

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

26

educar de 0 a 6 anys



Apel·les Mestres

setembre - octubre 1985

COMENÇAMENT DE CURS

Problemes puntuals? Problemes de sempre? La tardor ens dona la seva resposta cada any. Com sempre, les dificultats estan en la quantitat —pressupostos, nombre de mestres, obres acabades, nens matriculats, material— i en la qualitat —equips ben formats, programes adequats al medi, bones relacions pares-mestres i escola-administracions—. Però cada any aquests problemes emergeixen o es submergeixen en el mar de l'opinió pública, segons si presenten algunes puntes espectaculars que avaloten les aigües.

Aquest any comença el curs sense massa estridències i això ens porta a pensar que potser una de les dades més rellevants del problema de l'educació del nen més petit és precisament la quietud de les aigües, l'atonía de l'opinió pública respecte l'inici del sistema educatiu.

Aquest és un greu problema que la nostra societat porta en el seu sí, problema de quantitat —només un 50 % de nens al Parvulari de l'Escola Pública, només un 1 %, un 1 %, de nens a l'Escola Bressol Pública— i problema de qualitat, de bon tracte educatiu del nen més petit.

Acabàvem el curs precisament amb una punta d'aquest problema dels mals tractes als nens petits a lès pàgines dels diaris: s'havien produït morts. Però el problema del mal tracte físic o psíquic és precisament un dels icebergs de la nostra societat: n'emergeix la mort d'un nen, però dessota les aigües queda i avança el tracte inadequat, la desatenció, la manca de sensibilitat, que descobrim des de la incomprensió a l'estrebada.

Comencem el curs pensant com el problema de l'educació del nen més petit és bàsicament un problema de sensibilitat de cada persona, pare, mestre, de les institucions més properes i les més especialitzades, Ajuntaments, Conselleria, i de tota la societat, de l'opinió pública.

La sensibilitat respecte els problemes de l'adolescència, l'atur, la droga, el passotisme, es cultiva als mitjans de comunicació social de manera exclusiva, gairebé excloent; no es pensa, o no es vol pensar, que l'educació és un continu des del naixement a la majoria d'edat, un continu que no es pot parcel·lar sense falsejar, un continu que precisament per ser-ho reforça la idea de la importància del bon tracte de les bones oportunitats per al noi en totes les etapes: a l'adolescència, sí, però abans a la primera infància; d'altra banda fer pensar en el nen petit ajuda també a pensar més a fons en el noi més gran.

Comencem el curs i, tot pensant en els problemes, també ens hem de preguntar per les solucions que haurà de portar-nos. Una solució amb una força de fons que hauria d'actuar sempre, el sentiment de compartir tots, pares, mestres, poders públics, ciutadans en general, una responsabilitat meravellosa, la de l'educació, només prenent consciència d'aquest compartir i exercint-lo tots respecte tots, podem pensar en avançar en l'educació dels nostres nens grans i petits.

Potser també aquest any ens pertoca considerar la punta de l'iceberg que serà la implantació dels nous Consells d'Escola i Consells Escolars, com el pas endavant que podem fer en participació, en corresponsabilització de tots en l'educació.

in-fàn-ci-a-26

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: CONDUCTA I COMUNICACIÓ NO VERBAL/Jaume Mascaró	6
Educar de 0 a 6 anys: TEMPS ERA TEMPS. MARIA MONTESSORI: DE QUAN EL PARVULARI VA DEIXAR DE SER PREESCOLAR/Josep González-Agàpito. LA DESCOBERTA DE L'INFANT/Maria Montessori	10
Escola 0-3: COM VEUEN ELS NENS L'ESCOLA BRESSOL/Tullia Musatti	12
Escola 0-3: EL FRACÀS D'UNA FESTA/Llar d'Infants Barrufets	18
Escola 3-6: ELS PRIMERS DIES AL PARVULARI/Gabriel Comes	22
Escola 3-6: ELS CONTESS/R. Lois Ferradas i F. Xabier Puente	25
Infant i Societat: WANKI TUKTIKA/Maria Mas	28
Infant i Societat: ZOOM D'OPINIONS/Diari d'Escola d'Estiu	31
Infant i Salut: LA CÀRIES DENTAL/Antoni Clotet	36
Infant i Salut: L'INFANT TRIST/Prof. Mazet	39
Racó del Conte: LA GUILLA I EL LLEÓ/Conte popular	42
Informacions	44
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, 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: Cromex S.A. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4595.

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

Quan un nen comença a anar a l'escola bressol

Quan un nen comença a anar a l'escola bressol, serà probablement la primera vegada que d'una manera continuada sortirà de casa i del seu entorn, la primera vegada que estarà més temps sense la seva mare, i es trobarà amb gent desconeguda, a un lloc que no li és familiar i on no està acostumat a moure's, on hi ha d'altres nens i nenes, sorolls... Tots aquests canvis amb els que el nen es pot trobar i als que ha de fer front amb l'ajuda tant dels pares com de l'escola bressol és pel que cal parlar d'un procés d'adaptació en el qual el nen poc a poc farà seu el nou entorn.

Tot nou curs planteja nous interrogants que requereixen diferents nivells d'adequació i d'adaptació; ens podem preguntar: Com serà el treball amb els nens que ara comencen...? Com seran i qui seran els pares dels nens i com incidiran en la vida de l'escola bressol...? Més enllà d'una anàlisi global, m'agradaria centrar-me en quines coses podem fer i com les podem fer, tant els pares com l'escola bressol, especialment en el moment en el que el nen comença el curs.

Pares i escola bressol hem de treballar activament i conjunta en el procés d'adaptació, mantenint un diàleg permanent i tenint clara la importància que això té per a un bon desenvolupament afectiu del nen.

Què poden fer els mestres?

* Conèixer com és cada un dels nens, les seves dades familiars, evolutives...

* Rebre els nens de manera gradual en diferents torns d'entrada; això permet estar més per cada un d'ells i per tant connectar millor i més aviat; alhora, l'ambient serà més relaxat i sense molts sorolls, plors, nens, pares...



* Deixar-li al nen totes les coses que porta (joguines, la bossa, un paper...); per a ell són un lligam afectiu amb les coses de casa, amb la seva mare; no és casual que molts nens quan arriben a l'escola bressol tot i estant amb la seva mare no volen treure's l'abric, la jaqueta, ja que són coses probablement amb més significat afectiu, més estimades i conegudes que la bata nova.

* Facilitar que el nen pugui entrar i sortir lliurement de la classe, anar al pati, tenir espais oberts...

* Per poder seguir i valorar com ha estat el procés d'adaptació, cal portar un registre per a cada nen en el qual es poden incloure entre d'altres dades:

- Temps diari d'estada del nen a l'E.B.
- Quina és l'actitud de la mare quan el porta.
- Què fa el nen si la mare o el pare marxen.
- Si el nen acudeix a la mestra i quan.
- Si ha estat malalt els primers dies d'anar a l'escola bressol.

