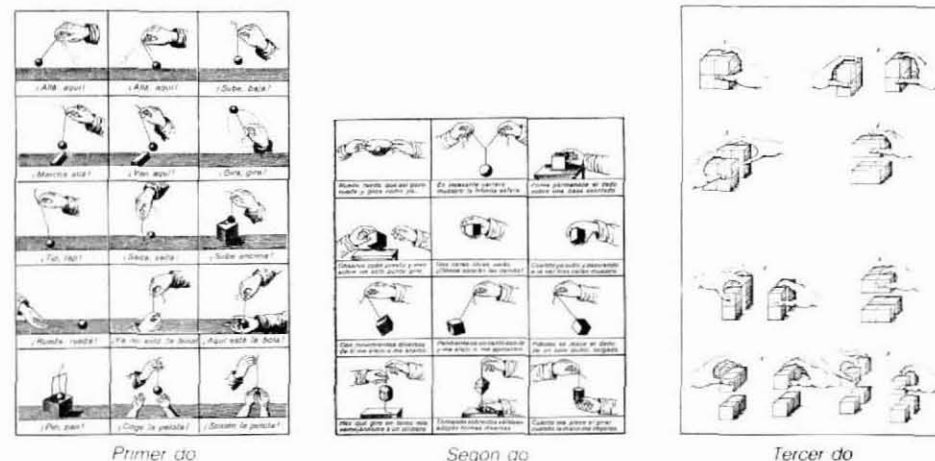
12-a

L'alemany Friedrich W.A. Fröbel (1782-1852), és tingut per l'iniciador de l'educació de pàrvuls. Dins la línia oberta per Rousseau, Fröbel apareix com la més significada fita del pedagogisme romàntic. Creador del primer Kindergarten o Jardí d'infants, posà les bases de la moderna concepció de la infància, basada en l'educació dels sentits i continuada al nostre segle per Montessori i Decroly.

Per al pedagog alemany, la finalitat de l'educació és «promoure les energies de l'home com ésser progressivament conscient, pensant i intel·ligent i ajudar a manifestar amb tota puresa i perfecció, amb espontaneïtat i consciència, la seva llei interior, el que de diví hi ha en ell».

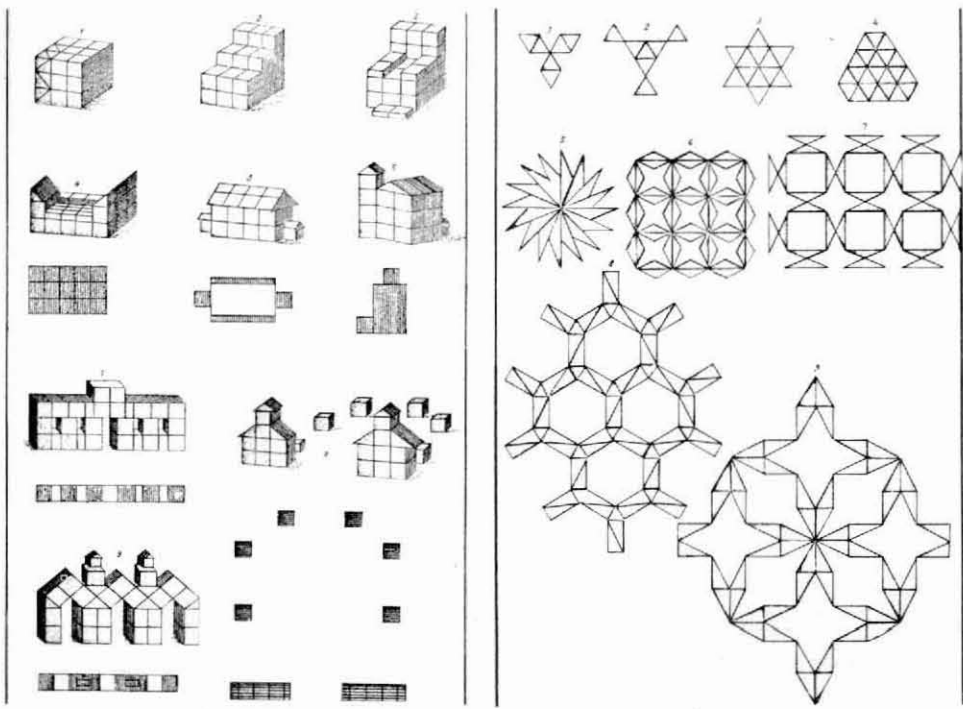
Fröbel mostrà que l'estadi més important de l'educació són les primeres etapes de la vida, des del moment de néixer. El seu profund coneixement de la infància el feu adonar que és l'educador qui s'ha d'adaptar al nen.

Fröbel traduí pedagògicament el crit de llibertat individual del romanticisme. «En la bona educació, en l'ensenyament adequat, en la vertadera doctrina, la necessitat ha de portar a la llibertat; la llei a la primera determinació; la coacció a la voluntat lliure; l'odi exterior a l'amor interior.» Ensenms, el marc idoni per al desenvolupament del nen és la pròpia natura a la que el nen —i l'home— hi és instintivament referit i vinculat, car és el seu medi. Quina altra cosa no proposaria un romàntic que el retorn a la natura?, convençut que ha estat l'artificiositat qui ha traït la sàvia natura que empeny sempre el nen vers la seva maduració.



Una proposta pràctica: els dons.

Ben al contrari de molts pedagogs del seu temps, no s'aturà en plantejaments teòrics sobre què ha de ser l'educació i elaborà una coherent proposta didàctica. Fidel a la manifestació de la naturalesa, basà l'educació del nen en la seva activitat per excel·lència: el joc. Llegim-ho en les pròpies paraules de Fröbel: «El joc és el més pur i espiritual producte d'aquesta fase del creixement. És alhora model i reproducció de la vida total, de la íntima i misteriosa vida de la naturalesa en l'home i en totes les coses. Del joc brollen les fonts de tot el que és bo.» Partint de l'observació de com el joc era font de maduració, ideà un material didàctic que titulà ben significativament dons. Car eren regals que donats oportunament havien de ser elements desvetlladors de la intel·ligència que tot nen ja té. Els dons són el mitjà per a descobrir, és a dir, destapar, el que ja existeix i en el moment adequat. Aquest material fou l'avenç didàctic més interessant de la pedagogia de la infància fins a les aportacions del nostre segle, que ja tenen la base en la psicologia evolutiva, com ara la de Montessori o la més naturalista de Decroly. Fins a l'aparició d'aquests, els nostres millors parvularis, com el del Col·legi Mont d'Or (1908), eren fröbelians. I fins a la guerra, cases de tanta anomenada com la Dalmau Carles Pla de Girona venien uns armariets que contenien els dons de Fröbel.

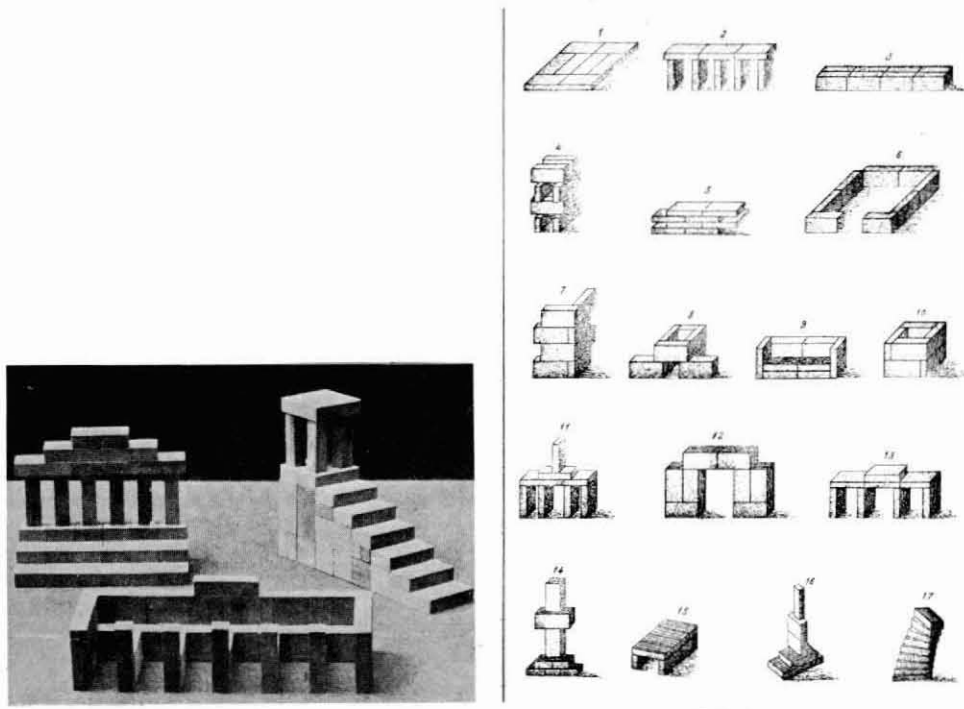


Quart do

Cinque do

En què consisteixen els dons? Són set joguines didàctiques, algunes de les quals podeu veure en la fotografia adjunta. El primer do és la pilota. Una caixa aplega sis pilotes de roba, tres amb els colors primaris groc, vermell i blau, i tres amb els secundaris, verd, lila i taronja. Són utilitzades per a exercicis senso-motrius com fer-la rodar, exampar-la etc., així com exercicis de ritme amb cançons. El segon do és un joc compost d'una botxa, un cilindre i un cub. Aquí, Fröbel cerca la distinció entre tou i dur, ultra les manipulacions i comparacions que això possibilita. El tercer do, és un cub compost per altres cubs regulars més petits que endinsen el nen en la descoberta de l'espai, treballen el domini motriu, etc. El quart do és un altre cub fet de petits maons del tamany de dos cubs del joc anterior, a través dels quals s'introdueix els nens en el coneixement de les dimensions i la mesura. El cinquè do és una sèrie de cubs seccionats en diagonal que, junt amb els anteriors dons, amplien les possibilitats de construcció i apilonament. El sisè do, a base de 27 maons més grans, eixamplen i compliquen la manipulació. El setè do, són uns llistonets per a crear sobre el pla, adreçant el nen cap a la idea de superfície, deixant el volum i encaminant-lo vers el pensament abstracte.

A més, Fröbel ideà uns estris que educaven una motricitat més fina, consistents en uns llistonets flexibles. Els seus deixebles ampliaren aquest material i també els dons, i hi van introduir triangles i formes corbes.



Sisè do

Setè do

Hom encara resta avui dia sorprès de la intuïció de Fröbel que concedí tanta importància als exercicis motrius, de lateralitat, situació a l'espai, etc., que són actualment el cos important del nostre quefer educatiu. Però Fröbel i els seus deixebles anaren encara més lluny i utilitzaren el dibuix, el modelat, el plegat de paper, etc., com a activitats lúdiques de profund contingut educatiu. Tècniques que després la didàctica psicologista s'encarregaria de corroborar.

Fröbel, al mateix temps, és un exemple de com l'educació no és quelcom asèptic. Els governs conservadors de l'Alemanya del seu temps prohibiren i clausuraren els Kindergarten (Prusia 1851), acusats de fomentar el socialisme i l'ateisme. Fet ben paradoxal, car Fröbel practicava una educació eminentment religiosa amb un objectiu de sociabilització i solidaritat humana. Però fer homes lliures i solidaris mai ha estat admissible per a una dreta reaccionària. A la Catalunya del segle XIX el fröbelisme també trobà oposicions conduïdes pel mateix sector social. De fet, Fröbel sols es limità a complir el que ell mateix indicava quan algú li inquiria sobre com ha de ser l'educació: «Vés a demanar ensenyament a la Natura. Remonta el riu i cerca directament el manantial.»

J.G.A.





escola 0-3

Les activitats que «embruten» acostumen a ser activitats especialment interessants per als infants i molt particularment durant el segon any de vida. L'autora ens situa en el tema, el tracta des de la perspectiva de l'escola bressol i ens introdueix concretament en la pràctica d'una d'aquestes activitats: Els jocs amb l'aigua.

JOCS QUE «EMBRUTEN»: L'AIGUA

ELINOR GOLDSCHMIED

És interessant considerar les causes per les quals es permet als nens especialment durant el segon any de vida, que facin activitats i es diverteixin amb els jocs «que embruten». Els materials típics d'aquests jocs són: AIGUA, SORRA MULLADA, COLORS, FANG, MASSA DE FARINA. També podem incloure-hi la TERRA DE JARDÍ; si bé molts adults tenen prevencions respecte a la utilització d'aquest material és fàcil que els nens aconseguixin utilitzar-los malgrat les prohibicions adultes.

Ultra els materials citats, aquí és important recordar també que l'infant, quan menja amb les mans abans de saber-ne amb la cullera, té l'oportunitat de manipular materials que són tous i modelables com els citats anteriorment. Al mateix temps, tampoc nosaltres no proposem pas als infants

14-fàn



que juguin amb els aliments: menjar és una feina seriosa, per a ells i per a nosaltres.

Els materials suggerits com a modelables són materials «elementals», és a dir, són materials que podrem trobar sempre; ofereixen la possibilitat d'experiències diversificades i plantegen problemes diferents als que presenten les activitats practicades amb objectes de fusta, metall, pedra o plàstic.

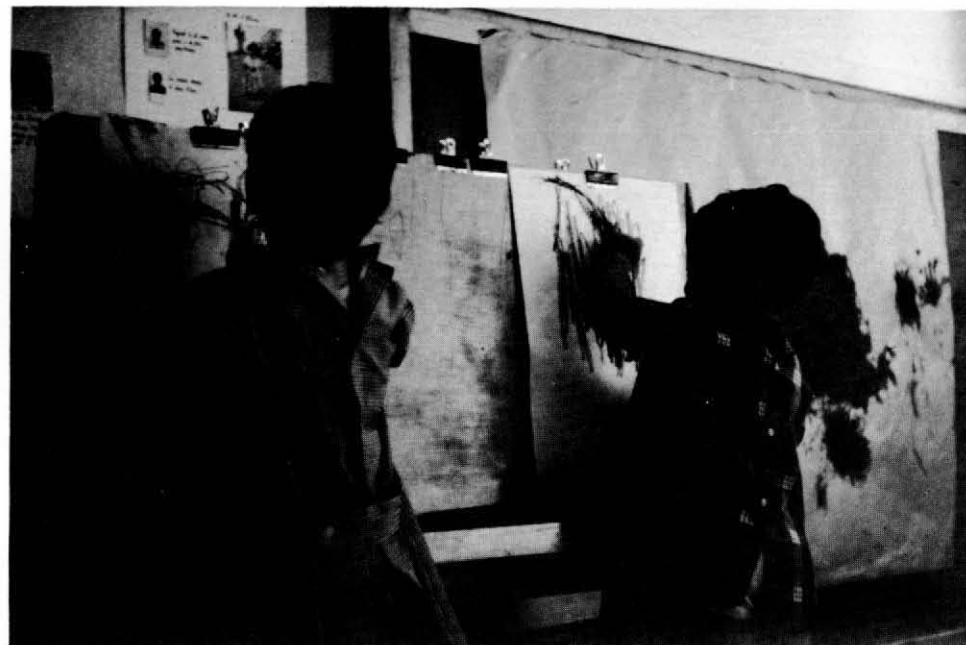
Podríem preguntar-nos per què oferim als nens, en el segon any de vida, l'experiència de joc amb materials modelables; per a respondre, no podem oblidar el «control de les funcions fisiològiques» que se li demana a l'infant precisament en aquest període.

Qualsevol persona que hagi tingut relació amb nens petits sap l'interès i l'orgull que tenen pels seus «propis productes». A ells no els desagraden pas les seves femtes i l'orina, mal que els molesti quan se'ls deixa bruts i mullats. Els nostres costums socials demanen, però, que el nen aprengui a sentir-ne desgrat i per això quan li canvia «el paquet» l'adult demostra un lleuger desgrat, sense donar-li massa importància. De seguida l'infant s'adona que el seu plaer de jugar amb els «productes propis» és fora de lloc, i que el seu interès s'ha de reprimir. Si en aquesta fase li oferim l'alternativa de jugar amb sorra mullada, aigua, fang, colors i pasta humida és com si li diguéssim: «pots jugar amb aquest material, però amb aquells altres no hi pots jugar».

El refús a embrutar-se

Tots coneixem nens que no volen jugar amb la sorra mullada, o tocar fang o colors, perquè tenen por «d'embrutar-se». Aquesta por enfront l'experiència dels materials que embruten (i la renúncia que comporta), és una limitació, l'activitat dels nens queda reclosa dins uns límits més restringits, i paguen un preu massa alt per obtenir el senzill resultat d'aparèixer sempre nets.