* Conèixer com el nen ha estat a casa i que els pares coneguin com ha estat a l'escola bressol; amb aquest intercanvi podem valorar els avenços conjuntament.

* Cal també que les activitats i/o jocs estiguin en funció del procés d'adaptació i haurem de proposar-les segons l'edat dels nens, les seves característiques individuals i l'actitud dels pares presents.

Què poden fer els pares?

* Portar el nen a l'escola bressol abans de començar el curs perquè pugui conèixer de la seva mà el lloc on pas-sarà molt temps.

* Acompanyar-lo quedant-se una estona amb ell, especialment els primers dies.

De vegades els pares es troben angoixats davant la nova situació del seu fill («com se sentirà el nen?», «com es



trobarà?», «què farà?»...). Si abans hem parlat amb ells, ja ens hauran pogut transmetre les seves preocupacions, què esperen de l'escola bressol, què creuen que ha de fer pel seu fill... i els podrem ajudar a viure aquest temps amb naturalitat i tranquil·litat; alhora, amb aquest intercanvi previ els pares també coneixeran com és l'escola bressol, com funciona, com treballem, i podran sentir que el seu fill serà ben rebut i ben acollit.

* Abans parlàvem de l'entrada dels nens amb els seus pares compartint l'estada a l'escola bressol; però, i quan els pares marxen?

Sovint els pares pensen que si surten quan el nen no els veu aquest no notarà la seva falta; és justament tot el contrari: quan els pares «desapareixen» (i el nen se n'adona molt aviat) a més de les reaccions que tots coneixem (plorar, voler marxar...) també té un altre sentiment: se sent abandonat per aquells que més estima. Val la pena que els pares prenguin consciència del que això suposa per al nen i que abans de marxar s'acomiadin, li facin petons, li diguin adéu. Té la mateixa importància que li diguin quan tornaran a buscar-lo i que respectin aquest acord.

De vegades, els primers dies el nen no vol quedar-se sense els pares a l'escola bressol; aquí també es pot arribar a acords: que el nen pugui marxar amb els seus pares per tornar un altra estona o l'endemà; aquesta opció tranquil·litza molt el nen i li permet elaborar tot el procés

plana oberta



d'adaptació (amb l'ajuda dels seus pares); i si, per altra banda, ja hem parlat amb ells no viuran com un fracàs (d'ells mateixos o del seu fill) el fet que el nen vulgui marxar sinó como una situació temporal en la qual el nen amb la seva negativa els està transmetent tot el que els necessita, cosa per altra banda normal en aquestes edats.

Com poden manifestar els nens el seu rebuig inicial?

Els nens poden manifestar el seu malestar no solament amb plors, o no volent anar a l'escola bressol, sinó amb d'altres símptomes als que també hem de prestar atenció, com són l'agressivitat, fer regressions d'etapes ja superades (fer-se pipi, no parlar, no voler menjar...) diarrees, febre, molta son... Ho haurem de valorar amb l'ajuda del psicòleg tenint en compte la història del nen, la seva edat...

Quan un nen pot sentir-se bé a l'escola bressol?

Quan el nen pot separar-se dels seus pares amb la certesa que tornaran a buscar-lo aviat i per això mateix pot acomiadar-se d'ells, dir adéu, jugar, preguntar, interessar-se per l'entorn...

Els més grans podran dir als seus pares que «els agrada l'escola bressol» i que «ja poden marxar sense ell perquè vol quedar-se».

Per acabar, l'adaptació a l'escola bressol és un procés que implica en última instància una separació, que és prou important (especialment en els més petits) com perquè pares, mestres i tots els que hi estem implicats (psicòlegs, pedagogs...) reflexionem sobre el tema i fem que sigui una bona experiència que contribueixi al creixement dels nens.

Anna Vendrell Aragoneses

Psicòloga

Tarragona, maig 1985.

Glossa a un «era» d'Aranguren

«Tecnologia, jocs i imaginació» és un text que José Luís L. Aranguren ha publicat a «in-fàn-ci-a», la revista de l'Associació de mestres Rosa Sensat. Hi diu coses molt interessants sobre la relació dels infants amb els ordinadors i els video-jocs. Però vull centrar-me aquí en un dels primers paràgrafs.

«El nen juga amb les joguines de la realitat, és a dir, amb la realitat com a joguina. La joguina de primer, la no fabricada *ad hoc*, era i és un elemental tros de realitat que el nen, en un desplegament de la seva imaginació, es deia, i unint l'acció (simbòlica) a la paraula, *narrativament* transformava en tal: «Això -l'escombra, per exemple— era un cavall». (La utilització verbal de l'imperfecte mereixeria una especial reflexió lingüístico-semàntica). Continua recordant Aranguren que, després, les joguines s'anaren convertint progressivament en reproducció miniaturitzada i perfecta —no solament de l'aparença, també del funcionament— dels artefactes tecnològics utilitzats pels grans, el tren elèctric, per exemple...

M'ha colpit l'observació sobre el canvi instintiu i popular del temps: «Això (l'escombra) era un cavall...» Com que jo no tinc capacitat de reflexió lingüístico-semàntica no entro en aquest camp, però no puc evitar d'altres reflexions molt més modestes.

En dir *era* un cavall d'una escombra, el nen diu que sap que no ho és, però que el *no ser-ho* no li és cap obstacle. Resultaria apassionant, encara que segurament complicat, analitzar per què diu *era*, i no *seria* o *serà* (un cavall). Potser perquè *serà* és un futur irrealitzable, i ho sap, perquè *seria* és massa condicional i analític: «seria» un cavall si l'escombra tingués orelles, cua, etc. En canvi, *era* pot tenir una dimensió poètica: l'escombra «havia es-

tat» un cavall, efectivament, el que passa és que els adults ja han perdut aquesta visió, immediatistes com són... Deixem-ho. L'important és que en passar de l'escombracavall al tren-tren, o de l'agulla d'estendre roba-vaixell al vaixell-vaixell, la imaginació lliure ha estat substituïda per la realitat restringida. És un procés que no s'ha aturat. Els primers cotxes de joguina eren «conceptes» de cotxe materialitzats, cotxes «en abstracte»: quatre rodes, un volant, etc. No eren cap tipus de cotxe concret. Ara hi ha nens que demanen —i hi juguen— un «Volkswagen Passat CL» o un «Renault 11 turbo».

Es el triomf progressiu de la figuració limitativa. Abans, un dels primers objectes-joguina que veia, tocava i sentia un nen era el que en dèiem *sing-sing* —el diccionari en diu sonall—, que no era res més que un *sing-sing*. Ara aquests instruments han adoptat la forma de ninot, d'elefant, de pollastre. Les antigues construccions infantils de fusta eren sòbries i funcionals i les seves formes seriades no impedièren que l'infant bastís allò que avui podia ser una casa familiar i demà un gran palau llegendari. Avui dia hi ha jocs de construccions que *només* permeten edificar «aquell castell medieval» o aquell model que la televisió ha posat de moda. Les antigues instruccions d'aquests jocs es basaven en les possibilitats de combinació imaginativa; avui dominen les que es basen en un únic procediment per a obtenir l'únic resultat previst. Suposo que convé que els infants recuperin la creativitat en el joc. Però estic segur que els adults també hauríem d'acostumar-nos a dominar imaginativament algunes situacions, en comptes de sentir-nos dominats. «Aquesta escombra-fracàs era un cavall-estimul...» «Aquesta pedreta-avorriment era una bola de cristall-plaer de sentir-se viu...» Aprendre a jugar creativament amb la vida.