Tot i així, quan un nen es retira, o dubta, davant l'oportunitat d'utilitzar els colors amb els dits, per exemple, cal respectar la seva tria; convé evitar tota insistència. Potser a casa seva consideren molt important que estigui sempre net, tot i que a nosaltres aquesta preocupació pot semblar-nos obsessiva. Hi ha, això no obstant, pares que s'enfaden, i fins i tot s'indignen, si a l'escola bressol no es prenen mesures adequades per protegir els vestits dels nens. Cal obtenir el seu consentiment, costi el que costi, per tal d'aconseguir la participació del seu fill en aquestes experiències. A l'escola bressol cal tenir «vestimenta» apropiada per a la jornada «de treball». Un «mono» amb tirants permet la màxima llibertat de moviments. En el segon any de vida, la vestimenta de l'infant, al que se li ha de canviar el «paquet» sovint, ha de ser senzilla i pràctica; i no sols per la seva comoditat, sinó també per poder reduir el temps necessari per desvestir-lo i tornar-lo a vestir.





Tenir cura de l'organització

Quan es presenti a un grup de nens algun dels jocs «que embruten» s'ha de portar a terme tenint en compte les tres funcions pròpies de l'educadora: organitzar, facilitar, ensenyar. En l'espai destinat a aquests jocs, el terra ha de ser fàcil de netejar, de rajola o linòleum; si no el tenim n'hi haurà prou amb un gran tros de plàstic fort, estirat sobre una superfície. Segons la quantitat de personal disponible per a la vigilància, es decideix l'entitat del grup que pot participar-hi, per torns. Els materials s'han d'haver preparat primer i s'ha d'*organitzar* tot bé per tal d'evitar el caos.

D'entre el personal, els qui ja tenen experiència en aquestes activitats, saben que un cop s'ha practicat una mica, ja no hi ha dificultats. Passats els primers moments d'excitació, els nens es concentren en el «treball» de forma extraordinària durant breus períodes. Acomplert el seu paper inicial d'organitzadora, la figura adulta esdevindrà sobretot *facilitadora* i en certs moments també ensenyant: explicarà com tractar el material, què fer-ne, però mai haurà de substituir la idea del nen per la seva pròpia idea.

JOCS AMB L'AIGUA

L'interès més gran, a més de tenir-lo per la sorra mullada, els nens el tenen també per un altre material elemental: l'aigua. Val a dir que els jocs amb l'aigua no es limiten a la utilització d'una banyereta poc profunda on poden ficar-hi els peus quan fa molta calor.

Els jocs amb l'aigua, els que donen satisfacció de debò, són una experiència indispensable per a tots els nens, i això ja comença amb el primer bany. En realitat, es tracta d'una experiència molt vàlida, essencial, i no només perquè demana dels nens control i criteri, sinó també pel gran plaer que els proporciona l'observació, i més tard la comprensió, del comportament físic d'un fluid. Quan els nens veuen què passa si s'aboca l'aigua d'un recipient a un altre, quan comprenen que un recipient petit no pot contenir tota l'aigua d'un altre recipient més gran i ple, quan comprenen que tota l'aigua abocada arriba fins al mateix nivell del qual havia sortit, comencen a valorar per la pròpia experiència les primeres adquisicions científiques.

Potser tot això sembli una exageració, perquè costa d'acceptar que els petits siguin capaços de capir aquestes «veritats», però n'hi ha prou en observar com es concentren quan juguen amb l'aigua per adonar-se que molt sovint nosaltres infravalorem la intel·ligència d'un infant, la seva capacitat d'aprendre. El sol fet que el cervell d'un infant creixi tan de pressa i en poc temps, després de néixer, ens hauria de convèncer de l'oportunitat d'oferir als infants experiències diverses i riques amb la finalitat d'estimular el seu cervell per tal que pugui atènyer el ple desenvolupament.

El contenidor de l'aigua

Cal un contenidor per a l'aigua, poc profund, que es pugui col·locar tant al jardí com a l'interior de l'escola-bressol (en aquest cas és millor posar-lo a la zona dels serveis o en tot cas en un lloc on el terra sigui de rajola o linòleum). Si l'experiència amb l'aigua és continuada —i el control adequat—, no hi haurà pas gran escampall d'aigua al voltant. De totes maneres cal fer valdre la norma que si un nen llença i escampa l'aigua caldrà aturar-lo. Els nens aprenen aviat les regles del joc i també és fàcil d'obtenir que ells mateixos aixuguin l'aigua que cau a terra. Si se'ls dóna l'oportunitat d'aprendre com es posa ordre, ho faran també a casa, amb gran alegria dels pares.

Vegem, ara, què és el que necessiten per organitzar-se bé. Cal tenir davantals de diferents llargades de material impermeable (per exemple fets amb plàstic del que s'utilitza pels llitets) que van des del coll fins als peus i protegeixen també la punta de les sabates; cal també pujar-los les mànigues. Els davantals s'han de tenir penjats en els claus, a la paret, el més a prop del contenidor, o en un armari no massa lluny. Fins i tot, als nens més petits, els que encara no han complert els dos anys, quan volen jugar amb l'aigua, se'ls pot ensenyar com anar a buscar els davantals, i portar-los a l'adult perquè els hi posi.

En els jocs amb sorra i aigua, es dóna a l'infant totes les possibilitats d'experimentar, però, al mateix temps, és just que per a poder gaudir d'aquest seu dret, hagi d'acceptar unes regles molt explícites. La capacitat de comprendre l'objectiu últim d'aquesta activitat, el valor que pot tenir per al desenvolupament de l'infant, formen part de la dedicació exigida al personal de l'escola-bressol. Certament cal trobar la manera de posar-se tots d'acord sobre la forma millor d'oferir als infants l'experiència: per a ells és sens dubte molt satisfactòria. Ja se n'han vist les raons. La capacitat que cada nen té d'aprendre augmenta, creix molt, si se li dóna la llibertat de moure's, d'experimentar ell sol amb els materials fonamentals del món físic. La tasca dels adults consisteix en fer que puguin arribar, sense perill, al màxim de les seves possibilitats, seguint els propis interessos a mesura que van apareixent.

Per a poder jugar amb l'aigua del contenidor són necessaris petits recipients, tasses i gerres molt manejables, embuts, trossos de tub curts, i cartons (tipus *tetrapak*) amb forats per deixar passar l'aigua. Altres objectes que cal procurar-los són els que suren (taps de suro, petites pilotes de goma o de ping-pong, daus de fusta). Calen també objectes que vagin al fons, com pedres i tapadores de metall. També són útils recipients amb broc per tal de poder vessar aigua amb precisió (demanen —i desenvolupen— el control de la mà). Per fer experiments més complexos poden utilitzar-se petites ampolles de plàstic juntament amb un tub i un embut.





Si vol trobar un moment de màxima diversió, l'adult pot dedicar una mica de temps a bufar bombolles amb una solució d'aigua sabonosa (de rentar plats, per exemple). Si està amatent als jocs, l'adult trobarà l'ocasió de comentar amb els nens les dimensions i la forma dels objectes, utilitzant paraules com «dins» i «fora», «a dalt» «al fons», «gran» i «petit», per tal que puguin agafar els conceptes de dimensions, pes i volum. Si hi ha raspallets, com els d'ungles per exemple, els nens poden ajudar l'adult a la neteja dels objectes (això si es fa amb regularitat). Gairebé no cal dir-ho: tots aquests objectes s'han de guardar amb molta cura dins la «panera dels tresors»; de fet, poden ser utilitzats pels més petits per jugar (i xupar). Convertir els objectes en «tresors» és important perquè demostra als infants que l'adult té cura del material de joc; forneix, a més, l'ocasió de conversa i permet al personal de mostrar estima pels infants que s'interessen per la conservació dels materials i objectes utilitzats per tots els altres.

Al segon any de vida, els nens tenen molt interès a confrontar, distingir i escollir objectes segons l'ús que volen fer-ne. L'adult ha d'estimular aquest interès per les funcions dels objectes. Aquesta tasca podria considerar-se com un «ensenyament» però no requerirà de l'adult cap esforç si té un *clar interès* a ajudar els nens a entendre sempre una mica més el seu ambient, el seu món.

Algunes vegades els pares expressen fortes preocupacions respecte a la idea de deixar jugar els nens amb aigua, perquè tenen por que agafin un refredat. És clar que la comprensió del valor d'aquesta activitat, per part dels pares, s'esdevindrà només de manera gradual, però si s'hi oposen amb un refús ferm caldrà respectar els seus desigs. Quan hauran pogut constatar que els vestits i les sabates del nen queden aixuts, quan sobretot s'hauran adonat del plaer, del desenvolupament mental i dels avantatges generals que els nens en treuen, els pares decidiran refiar-se del criteri del personal docent. Una de les maneres més eficaces per convèncer un pare consisteix en donar-li ocasió d'observar la diversió i el grau de concentració, que proporcionen als infants els jocs amb l'aigua.

Examinant aquest problema, els mestres podrien preguntar-se si efectivament s'han donat explicacions als pares pel que fa a aquesta experiència que s'intenta donar als infants al llarg de tota una jornada. Naturalment, cal tenir les idees molt clares en relació amb aquest projecte; té molta importància el tipus de «formació pràctica» que rep l'educador, i ha de saber promoure discussions amples sobre el tema.

Si l'ús de l'aigua es comença a l'estiu es podrà continuar a dins l'escolabressol durant tot l'hivern.

escola 3-6

EL DISSENY A L'ESCOLA INFANTIL

XAVIER GIMENO I SÒRIA

El disseny arquitectònic

Quantes de les nostres escoles bressol i parvularis han estat dissenyats per educar els nens i nenes de 0 a 6 anys? Amb aquesta pregunta no em refereixo solament als edificis construïts de nova planta; vull fer referència també als edificis habilitats.

Podríem contestar-la dient que pocs; ja que voldria que els tinguéssiu en compte tots, i això inclou les «guarderies» de 8 h a 8 h., els pre-escolars annexos a les escoles d'E.G.B., les escoles bressol sense ànim de lucre, les municipals, les clandestines...; i no acabaria mai de enumerar-los tots, ja que en l'actualitat hi ha tants tipus de centres educatius per a nens de 0 a 6 anys com formatges a França.

Quins criteris s'han seguit per construir-les? Suposo que estètics, de vegades singularistes, per oferir, així, una imatge única i, en conseqüència, de reafirmació de l'escola davant la comunitat que l'envolta; tenim exemples en escoles-xalet voltades de grans edificis de dotze plantes o pobles d'habitatges unifamiliars on l'edifici més modern és l'hexàgon ministerial.



ci-19

En alguns casos, els arquitectes han utilitzat informació socio-psicopedagògica i, així, han nascut construccions particulars, arrelades al medi, per afavorir un tipus de metodologia educativa concreta. En aquests casos correm un risc: que l'equip d'educadors no comparteixi els criteris dels arquitectes i, així, l'estructura, en comptes d'ajudar, fa nosa, molesta, i anem adaptant l'espai a les necessitats reals de la pràctica educativa, amb les consegüents molèsties de temps i diners.

El meu desig seria que, a l'hora de construir una escola, s'apleguessin tots els implicats dins la comunitat educativa i poguessin contrastar els seus parers, deixant després que el tècnic-arquitecte projecti un edifici a la mida de les necessitats de tots: nens, mestres, pares, barri-poble; pensant sempre que el primer objectiu de l'escola és educar, amb l'element de canvi que això suposa. (1)

El disseny industrial

Què valorem a l'hora de comprar un joc per a la nostra escola? Què valora l'industrial quan demana un model de cadira o armari al seu projectista?

Si no ens deixem portar per les modes de catàlegs del ram, el més natural és que desitgem un material o joc en funció dels objectius que volem treballar amb els nostres infants; deixant quasi sempre de banda la significació dels materials amb els que està construït, si permet l'autonomia per utilitzar-lo o, pel contrari, requereix la constant participació de l'adult, la dificultat de manipulació o les possibilitats que poseeix al marge de les orientacions de l'editor.

Escollir un material didàctic hauria de ser com escollir un llibre, estudiant detingudament el seu fons i la seva forma i aquesta totalitat en funció de les necessitats dels nens.

Conec molts i moltes parvulistes, «guarderes» i mestres que com que es troben en escoles de pocs recursos econòmics, construeixen ells mateixos el material, per tal d'evitar descapitalització en les seves administracions. Fins a quin punt això és positiu, si a la llarga els materials utilitzats són sempre la fusta, el cartó i el plàstic adhesiu? Ho és fins que la mestra es carrega amb la responsabilitat d'aquesta construcció, ja que els estaments als quals pertoca de fer-ho, fan l'ull gros i s'evadeixen de tal funció. Però si el que volem és un ensenyament de qualitat, no és el mestre l'únic que ha d'oferir-lo.

Quant a la pregunta formulada al principi d'aquest apartat, tristament els industrials del nostre temps estan més preocupats per la productivitat i els beneficis i no per reconèixer, tal com diu B. Munari, que els productes actuals han de tenir les característiques de bellesa i justícia, ja que són veritables obres d'art contemporànies.

En la major part dels casos, aquest projecte es tradueix en utilitzar les proporcions antropomètriques, per reduir el mobiliari o utensilis a la mida dels nostres infants, seguint les modes adultes, i no es pensa que aquesta

relació que els nens tenen en els seus primers anys de vida amb els objectes conformarà la seva relació posterior amb el món exterior.

Per la qual cosa demano (com el Serrat a la seva cançó) que deixem de treballar en estructures divergents i passem a realitzar un treball convergent al voltant dels productes que han de manipular els infants.

El disseny visual

Quines imatges oferim als nostres nens? De quins colors pintem les parets i els mobles de les nostres aules?

Penseu un moment en els despatxos i oficines amb funcions burocràtiques; quasi tots estan decorats amb mobles pintats de tonalitats grises o marrons, colors de connotacions serioses; en pocs hi trobem la utilització majoritària de colors primaris plans.

Ara analitzeu els colors que utilitzen els fabricants de dolços per cridar l'atenció dels infants: són vius, amb combinacions contrastades. Fins i tot nosaltres no podem prescindir d'una piruleta artesanal de pastisseria; els ulls se'ns hi van darrera.

Segons amb quines imatges posem en contacte els nens, adquiriran uns models estètics o uns altres, o realitzaran uns tipus de relacions lògiques o uns altres.

Per això cal estar a l'aguait per saber quin tipus d'informació «processen». Els mestres han de saber tot això per educar la lectura de la imatge (tan utilitzada ara), per oferir els valors i criteris en funció del que volem educar. No podem acollir, i fins i tot potenciar, simbolismes que estan en desacord amb els nostres models educatius, en honor a la ignorància.

I dels colors hauríem de dir tres quarts del mateix: no és el mateix pintar una fusta de color vermell que de color blau, ni és igual que la bata del mestre sigui rosa o groga.

Voldria, per tant, que els educadors d'escoles infantils tinguéssim uns coneixements i vivències bàsiques sobre el disseny visual, ja que incideix més particularment en la nostra pràctica educativa, dins el que anomenem preparació a la lectura i expressió plàstica, tant del nen com del mestre dins la classe. A més, quin paper juguem dins d'una era que han vingut a anomenar de l'àudio-visual?

El disseny educatiu

Cada apartat dels abans plantejats ens anava apropant a aquest últim, que és el que més incideix dins la quotidianitat educativa i també en el que podem influir més, ja que depèn directament de nosaltres, és a dir, els educadors d'escoles infantils.

Fins ara hem parlat de la importància que tenia el fet que tots els components de la comunitat educativa prenguessin part en els diferents dissenys. Hem fet esment de l'apropament que ha d'existir entre els professionals

medi escolar; suposo que estem d'acord que l'escola ha de satisfer les necessitats dels nens, i que l'educació és configurada segons els trets dinàmics de la cultura que l'engendra.

Arribat aquest punt, vull proposar un estil educatiu que entra de ple en les formulacions de les arts-ciències abans suggerides: els projectes educatius.

Estic fart de sentir els meus companys i companyes que treballen amb nens de 0 a 6 anys que «parteixen dels interessos dels nens», ja que sempre aquests interessos són els mateixos: la casa, la família, el cos, i altres tòpics que sempre s'inclouen dins de les programacions estandaritzades i que creen un marc a l'àmplia possibilitat de visió dels infants. Dubto que tots els nens de tots els medis, i de quasi totes les edats, tinguin els mateixos interessos.

Crec que són els mateixos nens els que han de tenir la possibilitat de dir què són els seus interessos, i això no ho podran fer si no viuen un ambient que faciliti la interrelació entre l'educador i el nen, dins d'un marc de llibertat expressiva, on el mestre es constitueix en afavoridor dels processos d'aprenentatge i no el motivador; perquè la motivació ha de ser el més interna possible, segons l'edat dels educands; si això no és així, el mestre es converteix en un artista que busca impressionar el seu auditori, amb la qual cosa pot fracassar o sortir amb aplaudiments de cortesia, que és com normalment ens paguen els nostres alumnes, amb la seva afectivitat.

Deixem-nos, doncs, de programacions angoixants i passem a elaborar marcs metodològics basats en coneixements psicopedagògics (tal com deiem en el I. congrés de Moviments de Renovació Pedagògica) per facilitar als infants els seus personals aprenentatges, que més tard es convertiran en grupals, tot això guiats per l'educador que haurà de donar caràcter científic als avenços realitzats, que ajudarà a sistematitzar el treball i expressar-ne les conclusions.

Si els adults volem ésser protagonistes de la nostra pròpia vida, els infants han d'aprendre a ser-ho fent-ho.

X.G.S.