Josep M. Espinàs

Extret de: AVUI, 23 de juliol de 1985

plana oberta

L'indi, el cavall i la mosca

Fa anys, molts anys, que en un poble molt lluny d'aquí hi vivia un indi a qui agradava molt anar a passejar amb el seu amic cavall. Cada dia, tot just sortia el sol, l'amic cavall, el despertava amb el seu crit: «iiiiih!». L'indi saltava del llit amb un tres i no res i estirava els braços, mentre mirava el raig de sol que entrava per la finestra. El primer que feia, sense cap mandra, era rentar-se la cara i junt amb el seu amic, el cavall, esmorzaven d'allò més bé. Aquest, movent les cames, li deia cada matí: Afanya't noi, que abans que es despertí la colla ja hem de ser fora.

Xano, xano, començaven la passejada matinal. Sempre passaven pel mateix camí. Si per allí hi hagués hagut algun cec ben despert d'orelles podia endevinar, pel soroll, per on passaven el cavall i l'indi perquè el camí no era pas del tot planer: hi havia pujades, baixades, un pont de fusta, ara un tros del camí era ple de pedres petites, després venia un altre tros amb pedres més grosses... (segons per on passen l'indi i el cavall, reproduïm els sorolls amb el nostre cos)

Un dia que va ser diferent dels altres, uns núvols molt grossos van tapar el sol i just quant els nostres amics eren en una esplanada van començar a caure gotes. El color del cel els anunciava un gran xàfec; sort que molt a prop hi havia una cabana per aixoplugar-se. Va començar a ploure primer una mica, després més, i més, i més, fins que l'aigua queia a bots i barrals.

L'indi i el cavall es divertien escoltant la remor que feia la pluja quan queia a terra (reproduïm el soroll de la pluja). Era com una música. No parava de ploure i l'indi i el cavall es varen posar a fer una becaina (amb les dues mans escinfiquem que dormim i ronquem).

Vet aquí que mentre dormien van entrar dues mosques d'aquelles tan grosses que fan «ssssssssss» quan volen i que no s'estan mai quietes i fan pessigolles. Les dues mos-

ques no paraven d'empipar fins que van despertar els que tan plàcidament dormien.

Aquestes mosques no ens deixen descansar! —digué el cavall. Hauriem de caçar-les— respongué l'indi. Quan passava la mosca per davant de l'indi, ell, amb les dues mans feia: pam! i exclamava tot content: —Ja en tinc una! —i l'ensenyava el seu company. Però just quan anava a obrir la mà, la mosca ja s'havia escapat. (Tots cacem mos-

ques). Això va passar moltes i moltes vegades, fins que a tots dos ja els havia pujat la mosca al nas i... com si algú els ho hagués preparat, dins de la cabana varen trobar una màquina de polvoritzar plena de flit. L'indi l'agafà i va començar a fer-la funcionar: xxi, xxi, xxi, xxi, (fem el so amb la boca i amb les mans la mímica). Asseguts i amb els ulls ben tancats esperaven el resultat d'aquell líquid que es deia flit. Havia parat de ploure però no se n'havien adonat. Les mosques continuaven fent «ssssssss» fins que... «sss s s s s, pum» (molt fluixet). El cavall i l'indi estaven encantats mirant les mosques que tenien l'ull cluc, i en un moment donat, l'indi esclatà amb el seu crit triomfant: Ah, ah, ah, (tots fem el crit).

Xano, xano, varen tornar pel mateix camí fins arribar al poblat on tots els esperaven. L'indi els va explicar l'aventura de les mosques i tots ho van celebrar cantant i ballant la dansa de l'Anikuni. (tots dansem).

... dansat, dansat, el conte acabat!

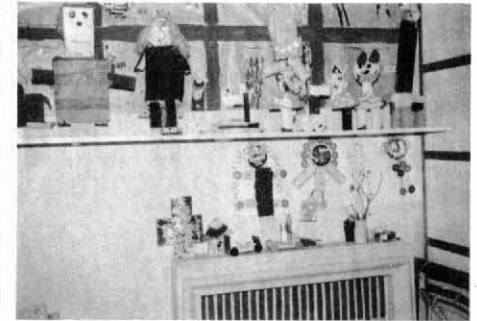
Aquesta historia-conte va néixer fa molt, molt de temps (quan jo treballava per les terres del Besòs) en un dia de vent (o tempesta) en que abans que esclatés el tro, una mosca invisible em va ajudar a tranquilitzar l'ambient. Tant, que com que no trobavem la mosca, el remei va ser la invenció d'aquest conte animat.

Han passat uns quants anys... molts anys... i el conte el continuo explicant, però cada grup de nens el fa créixer o l'empeteix, segons l'edat i interessos dels nens. Quant els més grans, en acabar el curs el conte s'ha enriquit d'aportacions del grup. L'indi té nom, l'esmorzar es de pa amb tomàquet o sota del pont hi ha un zoològic, etc.

Quan vaig començar a explicar aquest conte jo vaig deixar els nens bocabadats; ara són els nens que em deixen bocabadada a mi. Al llarg d'aquests anys els nens m'han ensenyat i demostrat que en la nostra tasca quotidiana val la pena donar, esperar, escoltar i actuar.

Carme Cols

Escola Decroly. Brussel·les



Hem estat tres dies a l'escola Decroly on hi trobem nens des de maternal fins a 12è. (que equival al nostre C.O.U.).

Ens hem sentit acollides i ens han ofert la possibilitat de veure tota l'escola i assistir a classes de parvulari, cicle inicial, mitjà i superior. Això ens ha permès observar la continuïtat en la metodologia emprada. Aquest fet possibilita que els nens adquireixin un sistema de treball basat en:

—Globalització i mètode científic (observació, expressió i associació).

Hem vist els nens interessats per la feina de classe, aportant idees, material i coneixements a tots els nivells.

El paper del mestre/a és el d'estimular els nens, plantejar problemes, corregir expressions i, són els mateixos nens, els que assagen, busquen i donen solucions, despertant així nous interessos i enriquint el grup...

A la classe de 3er., on es treballava sobre el tema dels instruments musicals, ens hem trobat amb uns nens molt organitzats i amb moltes ganes de participar.

plana oberta

La mestra plantejava una hipòtesi:

—*Sonarà igual aquest instrument que aquell? Per què?*

Els nens feien el seu tempteig:

—*Li falta caixa de resonància, té les cordes massa iguals...*

Després es comprovaven totes les hipòtesis i pas a pas es descobria la solució, s'arribava a unes conclusions i se'n treia una definició.

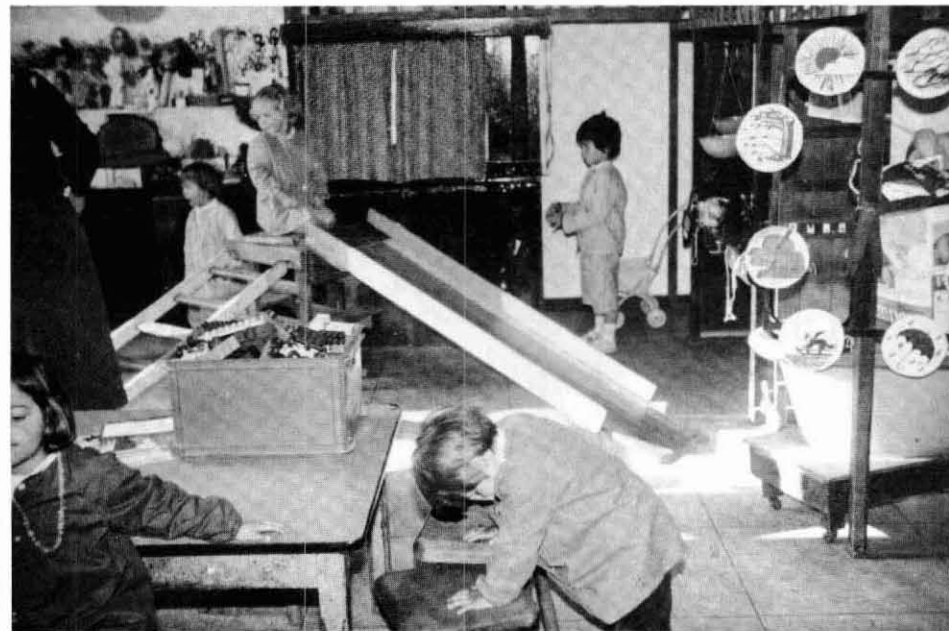
Ens deixava parats la capacitat de raonament dels nens, així com també la seva riquesa i precisió de llenguatge.

Aquest tipus de treball comença ja amb els més petits i s'organitza sempre al voltant dels seus interessos. Cadascú porta de casa allò que li fa més il·lusió o li sembla més interessant, i els altres han d'endevinar què és el que ha portat. La «sorpresa» es pot tocar, oïr, mesurar, i és feina de la mestra aconseguir la verbalització de totes les sensacions, precisar tant com es pugui, donar pistes perquè no es perdi l'interès i, quan per fi s'ha descobert, veure què en saben els nens d'aquell tema, ampliar els coneixements i memoritzar-ne alguna part. Després, la feina de tot el dia, es centra en aquella sorpresa i es pot allargar si l'interès dels infants és molt gran.

Tot aquest treball es fa d'una manera seriosa i les classes estan preparades per a portar-lo a terme. Les balances, presents a tot arreu (els petits les tenien de palanques), els pots per mesurar, les cintes mètriques (fetes amb mans), els calendaris...

A la classe de 1er., on la sorpresa era un conill, es va pensar fent servir una unitat de mesura, arbitrària i decidida pels nens.

Tots però, sabien bé el que representava ja que abans havia servit per a pesar altres coses a classe (aranja, pinyes). Per tant, els nens raonaven: si el conill en pesa tres, vol dir que pesa més que l'aranja que en pesava un.



La mestra no havia oblidat de fer la hipòtesi:

—*Quant us sembla que pesarà? Pesarà més o menys que...?*

Després venia la constatació:

—*Veig que pesa més que...*

A partir d'aquí es feien totes les generalitzacions possibles i se'n treien conclusions.

Aquesta sorpresa tan valorada i utilitzada fins a 2on, es deixa de banda a 3er. i se supleix pel treball de centres d'interès. El centre d'interès que es tria és el mateix per a tota l'escola. Cada classe decideix però quin aspecte treballarà i per això el trobes materialitzat d'una forma diferent en cada grup. La metodologia no canvia, únicament s'amplia i precisa a mesura que els nens es van fent més grans.

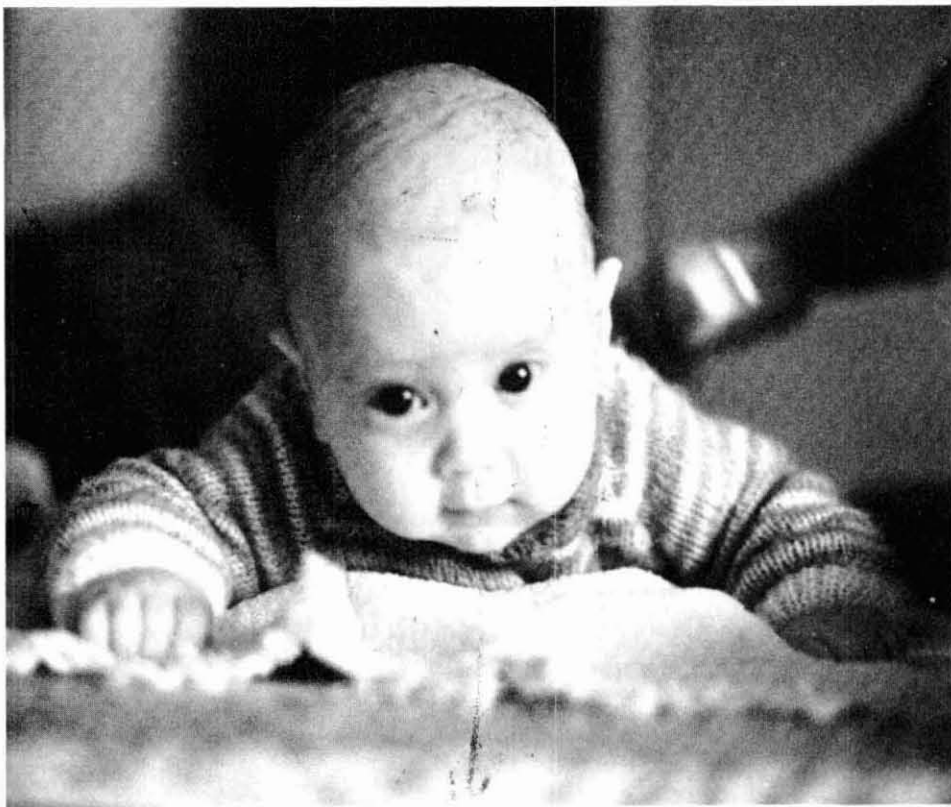
Els centres d'interès que es treballen són els quatre que va instituir el Dr. O. Decroly:

- Necessitats biològiques: alimentació i reproducció.
- Clima: lluita contra la intempèrie, protecció i adaptació.
- Defensa contra les agressions, naturals i de l'home: guerra, malalties, ignorància...
- Treball o creació. Manipulació de la natura.

Aquests centres d'interès queden tallats quan l'actualitat, portada pels nens, entra a l'escola i aconsegueix despertar l'interès de tots.