Mestre de nens de 4 a 6 anys

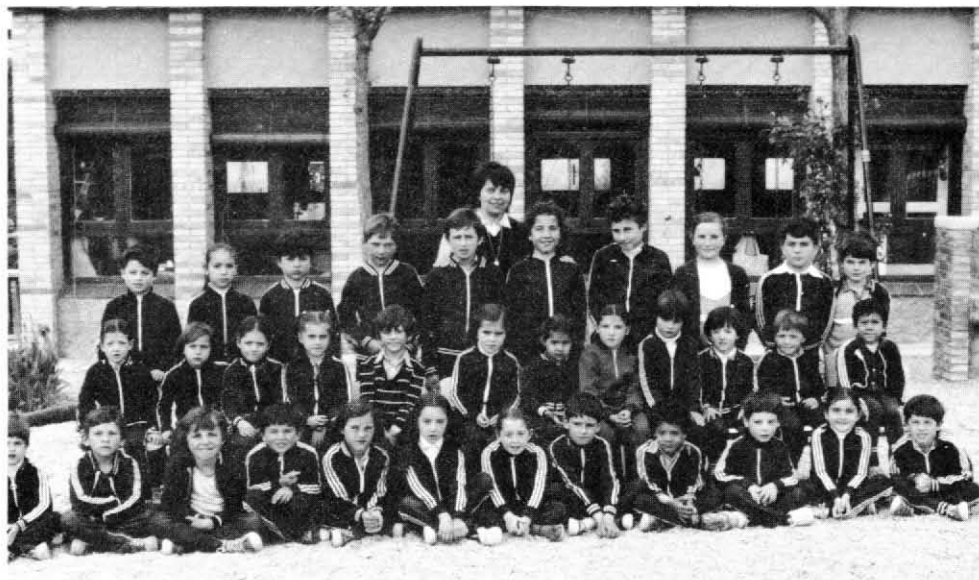
Referència bibliogràfica esmentada:

Bruno MUNARI «*El arte como oficio*», Nueva colección Labor. Editorial Labor. Barcelona.

(1) Voldria aclarir que el treball d'interdisciplinarietat sobre l'espai escolar no s'haurà de començar, ja que després d'escriure jo aquest article, però abans de la seva publicació, es van celebrar a Barcelona les IV Jornades sobre l'entorn escolar (de l'arquitecte al mestre, del dissenyador a l'usuari) durant els dies 23, 24 i 25 de febrer 84.

De tota manera, és un primer pas, on els arquitectes i dissenyadors ens porten la davantera. És qüestió que els mestres ens hi afegim.





Si féssim un recorregut per les escoles unitàries del nostre país, descobriríem pocs casos positius del tractament del parvulari dins una escola d'E.G.B. perquè l'educació dels pàrvuls es troba amb uns problemes propis, que només els mestres amb bones intencions i molta dedicació intenten superar, com és el cas de l'article següent.

Però en la major part de les escoles unitàries fan de mestre els últims interins o els propietaris amb menys punts que no han pogut triar altra cosa en el concurs de trasllats. Per tant, són personal amb poca preparació sobre aquest tipus d'escola.

En els últims temps, a les comarques on la població és bàsicament de nuclis rurals poc habitats, els Ajuntaments inclouen els nens de tres anys en el cens de possible escolarització a l'hora de sol·licitar l'obertura d'una escola unitària en el seu poble, i s'ampliava així el ventall d'edats que concorren dins l'escola. Així, trobem nens de tres anys escolaritzats dins aquestes escoles.

El caràcter de no obligatorietat que manté el parvulari, en contra de l'obligatorietat de l'E.G.B., fa que molts mestres de les escoles unitàries dediquin els seus esforços als nens de més de 6 anys, perquè ja es troben en l'escolarització plena, i deixen, de vegades, els nens petits avorats en un racó de la classe amb jocs per a la seva edat.

EL PARVULARI A L'ESCOLA UNITÀRIA

ENRIQUETA FORCADA I COMAS

La presència del parvulari a l'escola unitària no és altra cosa que el fet de viure el nen un context natural on diversos edats conviuen igual que en la vida ordinària i, per tant, la integració del nen a la vida escolar no presenta normalment problemes. El mestre ha de tenir una visió global de la tasca a fer i ha d'estar disposat a no estalviar temps de preparació i organització de la classe per tal que l'escola esdevingui profitosa i, alhora, renovadora.

Abans de tot potser cal aclarir què s'entén en aquest escrit per Escola Unitària. Entenem per escola unitària un tipus d'escola on diferents cursos o nivells reben la seva educació en una mateixa aula i que es dona gairebé sempre per un sol mestre.

És evident que, si bé hi ha algunes excepcions —crec que a Barcelona ciutat hi ha dues o tres escoles unitàries— aquestes escoles són pròpies d'un context rural, on la matrícula és insuficient per crear una escola graduada, i, per tant, un parvulari o una llar d'infants.

És per això que sovint en les escoles unitàries s'hi troba també parvulari. Amb tot, no són pas totes iguals. En el meu cas, el radi d'acció de l'escola és d'uns tres km i la població escolar és de 59 nens, 46 dels quals vénen a la nostra escola. Aquesta població es pot dividir en dues parts: la que és propiament de pagès, amb un hàbitat dispers, i la del nucli del veïnat o barri (no municipi), d'un hàbitat més o menys agrupat. El barri està situat a uns 3 km de Taradell; a 7 km de Vic. Davant les realitats de les escoles unitàries, a voltes força desconegudes, de seguida sorgeixen interrogants. Per exemple:

- És convenient acceptar nens de parvulari en una escola unitària?
- Quin és el paper del parvulari dins l'escola unitària?
- Com atendre els pàrvuls en aquestes escoles?,

i encara molts altres que el lector segur que es formularà.

Reflexionant sobre aquestes qüestions tan concretes, i tenint en compte la meua pràctica com a mestra des de fa quinze anys en una escola d'aquest tipus (*), goso modestament a donar algunes respostes, que, naturalment, no seran úniques.

Si és molt important que el nen pugui anar a l'escola al lloc on viu per petit que sigui —per poc que coneguem el tema o hàgim llegit, sabem els

(* L'edifici de l'escola, d'uns 40 m², acull 29 nens de 4 anys fins 3r. d'EGB. Els 17 nens de 4t fins 8è. d'EGB són en una aula habilitada en un altre edifici.

inconvenients que això comporta quan no és realitzable—, ho és més encara en la primera infància i, per tant, al parvulari.

Si bé la llei no obliga pas a acceptar nens d'aquestes edats, és millor que vagin entrant en el món escolar, en l'ambient que els és propi i conegut, ja que això beneficia tant el nen com la mateixa família. Quant al nen, escasses vegades hi ha problemes d'integració, ja que sempre hi ha algú conegut a la classe: germans, cosins, veïns, i fins i tot el mateix mestre, si és que viu en el mateix lloc —poblet, barri, etc.— i hi participa. Aquesta integració també s'arriba a produir en els casos de nens amb problemes físics o psíquics no profunds, si el nen és també de la mateixa població, ja que tots el coneixen, l'han vist des de sempre i troben normal que hi sigui. Dic això perquè a la classe hi tinc un cas —un nen de cinc anys— i ho he experimentat personalment. Quant a la família, els és més pràctic que el nen no s'hagi de traslladar a un altre lloc o hagi de viatjar contínuament, i així en molts casos pot anar a casa fins i tot per dinar. No és molt convenient per al nen que des de molt petit marxi de casa a les vuit del matí i no torni a casa fins a les set del vespre.

Per tant, crec que és molt convenient que el parvulari sigui present a l'escola unitària, si volem que:

- l'escola unitària continuï existint, i que
- els pobles petits no es despoblin tant.

En l'escola unitària, on nens de diverses edats conviuen en la mateixa classe, els pàrvuls no són sinó els «germans petits» d'aquesta família que és l'escola.

Penso que, si en la vida quotidiana, a casa, al treball, al carrer, etc., ens trobem i convivim gent de totes les edats, des dels infants fins els avis, l'escola d'aquest tipus és un aprenentatge per a aquesta convivència, on uns ajudaran els altres i aprendran a acceptar-se mútuament.

És una situació que per llei natural esdevé molt adequada i normal per als petits.

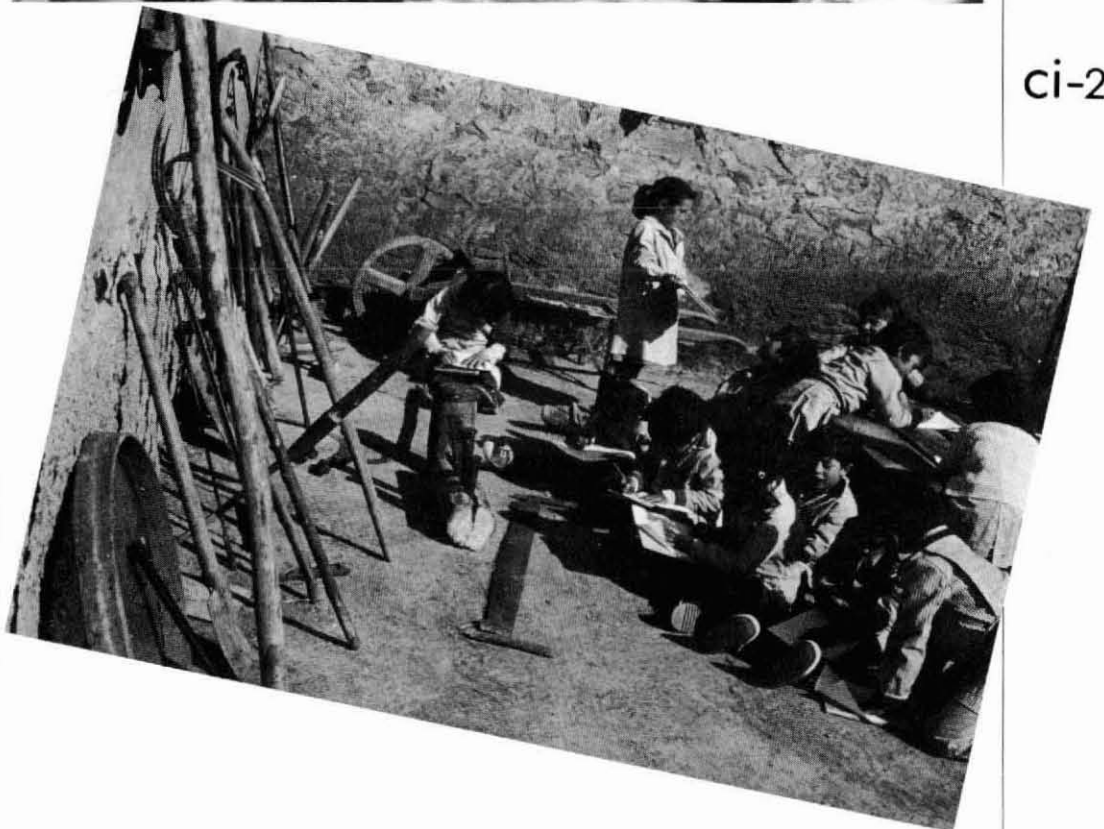
És bona també en el sentit que els alumnes més grans sovint no es recorden de quan eren petits, i si els tenen a la classe fan «memòria» i solen ser més tolerants amb ells.

Per altra banda, també, els petits s'emmirallen en els grans i tenen més estímuls per fer o aprendre coses.

Tot i això, perquè una escola així pugui ser un mínim d'activa i renovadora, cal una gran organització i una visió global de la tasca a fer.

Tots sabem que la capacitat d'atenció, de treballar amb una mica de silenci, de fer un mínim de treball de grup, etc., és encara molt minsa en el parvulari i que per això cal una dedicació gairebé constant per part del mestre.

Penso que calen molts recursos i activitats, que sens dubte han d'estar preparats d'antuvi, i una bona estructuració de l'horari. Però deixant, alhora,





un marge suficient per a les activitats ocasionals que puguin sorgir, i també un mínim de temps lliure.

No obstant això, la globalització del primer cicle és una eina molt bona per a aquest tipus d'escoles, ja que pots fer una introducció general del tema a tractar, ja sigui fent una sortida, o per mitjà d'àudio-visuals, o fent una explicació oral que pot servir des del parvulari fins a segon o tercer.

Caldrà intentar fer això per a un nivell mitjà de comprensió, ni massa senzill, perquè els més grans s'avorriren, ni massa difícil, ja que ho entendrien molt pocs.

A partir d'aquí les tasques a fer seran de dificultat gradual segons les edats. Tasques que també el mestre tindrà pensades i preparades perquè, en una classe així, difícilment hi ha temps per a la improvisació.

Concretant una mica més: des que es va implantar l'ensenyament per cicles, la meua programació ha estat global i cíclica, és a dir, a partir d'un tema d'experiències, s'han introduït les altres àrees d'aprenentatge, i que fos vàlida per a tots els nivells que hi havia a la classe —de quatre anys a tercer.

Amb tot, ja sabem que els menuts tenen uns aprenentatges gairebé individuals: lecto-escriptura, pre-matemàtiques, etc. que requereixen especial atenció. A part d'això, de seguida acaben els treballs i aleshores fan l'eterna pregunta: «Senyoreta, ja estic, què puc fer?».

Cal, doncs, tenir una gran quantitat de recursos, que poden ser des del material Montessori —cordats, cubs, etc.—, passant per trencaclosques —puzzles—, plastilina, granets per fer collarets, blocs o fustes per a jocs lliures, etc., com també jocs Decroly, materials no necessàriament cars, sinó que poden ser confeccionats pel mestre, o materials de desús que poden portar els mateixos nens de casa seva —taps, tubs, pots, etc. Amb tots aquests materials, un cop explicat el que cal fer, els nens poden fer un treball força individualitzat.

En acabar el treball, el mestre, naturalment, ha de passar a donar-hi una mirada. En aquesta revisió els alumnes més grandets poden donar-hi un cop de mà ja que són tasques que ells dominen.

Finalment, vull fer notar que si el mestre viu en la població on hi ha l'escola coneix millor la realitat de cada nen, tant social com familiar.

Per tant, tots els mecanismes de relació pares-escola, com poden ser els informes, les entrevistes, les reunions, les consultes dels pares, etc. esdevenen molt naturals, més que en els grups escolars de les ciutats o de llocs on el mestre no coneix els pares, o bé que aquesta relació és mínima.

Tot això contribueix, sens dubte, a un millor coneixement del nen i de les seves necessitats.

E.F.C.

*Escola Unitària «El Gurri»
Barri de Mont-rodon
TARADELL*

LA VACA DE CARTÓ

ANNA M. JUAN I NEBOT. CARME THIÓ DE POL.

Les educadores, mestres i psicòlogues de les escoles bressol i parvularis municipals d'Esplugues de Llobregat vam anar a veure l'exposició «L'occhio se salta il muro».

Aquesta exposició es va fer en el moment en què estàvem replantejant nous mètodes. Ens va fer veure noves possibilitats de treball amb els nens. Nosaltres fem servir moltes de les tècniques que allà s'explicaven, però no les utilitzem prou per a potenciar la imaginació i la creativitat del nen.

Malgrat que l'exposició era sobre treballs fets per nens més grans (els de la nostra escola són de 3 anys), vam creure que podríem aprofitar com a model els treballs italians del cavall i les transparències amb punxó, per a acabar de tractar el tema que estàvem fent en aquell moment: els animals de la granja.

Procés de construcció de la vaca

Un dia vam decidir de fer una visita a la granja. Allà vam veure vaques, porcs, pollets, gallines i conills. Vam observar com són, el que mengen i com viuen.

En arribar a l'escola vam parlar de totes aquestes coses i vam fer treballs referents al tema.

Després de la visita a l'exposició vam proposar als nens de representar un animal; cada classe en va triar un. Una classe va triar el porc, l'altra els conills, l'altra els pollets i la nostra la vaca.

Vàrem demanar als nens que portessin caixes de cartó de totes mides. Quan en vam tenir moltes les vam escampar per terra, els nens hi van jugar, se les van fer seves. Se les posaven al cap, s'hi posaven a dins, les picaven a terra, les arrossegaven... i tot jugant vam distribuir les caixes de la següent manera: en un cantó les petites, en un altre les grosses i en un altre les més grosses. Am les caixes ordenades, i amb un dibuix de la vaca davant, ens vam preguntar: «Per on comencem?».





Un nen digué: «Pel cap». Tots s'hi van apuntar; van agafar una caixa molt grossa, però van veure que no s'aguantava.

Un altra va dir: «Li farem la panxa.» Però, és clar, sola tampoc s'aguantava, la panxa s'arrossegava per terra. Vist això, vam arribar a la conclusió que s'havia de començar per les potes.

Amb les caixes petites i mitjanes vam fer quatre pilons de diferents alçades i un nen comentà: «No, que així serà coixa.» Aleshores vam igualar els pilons i les van enganxar. «I després de les potes, què fem?» «La panxa». «Què farem perquè se li aguanti?» Se'ns va acudir de buscar en l'habitació del material una fusta prou gran per poder aguantar les caixes de la panxa i prou prima perquè no pesés gaire. I la vam trobar! La vam enganxar a les potes, i els nens van anar posant les caixes una al costat de l'altra; cada nen posava la que més li agradava; això sí, procuràvem que totes quedessin obertes pel cantó extern.

I així vam acabar el primer dia del muntatge: potes i panxa.

El segon dia vam decidir de pintar el ja que havíem fet. Vam estar discutint de quin color havia de ser perquè fos com les de debò, i van triar de fer-la de color marró, blanca i negre.

El tercer dia vam parlar del que li faltava a la vaca: el cap (ulls, boca, banyes, orelles, nas), les mamelles, la cua, la campana i la galleda per munyir-la.

Ens vam repartir la feina en tres grups. Els qui havien de fer el cap havien de buscar una caixa grossa, pintar-la i després dibuixar-hi la boca.

Els habíem preparat una caixa amb material divers i en la qual podien triar el que els anés bé per fer els ulls, banyes, orelles i nas.

Es va observar una especial dedicació en l'elaboració dels ulls. Van estar mirant què els podria anar millor per fer d'ulls; van trobar dues mitges caps de formatgets i les van enganxar al cap.

Tot mirant-se-la un nen digué: «No hi pot veure, no té això que mira» (es referia a la nineta), i ràpidament va anar a la caixa del material a buscar quelcom que li servís. Va trobar dos cercles petits de metall foradats per dins i posant-s'ho prop dels seus ulls digué: «Veus? Així sí que hi veurà.» I els hi va enganxar.

Mentrestant, un altre grup discutia com es podia fer la cua.

Finalment van decidir que es podia fer amb boles de paper de seda enfilada. Al mateix temps un altre grup buscava una caixa per fer la galleda i la van pintar.

Dos nens més van agafar un con de llana per fer de campana; van preguntar si allò servia i com podria fer soroll. La van pintar i li van posar picarols.

El que quedava per fer eren les mamelles. «Com les podríem fer?» A ningú se li acudia res. A la fi vam pensar que les podríem fer amb globus poc inflats. Els nens, contents, els van anar a buscar i els van inflar com van poder, hi vam fer un nus i tots lligats els vam enganxar en un paquet fet de boles de paper de diari.

Així va ser com va acabar el muntatge de la vaca. El cap el vam enganxar amb un pal al cos.

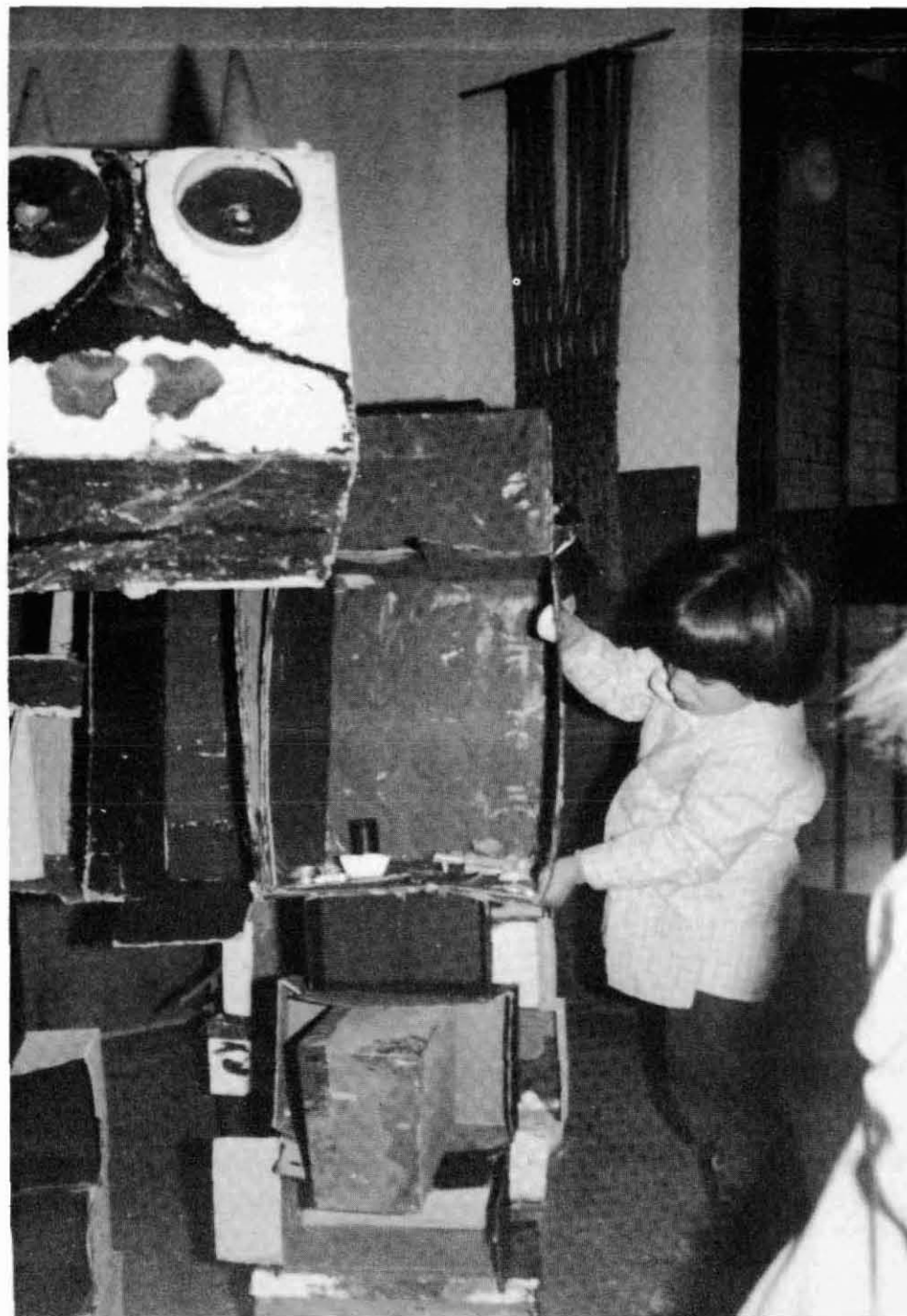
La vaca ja estava acabada, però vam pensar que encara teníem possibilitats de treure'n més profit. Els nens se la podien fer més seva, buscant entre les caixes que componien la vaca, un racó per fer la seva pròpia casa, i amb el material que tenien a l'abast van anar posant la taula, el timbre, les cortines, el fil del llum, la xemeneia, el fum. Tan bon punt ho van tenir tot llest, els vam demanar que expliquessin cada una de les coses que havien posat i quin significat tenien.

Aquesta part de l'experiència ens va permetre d'observar molts aspectes de la personalitat dels nens, de les seves possibilitats de creació, d'imaginació i d'expressió.

Hem volgut explicar aquesta experiència perquè a nosaltres ens ha servit per a veure i viure no només la gran capacitat de creativitat dels nens de 3 anys, sinó que amb una activitat més lliure ell mateix va trobant la manera de fer-se preguntes, de resoldre problemes; en resum, d'inventar.

Per altra banda, hem experimentat que un treball, un muntatge, una explicació, mai és massa complicat per al nen si es deixa que ell vagi marcant el camí.

AM.J.N.
C.T.P.



ci-27



28-a



infant i societat

Sota el títol genèric de «la televisió en la vida del nen petit», l'autora ens ofereix avui una primera part del tema en la qual analitza les repercussions del fet televisiu sobre l'infant més petit. En un proper número publicarem la segona part de l'article que tracta de: televisió i vida; efectes volguts i no volguts de la TV.

CONÈIXER EL JOVE TELESPECTADOR

LILIANE LURÇAT

Servint-me de les meves investigacions sobre joves telespectadors francesos, faig una anàlisi dels diferents aspectes dels efectes que recauen sobre el nen.

Observació directa i observació indirecta

L'apropament psicològic de la impregnació televisiva del nen pot comportar efectes immediats o a més llarg termini. Disposem, a grans trets, de dos mètodes per observar l'infant telespectador: L'observació directa i l'observació indirecta. Es poden estudiar les reaccions immediates del nen davant del televisor. Es tracta d'una observació directa d'un o d'alguns nens a casa seva o en el quadre escolar. L'observació es pot fer sobre les actituds, sobre els comentaris, la comprensió del que s'ha vist. També es pot preguntar a l'infant durant i immediatament després de l'emissió.

Els efectes no immediats es poden analitzar de moltes maneres. S'han de crear situacions variades amb el fi de permetre que els nens puguin mostrar els efectes que la televisió els produeix.

L'observació indirecta, és a dir, fora de la situació d'espectadors, es pot fer a la llar o allà on sigui, sobretot a l'escola. Hi ha tres sectors de l'expressió que permeten l'observació indirecta: el joc, l'expressió plàstica, l'expressió verbal. També es poden observar altres efectes de la televisió mitjançant les actituds i els comportaments, en particular a la classe.

Proximitat de la impregnació televisiva

La impregnació és una forma d'aprenentatge caracteritzat pel fet que el subjecte aprèn sense saber ni què aprèn ni allò que aprèn. Així, doncs, els aprenentatges fonamentals com el de la llengua materna i els costums del medi ambient procedeixen en gran part de la impregnació. L'aprenentatge per impregnació és efectivament molt important; opera molt eficaçment al començament de la vida i, en general, en qualsevol circumstància en què no és necessari saber que un aprèn. La impregnació actua sobre les actituds: hi ha actituds col·lectives que porten la marca de costums comuns i que es transformen en coneixements ja implícits.

La televisió modela les actituds dels infants petits perquè afavoreix la creació d'aquests coneixements implícits que es manifesten de vegades en l'expressió espontània en forma de jocs i de dibuixos.

Sense pretendre tancar el futur adult dintre l'infant telespectador és important conèixer els efectes que han produït certs espectacles televisius a curt o a llarg termini.

«Goldorak»

Les converses sobre *Goldorak* (1), personatge dels dibuixos animats de ficció espacial, tingudes amb infants de 5 a 6 anys han permès destriar-ne tres nivells (2).

1. *El realisme objectiu*: l'infant descriu moments de l'espectacle, així com certs trets reals dels personatges en la seva apariència i en les seves accions. 2. *El realisme subjectiu*: a la descripció s'hi afegeix un judici més personal, estètic o moral. 3. La vivència dramàtica de l'espectacle, o *nivell fantasmagòric*. A aquest nivell, l'adhesió essencialment afectiva a l'espectacle suprimeix les distàncies. Aleshores desapareixen les distincions entre el que és real i el que és imaginari. La relació amb *Goldorak* esdevé íntima i personalitzada. El diàleg esdevé de vegades fantàstic, es carrega de por, d'admiració i d'amor. L'adhesió a *Goldorak* fa decantar el nen cap a dins de la pantalla.

És el mateix en «Alicia en país de meravelles», on ella passa a l'altre costat del mirall i es tanca dins el món de ficció. L'infant suprimeix llavors en el seu relat la forma condicional que convé a la descripció imaginària en els jocs de ficció dels que ell mateix és l'autor, per descriure en el passat, el present o el futur el seu propi viatge amb *Goldorak*. La intimitat amb *Goldorak* passa llavors d'un pla material del nen davant el televisor, al pla



imaginari. La ficció substitueix la realitat; el «jo l'he vist» es transforma en «jo hi era».

En alguns nens l'espectacle ha provocat malsons espantosos. En Martí, deixeble de l'últim curs de parvulari ho explica de la forma següent: «Jo tenia por; veia *Goldorak* en els meus ulls quan dormia. Llavors vaig cridar els meus pares; van donar-me un medicament perquè em milloressin els ulls; em va anar bé.».

El lloc que ocupen els factors emocionals en l'aprenentatge per impregnació és essencial en el modelatge de les actituds. La relació amb els personatges ficticis exclou la dimensió racional que, no obstant això, no s'arriba a eliminar del tot, però que, perquè sorgeixi, s'ha de demanar explícitament. La vivència dramàtica de l'espectacle afavoreix una participació, de vegades total, que trenca la distància entre la realitat i la ficció.

L'expressió verbal com a suport de les representacions televisives

A través d'entrevistes semidirigides (3) es pot portar els infants a passar al pla de les representacions conduint-los a l'anàlisi, comparació i descripció del que ells han pogut veure a la televisió. Però de vegades els temes suggerits poden tornar a situar el nen en la vivència televisiva caracteritzada per una no distinció entre les aparences televisives i la realitat. Llavors, el nen, se situa ell mateix en allò que ha vist. Perquè la distància entre la realitat i allò que és imaginari és tènue, per raons pròximes a la situació televisiva i també per les particularitats psicològiques de l'infant televident.

La tendència a transformar la realitat en el sentit que la seva pròpia subjectivitat li indica, s'observa notòriament en els infants que han viscut massa literalment la situació televisiva; aquells que ho perceben així estan sovint desbordats pel que veuen. Això s'observa també quan l'espectacle és particularment emocionant: violència de les imatges, brutalitat dels temes, efectes particulars sonors o visuals.

La impressió de ser vist

«El senyor (o la senyora) que veiem a la tele, et pot veure a tu?» La pregunta s'ha fet a 38 nens entre 4 i 5 anys i a 72 nens entre 5 i 6 anys. El 50% dels més petits i el 30% dels més grandets han contestat que sí. Quan la persona és al davant nostre, el pes de la seva mirada dona la impressió que ens veu, mentre que el soroll —paraules, música, sons— ens embolcallen. El nen sap per la seva experiència personal que la persona que mireu no respon les nostres preguntes. Conseqüentment, pot suposar que no el sent. Però com pot afirmar que no el veu, si té la impressió de vegades d'una mirada fixa en ell?

La impressió que té el nen de ser vist no està lligada al contingut de l'emissió. Aquesta impressió es pot tornar a sentir també quan la família està reunida a l'hora de les informacions. Llavors es tracta de la reacció a una pre-

sència que s'imposa. És sols l'efecte de la mirada? És la situació televisiva en la seva globalitat que fascina i que immobilitza? L'efecte seria el mateix sense el so, sense la veu que porta emocions variades? La impressió de ser vist és sens dubte el resultat dels múltiples efectes que crea la situació televisiva i que afavoreixen la particular relació que certs infants desenvolupen amb els presentadors o personatges familiars.

El llenguatge

Una dificultat que els infants tenen en particular és la de comprendre el llenguatge emprat en les emissions que els són destinades. Quan aquesta dificultat és persistent, llavors els infants es desenten del llenguatge, no el tenen en compte, i associen globalment a la situació l'entonació, el timbre de veu, la càrrega expressiva, les actituds, més que no pas el sentit dels mots. Alguns s'habituen a no atendre el llenguatge, i sols existeix per a ells la imatge sobre un fons sonor, a vegades viscut literalment per una mena d'adhesió mimètica, a vegades també interpretada. Aleshores dedueixen el sentit a partir d'altres indicadors que no són pas els lingüístics o bé li atribueixen un sentit segons pressupòsits personals.

Com els infants es repeteixen ells en el flux televisiu

Les emissions infantils poseeixen unes característiques determinades: la regularitat en el temps, l'escassa variació de temes, la presentació de personatges molt tipificats, les accions dels quals són relativament estereotipades, en un quadre que es presenta sensiblement semblant al del mateix nen. Després, s'apleguen les condicions de la reconeixença: les regularitats es desprenen en el flux continu. La familiarització té el suport del reconeixement d'aquestes situacions simplificades, reduïdes a un cert nombre d'elements fàcilment identificables on els canvis juguen sobre una minsa gamma de situacions. Les mateixes característiques es retroben en les emissions més complexes destinades als adults, les informacions televisives: regularitat en el temps, presència dels mateixos presentadors, quadre idèntic, mateix ordre de presentació. L'ancoratge dels illots representatius es produeix llavors sensiblement de la mateixa manera, i alguns deixebles de les seccions mitjana i gran dels parvularis poden citar molts dels temes abordats relacionats amb la meteorologia, la política i la Borsa.

Per als infants és una dificultat identificar la naturalesa dels personatges: dibuixos animats, actor maquillat o disfressat, presentador. La veritat d'un personatge sovint és deduïda literalment de l'aparença, i és en aquest sentit que podem dir que un determinat nombre d'infants queden presoners de les aparences televisives.

Violència real i violència imaginària

Les informacions contribueixen, segurament més que altres emissions, a treure els infants del món que els és preservat. Es familiaritzen amb la violència natural i, sobretot, amb la violència social: accidents, crims, guer-

res. Les distincions no són massa clares entre la violència de les ficcions i la violència real de les informacions. De totes maneres, els infants les famílies dels quals són les més afectades pels esdeveniments tràgics, saben enllaçar allò que han après en el diari televisiu amb una realitat exterior.

Les informacions presenten escenes de violència i esdeveniments tràgics de manera realista; es tracta de retre'n compte. Els films i els dibuixos animats els presenten de faïçò dramàtica, són ficcions. En un cas es vol informar, en l'altre divertir. Aquesta distinció no és sempre evident per als infants i, fins i tot quan ho és, alguns veuen diversió en tot: la dimensió esfereïdora és ben percebuda però no l'aspecte tràgic. No es compadeix de les víctimes. La violència i la mort, percebudes com a diversió quotidiana, arriben a divertir els sentiments sense treure, per tant, l'excitació emocional. Perquè la compassió no neix espontàniament, sinó que s'educa, i necessita una certa comprensió de la situació. L'exercitació emocional mantinguda pels espectacles violents sembla més primitiva. Es renova constantment i s'instal·la com un costum i un plaer. Llavors l'efecte és buscat, és desitjat.