La visita ens ha deixat satisfets. Malgrat que l'escola fou fundada l'any 1907 i ha respectat sempre els mateixos principis, continua essent actual i oferint una bona opció d'escola.

M^a Antònia Soler.
M^a Teresa Feu.
Carme Morales.



CONDUCTA I COMUNICACIÓ NO VERBAL

JAUME MASCARÓ

Fa uns trenta anys que es va començar a parlar de «comunicació no verbal». Sembla que el primer llibre publicat amb aquest títol és de 1956 i, significativament, estava escrit per un psiquiatra. Era un moment ben curiós aquell de meitat dels anys cinquanta, aparentment poc estimulants, però, vist des d'ara, ple d'esdeveniments, polítics i culturals, que anunciaven l'esclat dels seixanta. De camps diversos del saber —lingüística, antropologia, sociologia, psicologia, etologia, biologia...— s'anunciaven noves vies de recerca i en el camp genèric de les ciències humanes es coincidia en l'atenció cap a les potencialitats expressives i comunicatives del cos humà. Els anys que van des de la publicació, restringida, de *«Introduction to Kinesics»* (1952), de Ray Birdwhistell, punt de partida de la Cinèsia —o estudi dels moviments corporals significatius—, fins a la publicació de l'article de P. Ekman i W. Friesen sobre les categories d'anàlisi de la conducta no verbal, al núm. 1 de la revista *«Semiòtica»* (1969) —o, si es vol, l'aparició de *«Kinesics and Context»* (1970), del mateix Birdwhistell— representa el període constitutiu de la recerca sistemàtica sobre el «no verbal». Des de l'inici dels setanta ençà hi ha hagut més divulgació que aprofundiment, més popularització i repetició que noves i importants aportacions al coneixement de la conducta no verbal, comunicativa o no. Per això qualsevol que s'interessi pel tema ha de recuperar aquells textos —Hall, Schefflen, Goffman, Sebeok, etc., etc.— avui ja clàssics, per entendre el desenrotllament posterior i anar més enllà de la divulgació a la moda.

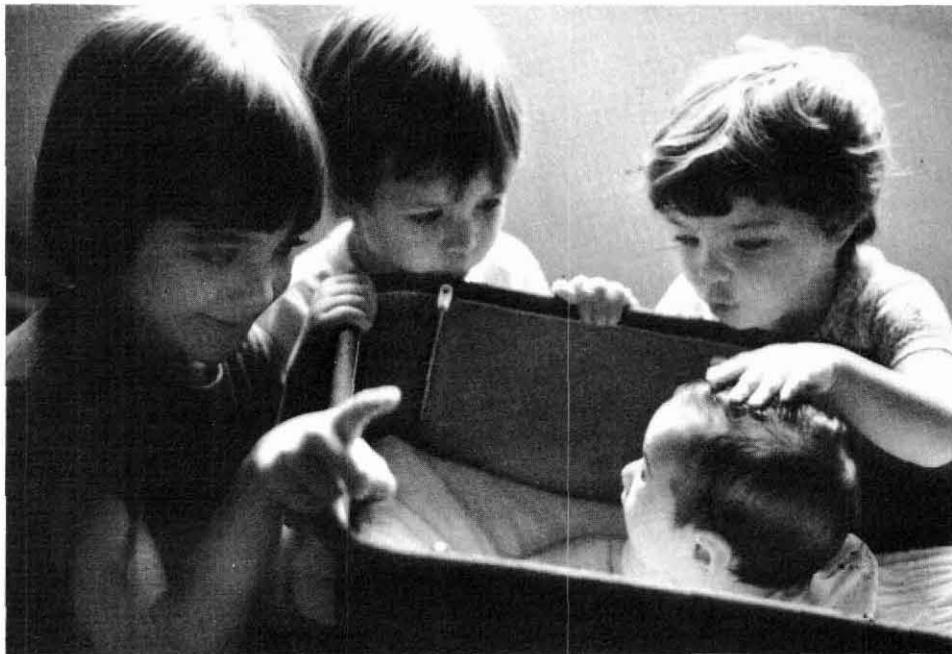
Aquesta brevíssima i esquemàtica referència històrica m'ha semblat necessària, malgrat la brevetat obligada d'aquestes notes, per poder fer entendre algunes de les incongruències de l'afició actual al tema, del qual habitualment hom n'espera més del que avui pot oferir. Perquè, vist des d'aquesta perspectiva temporal, els estudis sobre la CNV (Conducta i/o comunicació no verbal) han arribat a aquell punt en que, trencades les expectatives d'una clau màgica que obrís els secrets de la comunicació humana, s'entra en el lent ritme de les recerques científiques. I també, per això mateix, apareixen en primer pla els problemes que tota «ciència» troba, quan ha d'elaborar les eines teòriques més adequades per a determinar l'estructura i l'organització dels fenòmens que vol *explicar*. El que segueix és una breu reflexió sobre alguns d'aquests problemes, el coneixement dels quals pot ajudar a introduir-se amb més profit, espero, en la lectura i comprensió del tema de la CNV.

1. El primer problema que ha de considerar qui vulgui entrar amb serietat en el tema de la CNV és el que ja implica el mateix títol, perquè no tota conducta és comunicativa o, si més no, no és clar que el terme «comunicació» sigui aplicable a tota conducta humana, fins i tot quan d'algunes d'aquestes conductes es pot inferir alguna cosa referida a un individu o al seu món. Aquest seria el cas, per exemple, dels «síntomes» somàtics que el metge o el psiquiatra observen, per inferir-ne les causes orgàniques o psíquiques. Per això és cada vegada més freqüent transcriure les sigles CNV per *Conducta* no verbal, en lloc de *Comunicació* no verbal. En qualsevol cas, els límits teòrics del que ha d'ésser considerat comunicatiu o no comunicatiu en la conducta humana no són clars i afecten un dels debats de més abast, que aquestes ratlles no poden reflectir.

2. El segon problema, més important pel que fa al nostre tema, és la radical heterogeneïtat del que hi ha darrera del terme «no verbal». En primer lloc, el caràcter negatiu de l'expressió indica un fet que té més relleu del que podria semblar, perquè l'únic que «homogeneïtza» el no verbal és la seva referència negativa al *verbal*, essent d'aquesta manera un reconeixement del caràcter central i primari del llenguatge verbal dins de la conducta humana. Aquest és un fet a remarcar amb força: el llenguatge és l'àmbit en el qual i des del qual l'espècie humana *explica* el món i s'explica a si mateixa. Només en aquest àmbit el *no-verbal* pot trobar el seu sentit explícit.

En segon lloc, el que anomenem no verbal amaga una gran diversitat de fenòmens que no és fàcil d'ordenar i classificar. La qüestió de la classificació és un d'aquests temes que tota recerca s'ha de plantejar prioritàriament per poder analitzar la realitat i, fins i tot, per *veure* el que passa. En el cas dels gestos, per exemple, aquesta és una experiència que sol viure amb sorpresa qui s'inicia en aquest camp. Del món en apariència desordenat dels moviments corporals comencen a sorgir formes que abans de conèixer les categories de classificació eren difícilment identificables. (En el límit això no és més que recordar que sense criteris d'organització dels fenòmens, aquests no «existeixen» per a l'observador.)