Aparença i veritat de la mort televisiva

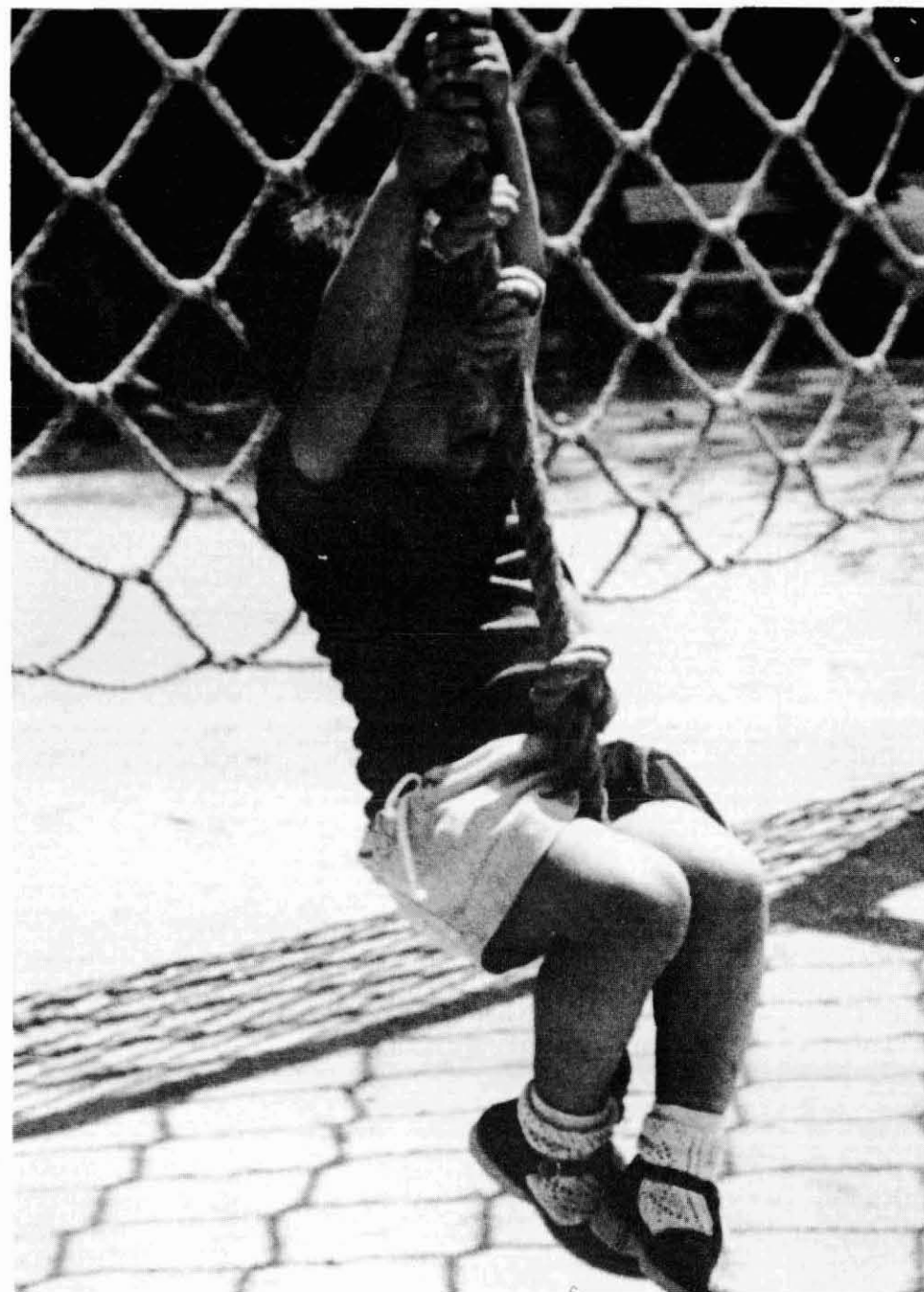
Si l'aparença de la mort és familiar, la veritat de la mort és molt sovint ignorada. La mort pren en les representacions dels infants significacions que l'emparenten amb un estat transitori reversible, curable. Perquè la televisió no subministra només les imatges; també suggereix significacions més properes al simulacre que a la realitat. Quan és presentida pels infants, la realitat de la mort és inadmissible. Per això en els testimoniatges dels infants s'encreuen observacions realistes —diem-ne naturalistes— amb les més fantàstiques interpretacions. Perquè els infants d'avui dia, sens dubte més que en qualsevol altra època, estan submergits en imatges de mort violenta.

Es nota un contrast entre la massa d'imatges de mort i la pobresa de la iniciació familiar. Els infants no coneixen les explicacions màgiques, religioses o filosòfiques, no han rebut cap iniciació en el tema de la mort. Un desequilibri s'ha creat d'aquest fet entre l'excés d'imatges i la pobresa de les iniciacions culturals. Potser també és perquè la mort s'associa principalment a la violència: violència natural i sobretot violència social. Accidents, crims, guerres esdevenen la causa quasi exclusiva de la mort.

L.L.

Traduit per CARMÉ TRIAS

- (1) N.T. Personatge de la TV. francesa, heroi equiparable a «Mazinger».
- (2) LILIANE LURÇAT. *A cinq ans seul avec Goldorak. Le jeune enfant et la télévision*. Paris, Syros, 1981.
- (3) LILIANE LURÇAT. *Le jeune enfant devant les apparences télévisives*. Paris, E.S.F., 1984.



Espai per a una creativitat sense límit

32-a

**CERES, PINTURES DE DIT
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

MANLEY®

VIATGE A UN MÓN DESCONEGUT

**L'Administració prepara la Inspecció
de les Llars d'Infants.**

Entrevista a MARGARIDA MUSET

El 9 de març de 1982 el Conseller d'Ensenyament de la Generalitat, Joan Guitart, signà un Decret-llei que regulava l'atenció assistencial i educativa als infants fins a sis anys, no inscrits en Centres d'Ensenyament.

Aquest decret fou el primer esglaió d'una sèrie de mesures legals encaminades a crear una normativa sobre les Llars d'Infants, la inspecció educativa de les quals quedava regulada en una ordre del 8 de juny passat, segons la qual correspon fer-la a la Inspecció Tècnica d'Educació Bàsica.

La ITEB compta en l'actualitat amb uns setanta-cinc inspectors, i la seva cap és Margarida Muset. Amb ella, doncs, parlem de l'anunciada inspecció educativa a les Llars d'Infants.

Amb aquesta nova normativa —ens diu Margarida Muset— es vol actuar en dues direccions: per un costat, crear uns marcs legals als quals s'hauran de cenyir a partir d'ara tots els nous centres que es vulguin obrir i, per l'altre, regular els ja existents.

Infància. *Disposa el vostre servei d'un cens de les Llars que hi ha a Catalunya? Partiu d'alguna hipòtesi sobre el que trobareu en realitzar la inspecció?*

Margarida Muset. El cens el fa el Departament de Sanitat que és qui n'autoritza l'obertura, i és també l'encarregat d'inspeccionar les condicions higiènic-sanitàries i de seguretat dels centres. Així que ens arribin les dades, començarem la nostra tasca d'inspecció educativa que, de totes maneres, està previst fer-la regularment a partir d'aquest curs.

Sobre l'estat de les Llars de Catalunya, la nostra única hipòtesi és que hi ha un desajustament generalitzat entre la normativa vigent i la situació real. Ara bé, aquesta hipòtesi presenta una diversitat infinita i cada centre plantejarà una problemàtica pròpia en el procés d'adaptació.

I. *Els Decretes-llei són de compliment obligatori. Creieu que les Llars d'Infants que hi ha ara disposen de mitjans i possibilitats per adaptar-se a la nova normativa i per fer-ho dins dels terminis previstos?*

M.M. Ha de quedar molt clar que l'esperit d'aquesta inspecció és el d'ajudar, i en aquest sentit anirem a les Llars d'Infants amb la idea d'orientar i amb dos objectius generals:

a) Recollir tota mena d'informació per tal de fer una descripció qualitativa de com es troba el sector, cosa que en aquests moments desconeixem; b) informar els centres de la nova normativa i explicar-los els passos que han de seguir per tal d'adaptar-s'hi, en els terminis que les normes determinen.

No es tracta, doncs, d'una inspecció repressiva, sinó d'ajut. En qualsevol cas, i una vegada fets tots els passos per ajudar que un centre s'adapti a la nova situació, i si no ho fes, caldria posar-ho en coneixement del Departament de Sanitat, el qual prendrà les mesures que s'estableixin en la mateixa normativa i que pot conduir a la revocació de l'autorització.

I. *Els inspectors que aniran a les Llars d'Infants són inspectors d'Educació Bàsica. Han rebut alguna preparació especial abans d'inspeccionar les Llars d'Infants? Us sembla que disposen dels coneixements suficients per entendre i orientar sobre els aspectes educatius dels infants de menys de sis anys?*

M.M. Els inspectors són tècnics en ensenyament, estan en possessió d'una llicenciatura, tots han passat per unes oposicions o uns concursos de mèrits, tots ells han treballat com a docents entre 2 i 14 anys. Tot i que segurament són pocs els que han treballat concretament en Llars d'Infants i no puc afirmar que tinguin una dilatada experiència docent en aquest nivell, sí tenen una formació pedagògica i una informació del sistema edu-

catiu suficient per saber com ha de funcionar una guarderia i quines són les necessitats educatives d'un nen de menys de sis anys.

I. *Els setanta-cinc inspectors d'Educació Bàsica bauran de inspeccionar les Llars d'Infants i continuar al mateix temps amb la inspecció de la Bàsica? Tenint en compte que a Catalunya hi pot haver un miler de Llars d'Infants i que per tal que totes elles s'adaptin a les noves normatives s'haurà de fer un complex treball de seguiment, no us sembla que l'encàrrec fet als citats inspectors és poc realista?*

M.M. Realment ens ha tocat de fer una gran feina i s'hauria de produir un augment de llocs de treball d'inspectors, cosa que el Departament té ja prevista.

I. *Sobre els aspectes que a vos toca d'inspeccionar, hi ha una sèrie de punts com són les titulacions o els mòduls que no tenen massa complicacions; com es pot, però, inspeccionar el projecte educatiu d'una Llar d'Infants?*

M.M. Existeixen unes Orientacions Educatives del Departament d'Ensenyament que, tot i que són obertes, indiquen uns criteris mínims a incloure en el projecte educatiu de cada centre. Es tracta de veure, a la pràctica —assistint als centres, estudiant les seves programacions, etc.—, si està treballant en la línia adequada o no ho està fent. Però, com ja he dit, no s'anirà a les inspeccions amb criteris repressius, sinó amb esperit de col·laboració i d'ajuda, a fi de possibilitar els canvis necessaris per a una millora del sector.

I. *Com es seguirà la inspecció i com es prendran les decisions finals sobre el tancament o no d'un centre?*

M.M. A cadascun dels Serveis Territorials de Promoció de la Salut es crea una Comissió de Seguiment i Control presidida pel seu respectiu Cap de Servei i integrada per un representant del Departament d'Ensenyament, un inspector tècnic d'educació, un representant de la Secretaria General del Departament de Sanitat i un representant de la Direcció General de Serveis de Promoció de la Salut.

Aquestes comissions duren a terme tot el procés de seguiment i control i estudiaran els cassos que es creguin convenients, donant-ne les orientacions necessàries.

La decisió final de revocar autoritzacions o inhabilitar titulars d'una Llar d'Infants correspondrà al Departament de Sanitat un cop escoltada aquesta comissió.



SALUT A LES ESCOLES D'INFANTS

COMISSIÓ DE SANITAT. CONSELL INSULAR DE MALLORCA

El Consell Insular de Mallorca, a través de la seva Comissió de Sanitat i a rel d'un primer curs d'avanços en Sanitat Pública va dotar de pressupost un Avantprojecte de Programa d'Educació Sanitària a les Escoles d'Infants.

D'això ja en fa tres anys. En aquests tres anys hi ha hagut canvis tant en la composició de l'equip com en els plantejaments dels objectius i feina a realitzar.

Actualment, des de començaments del 83, són quatre metges generals, un psicòleg escolar i un responsable de secretaria coordinats tots per una pediatra.

Aquest programa s'aprova i es dota de pressupost per cada any natural, la qual cosa ens dificulta el seguiment del curs escolar.

La nostra feina parteix d'una concepció global de la Salut, entesa com un estat de benestar positiu que es tradueix en la possibilitat d'adquirir un nivell òptim d'actuacions individuals i socials, sense oblidar els nombrosos factors que hi intervenen, que determinen una conducta en front de la Salut moltes vegades negativa, i en la que es pot incidir educant la població amb la intenció de canviar-ne positivament els hàbits. Aquest objectiu es pot assolir més fàcilment en l'edat dels nins que acudeixen a les Escoles Infantils.



Tenim en compte també els criteris de l'OMS respecte a l'Educació Sanitària com a eina de promoció de la Salut i de Prevenció.

Així, el nostre treball introdueix aquest criteri obert de Salut, aprofundeix en el coneixement del nin i les seves etapes, i evita la dispersió de les activitats que es fan a les Escoles d'Infants mitjançant contactes periòdics i amb l'intercanvi d'informació.

El treball es concreta en els següents objectius:

Objectius sanitaris

Bàsicament consisteixen en augmentar el nivell de coneixement en Salut Infantil dels educadors i pares en les diferents variants que hi influeixen.

1. Afavorir la introducció d'hàbits sans en els nins/es.
2. Crear un ambient crític enfront l'abusiva medicalització dels infants.
3. Donar als educadors criteris per controlar l'estat de Salut i el desenvolupament físic i psíquic.
4. Participar en l'elaboració de mètodes, activitats i material per aconseguir la introducció d'un o més temes d'Educació Sanitària a les programacions.
5. Tractar, en forma de campanyes o temes monogràfics, aquells temes que siguin interessants per augmentar el nivell de promoció i prevenció de la Salut.

Objectius psicopedagògics

Ens interessa treballar per poder aportar i augmentar la informació i els recursos pràctics de les Escoles d'Infants.

1. Donar una informació a mestres i pares que permeti una millor comprensió dels criteris d'evolució infantil (Psicologia Infantil).
2. Oferir eines de treball diari útils per a organitzar les distintes dinàmiques dels aprenentatges escolars. Programacions per edats i àrea.
3. Aportar als pares i mestres aquells continguts que els permetin veure nous punts de vista sobre la diversa problemàtica dels infants, així com avançar criteris de prevenció i reorganització de les conductes problemàtiques.
4. Mantenir per cursos, o per períodes amples, temes referents a les Escoles d'Infants amb uns continguts i dinàmica relativament exhaustiva i/o constant.

En el pla concret, hi ha una etapa prèvia que és el treball propi del grup. Consisteix en la selecció i elaboració de la informació que es donarà a les escoles. Aquesta està agrupada en temes que van des de la introducció al nou concepte de Salut fins a salut dental, passant per malalties transmissi-

bles, alimentació, psicologia genètica de Jean Piaget a les escoles d'infants, fracàs escolar i la seva prevenció, programacions i activitats, etc.

Així mateix es mantenen contactes amb altres professionals de l'Educació Sanitària a l'illa o d'altres que ens poden aportar les seves experiències.

La feina a les escoles és únicament d'Educació Sanitària i en cap moment assistencial, ja que creiem que aquesta ha de ser realitzada per la xarxa d'assistència primària i, a més, perquè el marc on treballem, dependent del Consell Insular de Mallorca, no en té transferides les competències.

Els contactes es fan segons la demanda de les pròpies escoles, és a dir, les que ho sol·liciten.

El mètode que empram és el de contactes periòdics, a poder ser sempre dins l'escola i amb un petit grup d'educadors. Ho fem així perquè la feina en grups reduïts és més eficaç i l'educador sanitari pot aconseguir que tots els assistents hi participin activament.

En treballar dins la mateixa Escola d'Infants, el personal amb el qual es manté contacte té una mateixa problemàtica i un grau d'informació i interès uniforme.

Els contactes tenen el suport d'uns guions amb bibliografia, proposta d'activitats, articles editats interessants i material àudio-visual que s'ha pogut confeccionar o aconseguir.

Això no es fa amb una programació prefixada sinó que s'accepta i aprofita la problemàtica observada i les suggerències de cada escola d'infants, procurant, això sí, que sempre hi hagi una coherència en els temes que es van succeint. Per a una millor compenetració i coneixença del Grup i les Escoles d'Infants, cada metge membre del Grup es fa responsable del treball amb unes mateixes escoles. I el psicòleg escolar, en canvi, és l'encarregat de tractar els temes i activitats psicopedagògiques en totes i cada una de les escoles contactades.

Així mateix es fa una fitxa de cada Escola d'Infants per al nostre arxiu on es recullen dades generals, d'organització, del local i de l'entorn.

El treball amb pares és entès com a continuació del treball fet a l'escola i de la integració i participació dels pares dins ella. Sempre que les escoles ho sol·licitin es fan xerrades aprofitant temes problemàtics o simplement que els interessin d'aprofundir.

Experiència del treball realitzat

A causa de la diversitat i descontrol de les iniciatives per obrir escoles d'infants, hi ha dificultat per tenir-ne un cens. Així mateix hem fet una llista de 187 escoles, a les quals s'ha enviat el fullet de presentació del programa. D'aquestes, 27 han estat interessades i hi participen.

L'experiència de feina, en general, és positiva, si bé el funcionament segons demanda de les escoles, té un aspecte negatiu: que no s'arriba a to-



36-a

FONTSERRE - COMA, S.A.

*joquines
educatives*

Balmes, 18 - Tel. 859 00 90 - TORELLÓ

tes les escoles. I un aspecte positiu: que les que hi participen estan força motivades com per treure'n el màxim de profit.

La visita periòdica d'un de nosaltres a unes determinades escoles ens ha reafirmat com a vàlid el nostre mètode de treball en petits grups i ha estat útil per a nosaltres, per conèixer la realitat de les escoles i la informació que és més necessària als educadors per a la seva tasca diària.

D'això s'han extret unes conclusions:

1. Que l'educació en Salut ha de fer-se imbricada a les propostes pedagògiques de les mateixes escoles, i ha d'estar inclosa dins les programacions, ja de manera específica, ja global. Per això, ha d'oferir informació i continguts als mestres i a altres agents educatius interessats en propostes didàctiques i criteris d'adquisició de pautes de conducta.

2. Interès en campanyes, temes monogràfics, etc. sobre aspectes que generen més demanda.

Així, a l'octubre del 83 es va editar un fullet referent a les normes de «no admissió de nins malalts a les Escoles d'Infants» per disminuir el risc de contagi que, per ésser repartit als pares, s'ha distribuït a totes les escoles d'infants de l'illa i als pediatres demanant-los la seva col·laboració.

Paral·lelament s'han ofert xerrades per a pares sobre malalties transmissibles, i de presentació i discussió del fullet.

3. Amb la feina realitzada amb les escoles dels distints pobles es va posar de manifest la necessitat que els diferents grups d'educadors es possessin en contacte entre ells per intercanviar les seves experiències. Per això, es va organitzar una primera jornada amb força èxit.

Hi assistiren 60 educadors de 23 escoles d'infants i hi van participar de forma activa.

D'aquesta jornada, actualment es recullen intervencions que hi van tenir lloc, per a la confecció d'un petit dossier que després es distribuirà a les escoles.

A hores d'ara estem pendants de l'aprovació i dotació del programa per a l'any 84, i esperem que sigui acceptada com fins ara.

C.S.

Consell Insular Mallorca

INTEGRACIÓ DEL NEN A L'ENTORN

RAFAEL BATTESTINI I PONS

Vida és la qualitat que anima determinats éssers, nomenats vivents, i que permet la seva diferenciació envers l'entorn immediat, del que obtenen les substàncies que converteixen en pròpies, en un procés en el que el medi ambient es transforma, mentre l'ésser vivent s'adapta. Per tant Vida és adaptació, integrant-se a l'entorn.

Podem considerar a tot ésser vivent com un sistema «holístic», o sigui que té una finalitat determinada i resulta del conjunt d'una base material, la seva estructura anatòmica, un consum energètic, el metabolisme, i una regulació informàtica a través del D.N.A., l'àcid desoxi-ribo-nucleic o sigui la gran molècula helicoidal, estudiada per Severo OCHOA, que assegura la pròpia identitat com a espècie, la diferenciació com a individu dins d'aquesta espècie, la continuïtat gràcies als mecanismes genètics d'herència i, finalment, d'adaptació a l'entorn. Aquesta es fa per una evolució darwiniana a nivell de l'espècie i, també, a nivell individual adquirint resistències en front d'agressions externes.

L'Entorn, o sigui el nostre Medi Ambient, és un conjunt de *factors físics* (gravetat, atmosfera i ritme cosmo-climàtic) que determinen les característiques del «biotop», o sigui del substrat del propi sistema ecològic, i de *factors socials* (activitat i comunitat) derivats de la «biocenosi» o sigui de la població, que en aquest cas és el conjunt de persones que ens envolten.

Entorn físic

GRAVETAT: és la força que ens atrau cap al centre de la Terra i permet la cohesió de tots els components del nostre planeta, entre els quals hi som nosaltres. La Gravitació, descoberta fa tan sols uns tres-cents anys per Newton, és una de les propietats fonamentals de la matèria. Físicament



es tradueix per una acceleració, o sigui un augment de velocitat, que és la que adquireix un cos físic en caiguda lliure dins el buit i se li dona el valor de 1 G; així a 3 G pesem tres vegades més que a la Terra, a 1/2 G pesem la meitat i a 0 G estem en situació d'ingravedesa, com els cosmonautes.

A nivell humà la Gravetat determina la nostra condició de bípedes erectes (*Homo Erectus*), amb les extremitats anteriors elevades i convertides en instruments útils (*Homo Habilis*), nocions de «dalt» i de «baix», por de caure, necessitat d'un sistema equilibratori ben afinat i un aparell locomotor adaptat amb musculatura antigravitatòria i modificacions esquelètiques, com curvatures de la columna vertebral i tancament de la pelvis, que són responsables de patologia per sobrecàrrega i un part difícil i en condicions de «prematuritat zoològica» del nadó humà, que tarda un any en assolir cert grau d'autonomia.

ATMOSFERA: ens condiciona com a aerobis estrictes, proporciona aire respirable, amb oxigen, aigua i possibilitat d'obtenció d'aliments en el gran ecosistema terrestre. A més, aporta protecció enfront de les potents radiacions còsmiques, permetent tan sols el pas de la llum, els infraroigs i els ultraviolats biològicament actius i, també, protecció enfront dels meteorits. Finalment, l'atmosfera afavoreix la transmissió dels sorolls i la difusió de la llum.

RITME COSMOCLIMÀTIC: ve donat pel constant desplaçament de tots els cossos còsmics; es caracteritza per la seva regularitat i la seva periodicitat, dona la noció del Temps cronològic exogen. Segons l'astre de referència tenim ritmes diferents.

- a) Ritmes solars, de periodicitat en torn dels onze anys, segons els cicles d'activitat, i la de l'any natural amb estacions.
- b) Ritmes lunars, determinats per les successions de fases o mesos i la de les marees.
- c) Ritmes terrestres amb periodicitat diària i canvis en la il·luminació, la calefacció i la ionització de la magnetosfera.

Aquests ritmes determinen en els éssers vivents una adaptació en la seva activitat que es tradueix en l'aparició dels Ritmes Biològics, que donen la noció del temps cronològic endogen i, també, es poden agrupar segons l'astre que els determina, i seran:

- a) Ritmes solars, típics d'insectes i vegetals.
- b) Ritmes lunars, propis dels éssers marins, però que es reflecteixen en les esferes sexual i psíquica.
- c) Ritmes terrestres, que són múltiples, com el d'activitat o son/vigília; els metabòlics (cortisol, glucèmia, temperatura...), cel·lulars, de resistència enfront de les agressions...

Entorn social

ACTIVITAT: és pròpia de tot ésser vivent, però adquireix més importància en els animals superiors i l'home (*Homo Faber*); en ell l'activitat es senyal de salut i pot ésser creativa (treball), preparatòria (estudi) o derivativa (joc i esport). Un excés d'activitat dona fatiga i un defecte dona aburriment; hi ha activitats que produeixen frustració o alienació laboral i són causa de fatiga crònica, amb possibilitats d'accidents laborals.

COMUNITAT: és pròpia de tots els animals socials, entre els que hi ha l'home. La comunitat pot fallar per defecte, aïllament, excés, massificació, o per mala estructura, marginació.

L'ambient ideal, gairebé utòpic, seria un conjunt de factors aptes per assegurar una salut autèntica, és a dir, una forma de vida joiosa, autònoma i solidària; aquest entorn aportaria la possibilitat d'efectuar una activitat satisfactòria, en el si d'una comunitat acollidora i dins un ambient físic, aportant una gravetat d'una G, aire respirable, aigua, aliments, nivells lumínic, tèrmic, radioactiu i sonor adequats, amb successions regulars de dies i nits i estacions.

El Claustre Matern és un medi molt particular en el que el fetus obté una bona protecció, a causa del gruix de les parets abdominal i uterina, que proporcionen aïllament tèrmic, lumínic i sonor; el líquid amniòtic dona flotació i anul·la la gravetat. El fetus percep els batecs del cor de la mare, que li donen seguretat i sensació de formar un conjunt amb ella. El seu contacte amb l'atmosfera queda mediatitzat pels pulmons materns i la placenta. El part és una ruptura brutal i cataclísmica d'aquesta seguretat ambiental: el nadó ha de passar a través d'un canal estret on és sotmès a compressions brutals i passa a un nou ambient, sec, sorollós i fortament il·luminat en el que manquen els tranquil·litzadors tons cardíacs materns. El plor del nadó es símptoma de la seva adaptació a la respiració aeròbia, i és rebut amb satisfacció per el tocòleg, però pot ésser que aquest plor sigui degut a l'enyorança pel paradís perdut...

La infància és un llarg procés d'adaptació al medi ambient en el que el primer any de vida representa una autèntica gestació externa, durant la qual el nen ha d'ésser protegit dels rigors climatològics, ha de rebre aliments adequats a una dentició incompleta i ha d'anar adquirint coordinació en els moviments i sentit de l'equilibri, a més de la força muscular necessaris per combatre la gravitació. En el parvulari el nen s'integra a l'entorn social; el joc té un important paper dins aquesta finalitat com a activitat preparatòria i derivativa. L'Escola i la Higiene Escolar tenen un paper molt important en aquest sentit d'integració.

Hi ha una doble adaptació al medi ambient: una és restringida i s'assoleix ràpidament; és l'adaptació a l'entorn físic, que podem considerar com a bona quan el nen pot caminar i menjar com un adult. La integració al medi social és molt més complexa i varia d'un tipus de societat a l'altre; és

ràpid en el medi rural i en el laboral no especialitzat, mentre que en medis tecnificats es perllonga i es dona el cas d'adults legals que són «infants» econòmicament i laboralment.

Conclusions

La Infància és un llarg període d'adaptació ambiental en el qual el nen passa de les condicions favorables del claustre matern al que és el nostre entorn habitual, amb un camp gravitatori, una atmosfera-biosfera, un ritme cosmo-climàtic, una comunitat i l'activitat pròpies de l'adult.

La primera adaptació és a l'atmosfera i es fa immediatament després del part, que passa de l'oxigenació per difusió transplacentària a la respiració pulmonar. Després ve una progressiva adaptació alimentària, que passa de la nutrició també transplacentària a la ingestió d'aigua, d'aliments fàcilment assimilables primer, com és la llet, cosa que requereix una digestió cada vegada més complexa.

L'adaptació al camp gravitatori terrestre es perllonga durant tota la «gestació externa», és a dir, mentre el nen va aprenent a caminar i a mantenir l'equilibri.

El ritme cosmo-climàtic queda un xic mediatitzat per l'ambient més estable de la llar on el nen passa pràcticament tot el primer any de vida. La migdiada, que es manté generalment fins als cinc anys, crea artificialment ritmes d'activitat i repós amb periodicitat de dotze hores: són ritmes de mig dia.

La integració a la comunitat es fa per etapes: primer, a l'àmbit familiar, durant la gestació externa; després, a altres nens al parvulari i, finalment, a la resta de la comunitat a partir de l'edat escolar.

El primer any l'activitat és de joc anàrquic, jocs educatius al parvulari i, a partir de l'escola, ja hi ha una separació entre l'activitat derivativa (joc i esports) i l'activitat preparativa (aprenentatge). Aquest aprenentatge s'allarga fins a límits que superen l'edat infantil i arriben a l'edat legal dels adults en les societats altament tecnificades per a les quals es requereixen aprenentatges molt llargs i d'elevada complexitat.

De fet, el nen no assoleix un autèntic nivell de salut, o sigui una «manera de viure joiosa, solidària i autònoma», ja que si bé es manifesta la seva joia des dels primers mesos de vida, la solidaritat es fa progressiva de la família a la comunitat ja al final del període de parvulari. L'autonomia autèntica no s'assoleix fins a l'adquisició de la capacitat de desenvolupar amb encert una activitat laboral, pròpia de l'adult i econòmicament rendible, fet que es produeix en edats cada vegada més avançades.

R.B.P.



COM I PER QUÈ FER SERVIR CERES DACS

40-a

Us volem ajudar a retrobar les ceres DACS, les tècniques i les aplicacions de les quals contribuiran a facilitar el bon desenvolupament escolar dels vostres alumnes.

Ompliu el cupó adjunt i envieu-lo a COLORES FINOS ROSAL, S.A. Sant Gervasi de Cassoles, 75. 08022-Barcelona.

Rebreu un fullet que us explicarà les aplicacions de les ceres DACS a l'escola.

Els mil primers que escriviu, a més a més, rebreu un estojo-mostra de regal.



racó del conte

Ésser rei representa estar en possessió del poder sublim, qualitat que atorga la màxima vistuositat en el moment d'emetre judicis, la suprema consciència, la capacitat de poder vetllar pel benestar dels altres d'aïtal manera que els súbdits d'aquell rei se sentin orgullosos d'ésser-ne i el considerin un vertader ésser suprem.

Per això, des de sempre, cada espècie o tipus s'ha hagut de basquejar un moment o altre de la seva existència per concedir el títol de rei a aquell que hagi demostrat que era el millor.

D'aquí, l'origen de la lluita pel poder, per tal d'aconseguir aquest preuat guardó, per tal d'arrabassar-lo de les mans d'aquells que per una raó o una altra no en són pas massa mereixedors...

El conte que us presentem ara té molt a veure amb aquesta problemàtica: quines qualitats ha de reunir aquell que ha d'ésser rei? I, en una decisió tan cabdal per a la vida d'un poble, tothom hi vol ser, tothom hi vol dir la seva.

Abans d'anar al gra, deixeu-me fer una breu presentació dels protagonistes del conte.

El rossinyol. Amida 16 cm i, amb el seu plomatge brunenc tirant a vermellós, no crida gens l'atenció. Si afegim a aquesta coloració el costum de viure amagat dins les bardisses, no ens faria gens estrany que passés desapercebut, si no fos pel seu cant. La veu del rossinyol, la millor entre totes les dels ocells, és de notes plenes i claríssimes, lliga veritables frases susceptibles d'ésser transcrites en notació musical. Deixa sentir el seu cant a la primavera. Nia al nostre país, però és exclusivament estival i emigra a l'Àfrica quan acaba la bona estació. Es troba escampat arreu, i cada parella ocupa un territori ben delimitat, d'on foragita els congèneres que el volen envair (1).

L'estrucç. Ateny uns 2 metres d'alçada i és considerat com l'ocell vivent més gros. Té el coll llarg i cobert de plomes filiformes. El seu cap és pelat i petit, amb ulls grossos i un bec ample i aixafat de forma triangular. El tronc, molt voluminós, és cobert de plomes. Les ales són de dimensions reduïdes i els serveixen per aguantar l'equilibri quan corren. Tenen les potes molt llargues acabades en dos dits, l'intern dels quals és molt desenvolupat i acaba amb una ungla. Habiten en grups a les sabanes i als deserts

Nom. _____ Cognoms. _____
Adreça. _____ Telèfon. _____
D.P. i Localitat _____ Comarca _____

EL REIETÓ



de l'Àfrica i del sud-oest de l'Àsia. Es nodreixen principalment de vertebrats i insectes. Fan la posta al sòl i la coven tant el mascle com la femella (2).

El gall comú. Es caracteritza pel fet que presenta una cresta carnosa en tota la línia central de la part superior del cap i carúncules facials molt més desenvolupades que els faisans. És de coll gros i d'ales curtes i arrodonides que gairebé no el poden ajudar a volar. Té el bec fort, els tarsos espenonats i el plomatge de coloració variable, segons les races. La cua és mitjanament llarga i arquejada cap enrera (3).

L'àguila reial. És l'ocell de rapinya més poderós de la nostra avifauna; l'àguila per excel·lència, que en temps antics fou considerada com a símbol de noblesa per raó de l'esperit de lluita i d'independència que sembla posseir. De mida un xic més reduïda que la dels voltors, puix que no ultrapassa els 89 cm de llarg, se'n diferencia marcadament perquè té el cap recobert de plomes, per la silueta més prima i pels costums caçadors. Tot el seu plomatge és brunenc, més clar a la part del cap. S'alimenta de llebres, perdius blanques i d'altres preses que captura a terra, volant a poca alçària. Cada parella necessita un extens territori de caça. És sedentària i poc abundant. Nia a les roques (4).