La història d'aquests primers anys de l'estudi de la CNV és la dels criteris i categories de classificació, així com la dels models que els inspiren. Aquest és el sentit de les dues dates que abans suggeria com a límits de la primera etapa històrica de la recerca sobre CNV. El 1952, Birdwhistell, seguint el model de la lingüística estructural de Bloomfield, intentava l'anàlisi de la conducta gestual establint unitats bàsiques, els *kines*, *kinemes*, *kinemorfemes*... que, a imitació de les unitats fonètiques, fonèmiques i morfològiques de les llengües naturals, havien de fonamentar una gramàtica del «llenguatge gestual». El mateix Birdwhistell reconeixerà a finals dels seixanta la impossibilitat de portar fins aquest punt el model lingüístic. A l'altre extrem, en canvi, trobarà ressò entre els investigadors, la proposta de P. Ekman i W. Friesen, el 1969, els quals, inspirant-se en l'esquema elaborat i utilitzat per D. Efrón, el 1941, van proposar 5 grans categories de classificació de la conducta no verbal:

EMBLEMES
 IL·LUSTRADORS
 ADAPTADORS
 REGULADORS
 MANIFESTACIONS D'AFECTES

L'èxit d'aquesta classificació, matisada, retocada i ampliada per altres autors, deriva, crec, de la facilitat intuïtiva amb què organitza l'experiència observable del no-verbal, permetent tant l'ús en el camp de la recerca psicològica com en l'antropològica o etològica. Però no és tampoc una classificació absent d'incoherències i, per això, altres autors han preferit elaborar la seva pròpia taxonomia, augmentant així els problemes metodològics de la recerca.

3. Un tercer problema és l'heterogeneïtat epistemològica, i metodològica, derivada del marc «científic» en el qual es desenvolupa la investigació. Em refereixo a la diversitat de pressupostos explicatius com a conseqüència del fet que cada «disciplina» (lingüística, antropologia, etologia, etc.) té la seva pròpia història i, per tant, mètodes diversos i pressupostos teòrics difícilment compaginables. Així, per exemple, una de les disciplines que més estudis ha aportat al coneixement de la conducta infantil no verbal és l'*etologia humana*. Dient-ho de forma ràpida, l'etologia, que ha desenrotllat els seus mètodes en l'anàlisi de la conducta animal, pressuposa que la conducta, de la mateixa manera que les estructures orgàniques, és el resultat d'un procés evolutiu que l'ha anat configurant al llarg del temps de constitució de l'espècie i que, per tant, en molts d'aspectes el que es fa no deriva de l'experiència individual sinó d'adquisicions específiques, és a dir, innates. En el cas de l'home, el caràcter innat de la conducta és plantejat per molts d'etòlegs com a vestigi de la història de l'espècie i, per això, més clarament detectable en la infància. En aquest sentit, s'ha volgut remarcar el caràcter «biològic», és a dir, no après, de la capacitat de codificar i decodificar les emocions bàsiques (sorpresa, por, ira, fàstic, tristesa i joia), tal com ha mostrat I. Eibl-Eibesfeldt en els seus estudis sobre «moviments expressius en nens sordmuts i cecs de naixement». També se sol atribuir un pes

notable de la informació genètica al funcionament dels codis no verbals, anomenats «primaris»: la conducta tàctil i olfactiva. També és cert que la gran majoria d'etòlegs consideren que en l'espècie humana el que està bàsicament programat és la predisposició a l'aprenentatge, de manera que les conductes infantils més innatament determinades van cedint a mesura que la conducta lingüística i, per tant, la transmissió cultural va modelant el comportament individual.

És fàcil d'imaginar fins a quin punt la pressuposició d'innatisme és un tema de debat i de controvèrsia, que obliga a relativitzar moltes de les afirmacions sobre aspectes de la CNV. I el mateix es podria dir de les posicions que fonamenten l'anàlisi d'altres disciplines que s'ocupen d'aspectes no verbals de la conducta humana.

He prescindit, en aquest breu article, d'incloure referències precises a la conducta no verbal sota la forma d'enumeració o resum de tot el que la recerca actual podria dir sobre la infància, tot i que podria semblar adient en el marc d'aquesta revista. És una decisió conscient. Per raons que crec que el mateix article proporciona, qualsevol enumeració ràpida i no contextualitzada del que es pot trobar en els textos de CNV sobre la conducta infantil, no faria altra cosa que augmentar la confusió i la trivialització. Per això aquestes planes no expliquen fets, sinó que presenten una reflexió que vol ser prèvia a una lectura i a un aprenentatge de l'observació sobre la CNV.

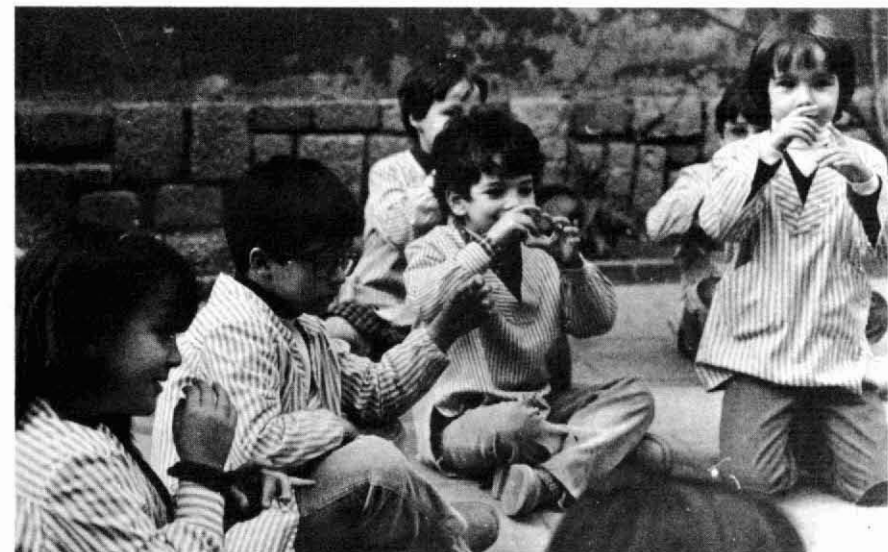
J.M.



Bibliografía

En aquesta bibliografia s'indiquen només textos accessibles entre nosaltres.