El reietó. És un dels representants més petits de la nostra avifauna. No passa dels 9 cm en total. Aquesta mida i el color del seu plomall fa que sigui uns dels moixons més al·ludits en les nostres rondalles. El tret més característic dels reietons és el plomall de color taronja que duen entremig del groc viu que cobreix la part superior del cap. Aquest ocell no para mai de cantar, ni fins i tot quan fa més fred, i a l'hivern és una de les joies dels nostres camps i les nostres muntanyes. Fa dues postes l'any, una pel maig i l'altra pel juliol. Penja els nius a la branca més alta. Pon de vuit a deu ous, xicarrons com un pèsol i de color de corall, que semblen confits (5).

ROSER ROS

CONTE POPULAR CATALÀ (1)

Diu que en aquell temps que les bèsties parlaven, els arbres cantaven i les pedres caminaven, hi bagué un gran rebombori entre els ocells: havien d'escollir un rei. No en volgueu més de cabòries i discussions; tot-hom hi deia la seva.

— Si ens heu de creure a nosaltres —redoblaven els ocells de mena cantadors— hauríem de nomenar rei aquell qui ens canti la millor cançó.

— Fet! —assentiren els qui no havien tingut cap altra pensada.

I ja tenim el rossinyol refila que refilaràs:

La cri - a - da del Mas - Nou, s'ha be - gut un
vas de vi. bo, bo, bo, bo, jo l'he vist -
jo l'he vist

— Pel que fa a la música, no hi ha res a dir —digueren els ocells, de mena poetes— però el que és la lletra... I és que un mal trobador no pot ser mai un bon manador.

(1) MALUQUER I SOSTRES, JOAQUIM. «Els ocells de les terres catalanes» Barcelona, Ed. Barcino, 1975, p. 168.

(2) Gran Enciclopèdia Catalana

(3) Ibidem.

(4) MALUQUER JOAQUIM, obra citada, p. 75.

(5) MALUQUER JOAQUIM, obra citada, p. 100 i Revista «Jordi» en el conte «El reietó».



— És el que dic jo —xisclà l'òliba— creieu-me: el nostre rei ha d'ésser gros i gran!

— Fet! —assentiren els qui no havien tingut cap altra pensada.

I en sentir això, l'estruc ja s'estufava les poques plomes del cap tot fent lloc a la corona reial que ben segur obtindria ben aviat. Per alguna cosa era l'ocell vivent més gros i gran, què caram!

— Un ocell que no sap de volar i amb aquesta fila que fa, us deixareu posar de rei? No teniu remei —qui així cridava era el paó reial que alguna esperança abrigava de ser rei de l'ocellada—. No creieu que faria per rei, jo que sóc el més vistós i bonic de tots els ocells? —I tot dient això esbatanava la cua com si es tractés d'un ventall.

— Fet! —assentiren els qui no havien tingut cap altra pensada.

— Però no veieu que és un fatxenda i només fa que pensar en ell? —repliquen alguns—. Mal aniríem si d'ell ens fiàvem.

— El vostre rei hauré de ser jo —va concloure el gall— puix que no hi ha ningú d'entre vosaltres que dugui la corona posada com la duc jo.

I en sentir això la gallina es posà a escatainar: —Sí, tu duus la corona posada, però, i jo què? Vaig descalça! Vaig descalça! (2).

I el gall enfurimat amb ella perquè havia gosat interrompre'l li espetegà:

— T'bo hauré de dir molts cops? Compra't es... clops! Compra't es... clops! (3).

— Vaja! —saltà el lloro—. Nosaltres volíem un rei, i tu no ets més que un sultà de galliner!

I dirigint-se als altres ocells els parlà així:

— Puix que som animals de ploma i una de les coses més pròpies nostres és la de saber volar, per què no anomenem rei al qui sia millor volador?

— Fet! —assentiren aquest cop tots els ocells a l'uníson—. Aquell d'entre nosaltres que voli més alt, serà el rei!

Dit i fet, se'n volaren al cim d'una muntanya, i allí, fent una ratlla a terra, s'arregleraren tots els ocells; quan es donà el senyal convingut, aixecaren tots la volada.

L'àguila, que és l'ocell més fort i que pot mirar-se el sol de fit a fit sense que els ulls li facin pampallugues, fou el qui arribà més enlaire. En veure-ho els ocells, l'aclamaren a l'uníson i ja l'anaven a fer rei de tots plegats quan un ocellet que se li havia amagat sobre l'esquena es va posar a cantar:

— Jo sóc aquí dalt! He volat més amunt!

Tots van restar parats de veure aparèixer aquell moixonet que havia passat a sobre de l'àguila.

I vet aquí el que fou acordat: que l'àguila fóra l'ocell rei, però l'ocellet menut fóra el reietó; i així se'l coneix encara els nostres dies.

I jo que hi era vaig venir tot per poder-vos-ho dir que si no hagués vingut no ho hauríeu sabut.



(1) Extret de: VERDAGUER, Jacint «Què diuen los aucells?» Obres completes. Vol. XXV Folklore. Barcelona, Il·lustració catalana, 1977. Música, d'Anna Ros.

(2) (3) VERDAGUER, Jacint. Obra citada.

Algunes versions d'aquest conte popular: «LO REIETÓ» a: VERDAGUER, Jacint. «Contes extraordinaris» Barcelona. Laia, 1979 pág. 41.

«EL REI PETIT» a: CASEPONCE, Esteve. «Rondalles» Barcelona. Ed. Balmes, 1953 (4a. ed.) p. 261.

«EL REIETÓ» Revista «Jordi» Setmanari infantil. Any 1. Barcelona 12 abril 1928. núm. 8 pp. 13.

Conte popular català: adaptació de **Roser Ros**.

informacions

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT



Assemblea de l'Associació

El dissabte, 20 d'octubre, es celebrà als locals de l'Associació l'assemblea ordinària d'associats. S'hi van aplegar 34 associats, als quals es repartí la Memòria de l'Associació del curs 1983-84.

Els punts de l'ordre del dia, i els acords presos sobre cada un d'ells, són els següents:

1. *Aprovació del document «Punts de reflexió sobre la situació actual»,* que s'havia enviat als socis abans de l'Escola d'Estudi i que s'havia d'haver discutit en una assemblea a celebrar el mes de juliol, cosa que no va ser possible per problemes de correu. S'aprova, doncs, el document i es decideix que, quan es publiqui, s'hi farà constar la data de juliol de 1984.

2. *Prioritats de treball a l'Associació per a aquest curs.*

- Reelaboració del document d'Escola Pública aprovat a l'Escola d'Estiu de 1975.
- Estudiar la possible renovació de l'estructura de treball, tenint en compte la integració de les etapes per tal d'acollir millor els mestres que vénen, la renovació de l'Escola d'Estiu, l'ampliació de locals, tot per dinamitzar i aprofundir en el treball de l'Associació.
- Atenció als temes de política educativa.
- Atenció i suport als grups de treball.
- Resposta a les demandes dels associats i d'altres.
- Relacions amb altres MRP de Catalunya i l'Estat, institucions oficials i mitjans de comunicació.

3. *Escola Pública.*

Concretant la primera prioritat del curs, es presentà un pla per treballar-lo els mesos de desembre, gener i febrer, amb uns grans temes que es subdividiran en grups de treball.

Aquests temes són:

La funció social de l'escola.

L'escola dins un nou concepte de cultura.

Continguts i organització de l'Educació Bàsica.

Fer de mestre.

Administració i institucions educatives.

Es decideix que cal donar molt pes al tema «Fer de mestre», i donar llibertat a cada comissió perquè pugui subdividir-se com li sembli millor. Si algun lector de «Perspectiva Escolar» s'hi vol apuntar, que ho comuniqui a l'Associació (tel. 237 07 01), i se l'avisarà quan el tema concret es discuteixi. Hi ha una comissió de tres persones que és qui coordina el treball.

4. *Renovació de l'Escola d'Estiu.*

És important renovar l'estructura de l'Escola d'Estiu i cal fer-ho molt aviat, perquè, si no, l'organització immediata no ho permet. Amb tal fi, convocarem una reunió oberta a tots els socis per parlar del tema.

5. *Grups de treball.*

Es parla de la importància que tenen al si de l'Associació, de la dotació econòmica (condicionada al fet que la Generalitat concedeixi subvenció) i de la necessitat d'organitzar activitats més generals, de manera que els mestres que formen part d'algun grup de treball no ho facin només per l'interès concret d'una matèria, sinó per altres interessos igualment importants.

6. Es constata que les assemblees han canviat de to i de contingut, i que en aquest moment es fan discussions de fons que abans no es feien.

Fora de l'ordre del dia, s'informa sobre el decret del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, que es refereix als Centres d'Ensenyament d'interès Públic (CEDIP).

Reunió dels Moviments de Renovació Pedagògica

El dia 6 d'octubre, els Moviments de Renovació Pedagògica van celebrar una reunió a la Seu d'Urgell.

En aquesta reunió es va decidir un calendari per concretar i aprovar els estatuts que regiran la futura federació dels moviments d'àmbit català.

Un altre punt va ser valorar les dues reunions que es van celebrar amb el senyor Martí Recover, Director General d'Ensenyament Universitari. Vam veure els següents aspectes:

Reconeixement per part de l'Administració de la importància dels MRP.

Impossibilitat d'ajudes en forma de subvencions o de personal alliberat.

Ajuts per a activitats concretes (cursets, seminaris, etc.).

Restriccions econòmiques per al curs 84-85 pel que fa a les activitats anteriors.

Necessitat del plantejament de temes concrets i elaborats per escrit amb propostes, quan calgui parlar amb l'Administració.

Fixació d'un calendari de trobades.

Els MRP van valorar el paper que tenen en la formació permanent i en les escoles d'estiu. Es va iniciar una anàlisi, però es va decidir continuar-la.

Viatge a CUBA

Del 30 de març al 10 d'abril
de 1985

Programa

El viatge d'enguany està pensat per a mestres de tots els nivells educatius. L'organització del programa de treball es fa a càrrec de l'ICAP (Instituto de Cooperación y Amistad con los Pueblos).

Preu aproximat: 115.000 ptes. (Comprèn: viatge en avió, allotjament i pensió completa en hotels de primera, desplaçaments per l'interior en «guagua»).

Places: 300

Pre-inscripció:

Els interessats han de formalitzar la butlleta de pre-inscripció abans de l'1 de febrer de 1985, Associació de Mestres Rosa Sensat, Còrsega, 271 pral, Barcelona.

BUTLLETA DE PREINSCRIPCIÓ

Nom

Cognoms

Adreça

Telèfon

TREBALLA A:

Escola

Adreça

Telèfon

4t. Premi ROSA SENSAT de Pedagogia



UNES ELECCIONS EN UNA SOCIETAT DEMOCRÀTICA

JOANA AMENGUAL. JAUME JORBA. JAUME JORNET. ROSER REYNAL.

El dia 30 de novembre es va concedir el Premi de Pedagogia Rosa Sensat en la seva quarta edició.

Aquesta vegada l'obra premiada ha estat: *Unes eleccions en una societat democràtica*. Una experiència interdisciplinària a BUP. Les eleccions al Parlament de Catalunya.

Els seus autors treballen a l'Institut Milà i Fontanals de Barcelona.

Pere Fortuny per finalitzar l'acte glossà l'obra premiada, remarcant la importància d'un treball interdisciplinari com aquest i el desig que fos un model per a d'altres mestres de qualsevol nivell que s'animin a fer un treball d'aquestes característiques.

D'altra banda, el Jurat indicà la conveniència que l'obra finalista, de Ramon Besora i Mercè Fluvià, per la seva alta qualitat, sigui també publicada, i agrai a tots els concursants l'esforç fet en presentar l'obra.

«Punts de reflexió sobre la situació actual». DOCUMENT DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES «ROSA SENSAT», APROVAT A L'ASSEMBLEA DEL DIA 20 D'OCTUBRE DE 1984

A. Com a Moviment de Renovació Pedagògica, nascut en l'època d'oposició al franquisme, hem anat definint el nostre treball de millora de la pràctica escolar, recerca i difusió, amb l'objectiu de la renovació pedagògica per l'Escola Pública, i amb l'aspiració d'un marc polític general que la propiciés.

Aconseguit ja un marc polític democràtic són diverses les instàncies que treballen en el manteniment, adaptació, naixement i transformació de l'Escola. (Mereix especial atenció la Generalitat de Catalunya i per aquest motiu ho tractem a part.)

1.- El Ministeri d'Educació i Ciència manté unes competències que afecten la concepció d'Escola Pública i la Renovació Pedagògica:

- Continua donant el marc pressupostari.
- Continua essent el responsable dels sous i dels «cupos» de funcionariat.
- Ha proposat la LODE, que afecta la concepció d'Escola Pública i Privada, així com la participació en l'Ensenyament.
- Té un conjunt de Projectes a diferents nivells de definició i d'experimentació: Formació inicial i permanent del professorat, Reforma d'ensenyaments mitjans, Escola 0-6 anys, Cossos de Professorat, Inspecció, etc.
- Ha iniciat també una política de relacions amb els MRP amb moltes reserves, que fins ara no han donat els resultats que se'n podia esperar.

2.- Alguns Ajuntaments i Diputacions, amb el paper competencial i de suplència en el Camp de l'Ensenyament, i sovint enfrontats no sols políticament, sinó pressupostàriament amb la Generalitat.

3.- Els Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya, entre els quals hem de tenir el nostre lloc reconegut en funció de la nostra aportació i realitat, donat que treballem per la mateixa alternativa d'Escola.

4.- Els mateixos M.R.P. en l'àmbit de l'Estat que han estat poc àgils per trobar formes operatives de relacionar-se entre sí.

PEL QUE FA A LA GENERALITAT

Considerem que els quatre darrers anys el Govern de la Generalitat ha actuat sobre la marxa i de manera desigual pel que fa a l'Educació. En conjunt, la nova administració educativa ha perdut la gran ocasió de fer un plantejament que tingués en compte la realitat diversa i la voluntat participativa de les institucions locals i de les associacions per la renovació de l'Escola a Catalunya.

Veiem que, malgrat la voluntat de col·laboració i fins i tot il·lusió per la nova institucionalització de l'autogovern a Catalunya, sobretot pel que permetien les competències quant a ensenyament, han quedat pendents les següents qüestions:

1.- El Govern de la Generalitat no ha establert uns canals institucionalitzats de col·laboració en general ni amb les M.R.P. en concret.

2.- No ha fet públic cap inventari de recursos i necessitats educatives a Catalunya, i molt menys encara, un veritable pla d'actuació: Mapa Escolar, Llibre Blanc, Llei General d'Ensenyament.

3.- No ha fet una política clara en relació amb el sistema educatiu: Nova Administració, Criteris sobre l'aplicació de la LODE. S'han publicat diferents normatives que no es porten a terme a les escoles i ningú no ho verifica ni hi posa remei. No hi ha cap seguiment del procés de catalanització i normalització lingüística.

4.- No s'ha afavorit el millorament de l'Escola Pública i s'han produït mesures de suport oficial a l'Escola privada (subvencions, pre-escolar, etc.), encara que han fet un treball de millores parcials en alguns aspectes: Instruments pedagògics del Departament (Butlletí, Orientacions i Programes, Centres de Recursos, etc.) i subvenció a les Escoles d'Estiu.

5.- En el Parlament, el Consell Executiu i la Conselleria han mancat d'iniciativa i en alguns casos han legislat per la força de la pressió exterior (Llei del CEPEPC, aspectes educatius de la Llei de Normalització), o s'han resistit a legislar (Llei de 0-3 anys, Llei d'Universitats).

6.- No s'ha tingut en compte l'existència en tota la xarxa de M.R.P. del treball acumulat d'alguns d'ells, sinó que s'ha rendibilitzat el treball individual d'alguns dels seus membres.

L'actuació del Govern de la Generalitat ha estat la de dilació davant les lleis aprovades (CEPEPC) o la de decretar en contra de les mateixes lleis (Normalització). En alguns casos, això ha provocat tensió en el si de les escoles.

B. També com a Moviment de Renovació Pedagògica constatem una desmoralització en la Societat Civil. L'esquerra no ha sabut mantenir la dinàmica que hi havia en les organitzacions de base i, en conseqüència, pensem que entre tots hem de recuperar el nostre paper.

C. Durant aquests quatre darrers com a M.R.P. hem mantingut una actitud de col·laboració espectant per donar un marge de consolidació a la Institució Autònoma. D'ara endavant ens pertoca col·laborar, però sense renunciar a ser crítics davant les actuacions del Govern.

Ens hauriem de comprometre a:

1.- Aprofundir els trets que defineixen el model d'Escola Pública que volem, actualitzant una alternativa ja dibuixada (Document d'Escola pública 1975).

2.- Ser actius, donar a conèixer la nostra alternativa i impulsar la transformació de l'escola. Passar d'una actitud passiva a una recuperació de la iniciativa. Motivar les inquietuds i continuar recollint les aspiracions i experiències dels mestres pel que fa a la Renovació Pedagògica. Motivar i orientar també la nostra actuació cap als equips de mestres. Manifestar-nos per valorar les actuacions del Govern sempre que calgui, amb el compromís d'explicar-les públicament.

Podem aspirar a:

1.- Un reconeixement oficial de la nostra existència, amb la participació estatutària del M.R.P., i concretament de «Rosa Sensat», en els òrgans de participació que cal que es posin en marxa: Consell Escolar de Catalunya, etc., pressionant perquè aquests òrgans es creïn, si cal.