- BIRDWHISTELL, R. *El lenguaje de la expresión corporal*, Barcelona. Col. Com. Visual, Ed. Gustavo Gili, 1979.
- DAVIS, F. *La Comunicación no verbal*, Madrid. Alianza Ed., Libro Bolsillo, nº 616, 1979.
- HALL, E.T. *La dimensión oculta*. México, Siglo XXI, 1972.
- HALL, E.T. *Más allá de la cultura*, Barcelona. Col. Punto y Línea, Ed. Gustavo Gili, 1978.
- EIBL-EIBESFELDT, I. *Etología*, Barcelona. Ed. Omega, 1974.
- EIBL-EIBESFELDT, I. *El hombre pre-programado*, Madrid. Alianza Univ. núm. 176, 1977.
- HINDE, R.A. *Bases biológicas de la conducta social humana*, México. S. XXI, 1977.
- KNAPP, M.L. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona. Paidós Comunicación, 1982.
- RICCI-BITTI, P., CORTESI, S. *Comportamiento no verbal y Comunicación*. Barcelona, Col. Punto y Línea, Ed. Gustavo Gili, 1980.
- THORPE, W.H. *Naturaleza animal y naturaleza humana*, Madrid. Alianza Univ., 258, 1980.



TEMPS ERA TEMPS...

MARIA MONTESSORI: DE QUAN EL PARVULARI VA DEIXAR DE SER PREESCOLAR.

10-fàn

Maria Montessori, aquella metgessa amb aspecte mig de marassa i mig de matrona romana, torna a estar d'actualitat entre nosaltres arran de la publicació de la seva obra cabdal: La descoberta de l'infant. (1) Dic que torna a estar d'actualitat ja que fins als anys seixanta parlar d'educació dels parvuls a Catalunya era parlar de Montessori. Pel seu influx s'extingiren al nostre país els parvularis tristos amb infants immòbils. Sota el seu guiatge s'obriren les Cases dels nens, com ben significativament l'educadora italiana feia anomenar les seves escoles.

Montessori, partint d'una observació i comprovació rigorosa de l'evolució de l'aprenentatge dels infants, elaborà el seu mètode plasmat en les planes d'aquest llibre suara traduït a la nostra llengua. La lectura i estudi d'aquesta obra és fonamentalment per als nostres parvulistes. Maria Antònia Canals en el pròleg ens diu amb el seu assenyat apassionament: «El mètode Montessori ha estat i és, per a mi, el millor del món. Però precisament per això crec que podem encarnar-lo en cada època i a cada terra, a cada situació i a cada nen, i que només amb aquesta recerca constant, i no pas amb un fals puritanisme de no tocar-hi ni afegir-hi res, serem realment fidels a l'esperit amb què un dia va néixer».



A través de les planes de La descoberta de l'infant hom pot entrar en contacte amb els fonaments i les pràctiques del mètode montessorià, tot adonant-se del que és fonamental i del que respon a la època i al context determinat en què fou escrit. És un llibre suggeridor i ric, amb què qualsevol educador veu enriquida la seva experiència i és compelt a contrastar-la críticament amb les propostes montessorianes.

Montessori fou una de les veus més matineres en advertir la unitat i entitat pròpia que tenia la primera infància i com la seva educació no havia de tenir un caràcter «preescolar». Sinó que, a la llum de les troballes de la psicologia evolutiva, esdevenia una etapa determinant en el procés educatiu i de maduració de l'individu.

He manllevat del darrer capítol del llibre esmentat alguns passatges que penso que poden aproximar-nos a l'obra de la pedagoga italiana. Vénen a ser unes reflexions com a colofó d'una obra fonamentalment pràctica.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

1 - MONTESSORI, Maria: *La descoberta de l'infant*, Vic, Eumo, 1984

LA DESCOBERTA DE L'INFANT

MARIA MONTESSORI

Els resultats de la instrucció que assolim a la Casa dels Nens representen el límit de la cultura que separa aquestes escoles de les aules de primària que vénen després. És bo d'establir aquesta determinació, encara que sigui en part artificial. La Casa dels Nens no és una preparació per a la primària, sinó que és un principi de la instrucció que es continua sense interrupció. Amb el nostre mètode, ja no es pot distingir el període de «preescolar», del període «escolar». Efectivament, la instrucció del nen no està conduïda per un programa; sinó que és el mateix nen que, vivint i creixent amb l'ajuda del treball físic i intel·lectual, va dibuixant alguns nivells de cultura que corresponen per mitjana a les edats que vénen després.

Ha quedat tan clarament demostrada la necessitat que té el nen d'observar, de reflexionar, d'aprendre, i també de concentrar-se, d'aïllar-se i de suspendre de tant en tant l'activitat per fer silenci, que podem afirmar amb tota seguretat que és un error la idea que el nen, quan està fora d'un lloc d'educació, descansa. En canvi és un deure dirigir les activitats infantils estalviant al nen esforços inútils que dispersen les seves energies, desvien les seves ganes instintives de conèixer, i molt sovint són causa de disturbis nerviosos i d'empobriment en el creixement. El deure de dedicar-se a l'educació dels nens més petits no té, doncs, l'objectiu material de facilitar l'ingrés al període de la instrucció obligatòria; sinó que és un deure amb la vida i, per tant, amb la salut del nen. (...).

Aquests fenòmens extraordinaris manifestaren una part desconeguda de l'esperit infantil. I aquest és el veritable secret de tot el nostre treball, perquè fou fet girant a l'entorn d'aquests fenòmens que el van inspirar. I aquesta és la raó per la qual aquestes experiències i el mètode que s'hi fonamenta no es poden comprendre si hom no reconeix que estan relacionats amb aquella particular forma mental, pròpia només del període creatiu de la primera infància.

Sobretot aquesta experiència ha demostrat que el nen més petit de sis anys té una «forma mental» diferent de la que es desenvolupa després, diferent, doncs, de la de l'adult. La diferència encara és més accentuada en el nen més petit i cal remuntar-se al temps del naixement. Nosaltres anomenem aquesta forma «la ment absorbent» i n'hem parlat per primera vegada en el llibre: *Nuova educazione per un nuovo mondo*; ara estem preparant un altre volum, que sortirà aviat, *La mente assorbente*, dedicat a la psicologia infantil.

És cert que fets misteriosos que es refereixen primerament a la ment inconscient i després al subconscient, al mateix temps que van apareixent idees conscients, revelen l'existència en el nen de la capacitat d'absorbir imatges de l'ambient, fins i tot quan són recollides en laberints mentals, igual com també es manifesta veritablement miraculós el fet que el nen pot absorbir això que erròniament s'anomena «llengua materna» amb totes les seves particularitats fonètiques i gramaticals, quan encara no posseeix les facultats mentals que necessitem per a aprendre: l'atenció voluntària, la memòria, la facultat de raonar. I també és veritat que les coses adquirides en l'edat inconscient, per força de naturalesa, són les que persisteixen d'una manera tan profunda que s'identifiquen amb la persona, fins al punt que la llengua materna esdevé un veritable caràcter de la raça, l'atribut característic de l'individu humà.

Per altra banda, els adults que aprenen una llengua estrangera, quan la intel·ligència ja és madura, ho fan amb dificultats i no arriben a imitar a la perfecció els sons de la pronunciació, ni perden mai l'accent estranger i sempre cometem algun error gramatical.