2.- Un reconeixement de les nostres aportacions, no només a nivell personal o com a doctrina pedagògica, sinó com a aportació d'una institució que té la seva definició completa i que treballa per la Renovació de l'Escola Pública Catalana.

juliol 1984

La nostra biblioteca creix...



Hem rebut

- **Grimm.** EL PESCADOR Y SU MUJER. Madrid. Anaya, 1984.
- **Andersen.** EL ABETO. Madrid. Anaya, 1984.
- **Almodóvar, A.R.** CUENTOS AL AMOR DE LA LUMBRE. Madrid. Anaya, 1984.
- **Prim, V.- Rosa, H.** LA GERTRUDIS TÉ GATETS. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Prim, V.- Rosa, H.** LA TORTUGA TORNA A CASA. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Company, M.- Capdevila, R.** LES TRES BESSONES. FEM MÚSICA. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Company, M.- Capdevila, R.** LES TRES BESSONES. ANEM A LA NEU. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Company, M.- Asensio, A.** ELS BIRIMBOIES I LA PLOMA. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Company, M.- Asensio, A.** ELS BIRIMBOIES I LA GATA BRUIXA. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Delgado, E.- Rovira, F.** MENTRE EN TIM CORRE EN BICICLETA. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Delgado, E.- Rovira, F.** MENTRE EN TIM JUGA ALS GRANS MAGATZEMS. Barcelona. Ariel, 1984.
- **Grimm.** JANOT I GUIDETA. Barcelona. Barcanova, 1984.
- **Grimm.** L'OCELL DE L'ALBA. Barcelona. Barcanova, 1984.
- **Andersen.** EL SOLDAT DE PLOM. Barcelona. Barcanova, 1984.
- **Conte Anglès.** EN JAUME I LA MONGETA MÀGICA. Barcelona. Barcanova, 1984.
- **Perrault.** LA CAPUTXETA VERMELLA. Barcelona. Barcanova, 1984.
- **Cherry, C.** COMO MANTENER TRANQUILOS A LOS NIÑOS. Barcelona. Ceac, 1984.
- **Comellas, M.J.- Perpinyà, A.** LA PSICOMOTRICIDAD EN PREESCOLAR. Barcelona. Ceac, 1984.
- **Vallon, C.** PRÁCTICA DEL TEATRO PARA NIÑOS. Barcelona. Ceac, 1984.
- **Artigal i altres** COM FER DESCOBRIR UNA NOVA LENGUA. Vic. Eumo, 1984.
- **Badia, Dolors.** JOCS D'EXPRESSION ORAL I ESCRITA. Vic. Eumo, 1984.
- **Coromina, Eusebi.** PRÀCTIQUES D'EXPRESSION I COMUNICACIÓ. Vic. Eumo, 1984.
- **López, Enric** PROBLEMES DE FÍSICA/2. Vic. Eumo, 1984.
- **BASIL, C.-Ruiz, R.** SISTEMES DE COMUNICACIÓ NO VOCAL PER A NENS AMB DISMINUCIONS FÍSQUES. Barcelona. Generalitat de Catalunya, 1984.
- PROGRAMA DE DISCRIMINACIÓ AUDITIVA I LENGUATGE ORAL. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1984.
- **Grant, J.** LAS BROMAS DE NARICITAS. Barcelona. Planeta, 1984.
- **Grant, J.** NARICITAS TIRADOR DE LANZA. Barcelona. Planeta, 1984.
- **Müntefering.** UN CAIMÁN EN NUEVA YORK. Barcelona. Planeta, 1984.
- **Kleberger, I.** VACACIONES CON LA ABUELITA. Barcelona. Planeta, 1984.
- **Dahl, R.** EL GRAN GIGANTE BONACHÓN. Barcelona. Planeta, 1984.
- **Spillane, M.** EL BUQUE QUE NUNCA EXISTIÓ. Barcelona. Planeta, 1984.

- **P.M.E.I.G.** LA SALUD EN NUESTRAS ESCUELAS INFANTILES. GRANADA, 1982-83. Granada. Patronato Municipal de Escuelas Infantiles, 1984.
- **Oliver, J.M.** COMENTARIOS A LA POESÍA DE QUEVEDO. Madrid. Sena, 1984.
- **Rodríguez, M.- Fortuny, C.- Salcedo, J.- Rodríguez, E.- Capell, A.** IMPLANTACIÓ DEL CICLE INICIAL. ANÁLISIS DE DOS ANYS DE FUNCIONAMENT. Barcelona. ICE Universitat Autònoma. Febrer, 1984.
- **Breinholst, Willy.** HOLA, JA SÓC AQUÍ! LES MEVES FANTÀSTIQUES AVENTURES ABANS DE NÉIXER. Barcelona. Elfos, 1984.
- **Chomsky, N.- Piaget, J.** TEORÍAS DEL LENGUAJE. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. Barcelona. Ed. Crítica, 1983.
- **Siguán, M.** (coord.). ADQUISICIÓN PRECOZ DE UNA SEGUNDA LENGUA. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona, 1984.
- **Baldisserri, M.** EL PREESCOLAR. ESCUELA DE LA INFANCIA. Madrid. Cincel, 1984.
- **Perret - Clermont, A.N.** LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTELIGENCIA EN LA INTERACCIÓN SOCIAL. Madrid. Visor Libros, 1984.
- **Gilles, Annie i altres.** EL TEATRE D'OMBRES ARREU DEL MÓN. Barcelona. Institut del Teatre. Edicions 62, 1984.
- **Mc Lean, M.** CONSTRUYENDO INSTRUMENTOS MUSICALES. Barcelona. Marcombo, 1984.
- **García Núñez.** HABILIDADES GRAFOMOTORAS Y PREESCRITURA. Madrid. García Núñez, 1983.

Noves adquisicions

- **Gamarra, Pierre.** LA LECTURE: POURQUOI FAIRE? LE LIVRE ET L'ENFANT. Paris. Casterman, 1974.
- **Oléron, P.** EL NIÑO Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE. Madrid. Morata, 1984.
- **Stokoe, P.** LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EL JARDÍN DE INFANTES. Barcelona. Paidós, 1984.
- **Mantileri, A.** LOS NIÑOS Y EL AGUA. Madrid. Narcea, 1984.
- **Clarke - Stewart, A.** GUARDERÍAS Y CUIDADO INFANTIL. Madrid. Morata, 1984.
- **Ching, D.C.** COMO APRENDE A LEER EL NIÑO BILINGÜE. Madrid. Cincel, 1984.
- **Saiz Navarro, N.** EL NIÑO EN LOS DOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA. València. Promolibro, 1984.
- **Frabboni, F.** LA EDUCACIÓN DEL NIÑO DE 0 A 6 AÑOS. Madrid. Cincel, 1984.

cop d'ull a revistes

Pedagogia

- 250 LIBROS QUE HAY QUE LEER. PSICOPEDAGOGÍA, BIBLIOGRAFÍA BÁSICA. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 119 nov. 84 pp. 3-26.
- CUADERNOS DE PREESCOLAR núm. 6. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 119 nov. 84 pp. 69-86.
- EN SORTANT DE LA CRÈCHE... L'ADAPTATION DES ENFANTS DE LA CRÈCHE COLLECTIVE À L'ÉCOLE MATERNELLE. «Vers l'éducation nouvelle» núm. 386 oct. 1984 pp. 42-47.
- ELEMENTI PER LA COSTRUZIONE DI UN METAPROGETTO E DI PROGETTI PER L'ASILO NIDO. DIMENSIONE TECNICA: IL COLLETTIVO COME MODALITÀ DI LAVORO. M. Dallari. N. Bulgarelli. L.R. Saitta. «Infanzia» Bologna. núm. 2 oct. 84 pp. 16-19.
- IL PASSAGIO DEL BAMBINO DALL'ASILO NIDO ALLA SCUOLA MATERNA. Salvatore Corbo. «Scuola Materna» núm. 1, set. 84 pp. 19-20.
- LA MATERNELLE A 2 ANS: OUI OU NON? Christine Garin. «Le Monde de l'Éducation» núm. 109 oct. 84 pp. 10-12.
- ESCOLES BRESSOL I PARVULARIS MUNICIPALS. «El Pati» Centre de Recursos Pedagògics d'Esplugues de Llobregat. núm. 1 juny 1984 pp. 1-12.
- IL DIBATTITO SUL METODO: ROSA AGAZZI E MARIA MONTESSORI. Enzo Catarsi. «Zerosei» núm. 10 maig 84 pp. 27-34 (1ª part); núm. 11/12 juny 84 pp. 24-29 (2ª part).

Psicologia

- UN ESTUDIO SOBRE LA COMPRENSIÓN DE TÉRMINOS ESPACIO-TEMPORALES EN NIÑOS DE 4 A 6 AÑOS. J. A. Carranza - A. G. Brito - G. Torrecilla. «Infancia y Aprendizaje» núm. 26, 1984 (2) pp. 111-119.
- SVILUPPO COGNITIVO E INTERAZIONE TRA COETANEI. Tullia Musatti. «Zerosei» núm. 11/12 juny 84 pp. 10-13.
- GIOCARRE AL NIDO: L'INTERAZIONE TRA BAMBINI. Laura Restuccia. «Infanzia» Bologna. núm. 9 juny 84. pp. 30-33.

Salut

- L'IMPORTANZA DELLE CALZATURE. F. Arnold-Richez. «La Salute Umana» núm. 64 juliol-agost 83 pp. 15-17.
- UNA RECETA REVOLUCIONARIA. Ceri Hammond. «Revista Internacional del Niño» núm. 60 març 84 pp. 2-3.

BUTLLETA D'INSCRIPCIÓ DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS _____ NOM _____

ADREÇA _____

POBLACIÓ _____ D.P. _____ PROVÍNCIA _____

TELEFON _____

- S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.700.- ptes.
- Se subscriu a *Perspectiva Escolar* (10 números) 2.500.- ptes.
- Se subscriu a *In-fàn-ci-a* (6 números) 1.800.- ptes.

(Preus per l'any 1984)

- Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
- Per domiciliació bancària

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Caixa _____ Agència _____

Població _____ Província _____

n. compte / llibreta _____

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atenguin el rebut que, anyalment els presentarà «Rosa Sensat» a.a.p.s.a. per al pagament de la meua

- inscripció a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat»
- subscripció a *Perspectiva Escolar*
- subscripció a *In-fàn-ci-a*

(atengueu únicament el rebut d'allò que està assenyalat amb una creu)

(firma)

CI-47

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

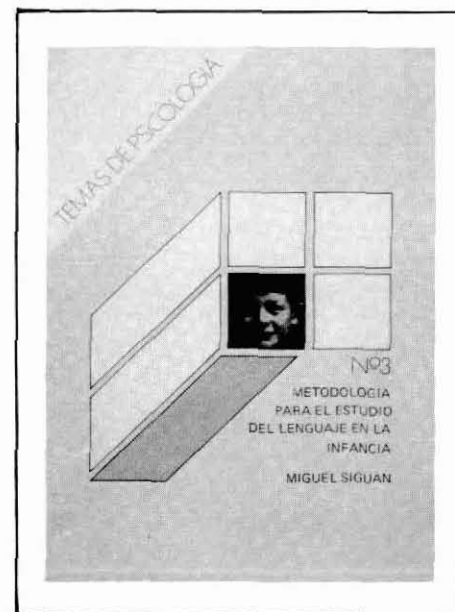
«ROSA SENSAT»

Còrsega 271,

Barcelona-8



biblioteca



SIGUAN, M. **Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia.** Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. (Temas de Psicología, núm. 3) 1983.

L'objectiu del llibre és donar uns instruments tècnics que siguin útils en qualsevol tipus d'investigació sobre llenguatge infantil. Què, quan i com s'observa; com es registra; sistemes de transcripció, tests normalitzats de llenguatge i una orientació bibliogràfica, són a grans trets els temes de l'obra publicada per la Universitat de Barcelona. Dedicada també un capítol a l'observació i anàlisi del llenguatge d'un nen bilingüe.

El camp de la seva utilitat és ampli perquè pot ajudar qualsevol professional que vulgui treballar el tema com a recerca.



COTTEZ, J.- LURÇAT, L. **Grand à la crèche ou petit à la maternelle? La vie collective à 2 ans.** París. Syros, 1982.

L'infant de dos anys i l'escola. Quina escola? ¿És millor que es desenvolupi en un parvulari, on el nen de dos anys és el més petit y se sent estirat, conscientment o inconscientment, cap a una escolarització? ¿Potser a l'escola bressol, on el nen de dos anys troba un acabament d'una etapa evolutiva, de formació de la seva persona?

L'obra de Cottez i Lurçat analitza el problema a França. Resultats diferents de la inserció d'una mateixa edat de nens en una altra estructura, avantatges i inconvenients, experiències concretes de parvularis i escoles bressol que són conscients del problema; heus ací el contingut d'un llibre interessant que desitjàriem poder llegir en la nostra llengua.

COM FER DESCOBRRIR UNA NOVA LLENGUA

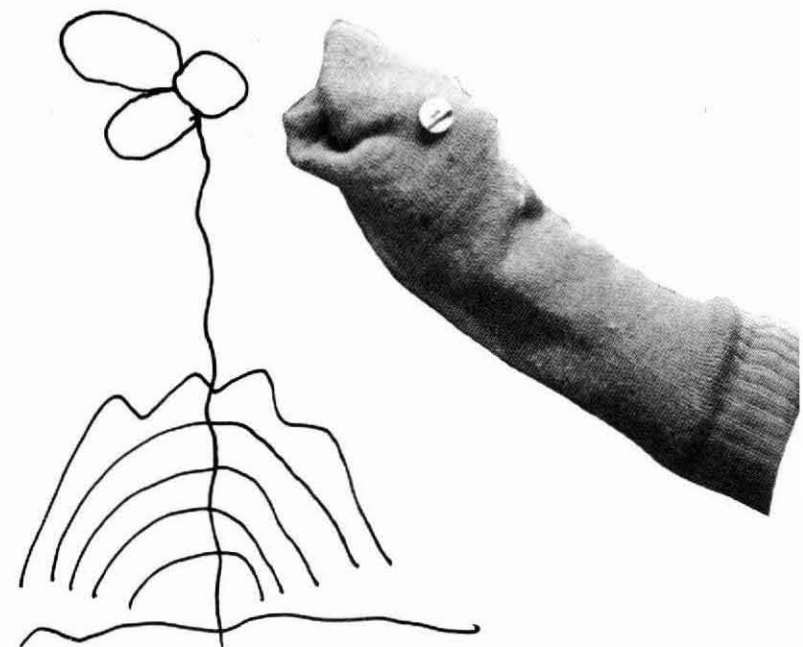
Proposta metodològica i pràctica per a introduir el català per a no-catalanoparlants a parvulari.

Josep M. Artigal, Fina Anglada, Núria Aragonès, M. Dolors Flamerich, Montserrat Ral Maribel Ruiz, Mariona Ventura, Mercè Voltas. Dibuixos, Maribel Ruiz

Aquest llibre és l'exposició d'un mètode i d'un conjunt de propostes pràctiques per a treballar per primera vegada el català amb nens de parvulari que no siguin catalanoparlants. Les propostes que hi trobareu han estat originàriament elaborades per a fer la classe de quatre anys ja que és en aquesta edat quan, coincidint amb el primer any d'escola, molts infants tenen el primer contacte mínimament significatiu amb el català.

Aquestes propostes han estat també experimentades a classes de tres i cinc anys i poden ésser utilitzades a aquests nivells sempre que aquest sigui el moment en que s'iniciï l'aprenentatge del català L-2.

La metodologia que s'hi exposa parteix del convenciment que ensenyar una llengua és sempre, però sobretot ara i aquí, ensenyar a usar-la. És a dir, construir les condicions idònies per tal que esdevingui una llengua d'ús ja en el seu propi procés d'aprenentatge.



RESSÒ

Material didàctic per a l'aprenentatge dels sons vocàlics catalans.

M. Rosa Molas, Rosa M. Pujol, Maite Pujol i Pilar Sanmartin

Llibre del mestre
8 làmines de 70x100
Carpeta de l'alumne

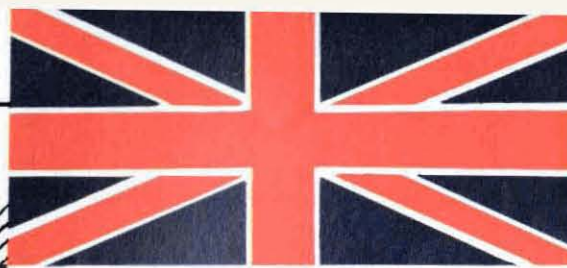
Carrer Jaume I, 5 – telèfon 886 07 94 – 886 12 22 – VIC (OSONA)

Distribueix

EXCLUSIVES ESCOLARS, S.A. / TORRENS CASALS. C. Còrsega, 538 – tel. 256 98 03/04/05

Barcelona 25





 **Invicta**



UNA EXCLUSIVA D'ABACUS

Per-experimentar-la-mesura.
La conservació de la qualitat.
Encaixos Montessori, etc.

ABACUS

servei a l'ensenyament