L'infant, en els primers dos anys de vida, prepara amb la seva ment absorbent tots els caràcters de l'individu, encara que no se n'adoni. A tres anys ja es fa palesa l'activitat motora, a través de la qual les experiències estableixen la «ment conscient». L'òrgan motor utilitzat en la transformació és essencialment la mà que ha de fer servir els objectes. Tots sabem bé que l'infant ho vol tocar tot i que es concentra en el joc promoguts per la intel·ligència amb la participació de la mà.

La importància de la mà com a òrgan que, en l'edat infantil coopera a la formació de la ment conscient, encara no és aprofitada en l'educació. Els poders de la ment absorbent disminueixen a mesura que avança l'organització de la ment conscient; de totes maneres, romanen durant la infància i permeten, tal com es desprèn de la nostra experiència universal (és a dir, feta en gairebé totes les races humanes), «absorbir» una quantitat sorprenent de cultura.

Mentre l'infant en els seus primers anys (dos i poc més) és capaç de fer conquestes miraculoses simplement amb el seu poder inconscient d'absorbir, tot i que és immòbil, després dels tres anys esdevé capaç d'adquirir una gran quantitat de nocions amb els seus esforços, explorant l'ambient. En aquest període capta les coses amb la pròpia activitat i les reuneix en el seu món mental, com si les anés collint amb les pròpies mans.

Tanmateix encara no ha assolit aquella maduresa que més tard el farà capaç d'aprendre per mitjà de les paraules d'un adult. Aquesta és la raó per la qual el nen petit ha estat considerat incapaç de treure profit de l'ensenyament de l'escola tradicional.

Però és cert que les coses adquirides en el període d'absorbir són les que queden gravades no pas en memòria, sinó en l'organisme vivent, perquè esdevenen la guia per a la formació de la ment, del caràcter de l'individu. Per tant, l'ajut educatiu que es pot donar en aquesta edat ha de venir a través de l'ambient i no pas per mitjà d'ensenyaments orals. Allò que el nen absorbeix en forma de cultura és com una victòria permanent que alimenta una flama d'entusiasme, com si ell s'hagués llançat en un incendi. D'aquesta cultura infantil brollen guspires d'intel·ligència que condueixen a un desenvolupament més intens, a altres victòries en el futur.

Aquesta és l'edat en la qual l'home treballa sense cansar-se i en la qual, del coneixement, en treu un nodriment de vida. Sense la possibilitat de créixer d'acord amb els caràcters mentals que la naturalesa ha donat, tament una clau, al secret de la creació d'una intel·ligència humana, el nen sofreix i es desvia de la normalitat.

El psicòlegs d'avui dia comencen a reconèixer una forma d'«inapetència mental» en els nens difícils que sembla que s'hagin aturat en el seu desenvolupament i que s'hagin desviat del camí dret que el creixement humà hauria de seguir.

Els resultats sorprenents que hem obtingut en les nostres escoles i que hem explicat en aquestes pàgines no són per això el producte d'un mètode d'educació més perfecte; són l'exponent d'una forma mental especial, de sensibilitats psicològiques que es troben només en el període creatiu del creixement.

M.M.



escola 0-3

Un món afectiu i cognitiu «diferent» del de casa, una experiència «privada» pel que fa a la xarxa familiar de relacions.

COM VEUEN ELS NENS L'ESCOLA BRESSOL?

TULLIA MUSATTI

Quan es contemplen els nexes entre l'escola bressol i la globalitat del món dels afectes i dels coneixements de l'infant, es planteja l'interrogant de quin és el rol i l'efecte de l'escola bressol en afavorir/impedir, formar/trinxar el creixement, harmònic o desenfocat, de les capacitats cognitives i de les relacions afectives dels infants que freqüenten l'escola bressol.

Aquest interrogant, quan es planteja des d'una òptica educativa, és a dir, del qui orienta i gestiona la institució, es tradueix en un debat ampli sobre com podem desenvolupar i dreçar (o redreçar) l'orientació afectiva de l'infant envers els altres, la seva forma de conèixer i els continguts del seu coneixement. Un debat certament útil, d'importància bàsica per a una institució educativa. Però inevitablement té l'aire d'un plantejament escolar, en el sentit que globalment es busca satisfer una gamma de necessitats que se suposa que els nens tenen o que té la societat en relació amb ells. L'aprofundiment i la renovació d'aquest debat ha provocat en els últims decen-

nis un redibuixar la imatge de l'infant, la imatge que voldrien proposar la societat, l'escola, l'escola bressol. És precisament aquesta formulació la que ara proposem de capgirar per uns moments per tal de posar-nos la demanda a l'inrevés. És a dir, proposem de preguntar-nos no només quina imatge de l'infant té, o vol tenir, o ofereix l'escola bressol, sinó també *quina imatge de l'escola bressol té l'infant?* Tot això podria semblar només una de les moltes habilitats retòriques que serveixen per fer avançar la reflexió comuna però, tal com esperem demostrar, pot correspondre a fets concrets en termes de programació de la institució educativa i contribueix en definitiva a precisar amb més realisme la imatge, no del nen en abstracte, sinó dels nens que avui dia freqüenten l'escola bressol.

Molt ràpidament i potser defraudant les expectatives aixecades amb aquesta llarga introducció, pretenc demostrar que aquest capgirament de perspectiva implica, per exemple, que per tal d'afrontar la discussió de les relacions entre l'escola bressol i el món afectiu-cognitiu de l'infant, cal reconèixer d'entrada que l'escola-bressol és un tros limitat, però important, d'aquest món i no una experiència separada i hetero-dirigida que interacciona amb aquest món.

L'anàlisi de com l'infant es posa davant aquest seu tros de món, és a dir, l'anàlisi de quina imatge té l'infant de l'escola, ens pot ajudar ja sigui a comprendre els seus problemes i les seves eventuals dificultats de relació amb la institució escola bressol, ja sigui a tornar a portar la nostra programació des de la mateixa institució a la seva dimensió real i més realista i en definitiva a entendre'n altra vegada les funcions en la global experiència cognitiva i afectiva de l'infant.

El que concretament voldríem proposar en aquesta ocasió, són només alguns punts d'anàlisi per al dibuix de les dimensions fonamentals segons les quals l'infant es representa l'escola bressol. Quan pren forma concreta aquesta imatge de l'escola bressol pot acolorir-se diversament, de forma atractiva o negativa. Aquest acoloriment resulta diferent segons sigui la reflexió i la programació educativa.

L'escola bressol és un lloc diferent de casa

Mentre s'han consumit rius de tinta i desenes de discussions per expressar i valorar la ruptura afectiva que la freqüència a l'escola bressol representaria per a l'infant respecte a l'educació en família, s'ha dedicat molt poca atenció a la definició d'escola bressol com a lloc *diferent* de casa, és a dir, amb connotacions, característiques i estructures diferents de l'habitatge i de l'estructura-família. No, però, *lloc inferior*, sinó *lloc diferent* de la casa. Aquest aspecte de diversitat, més que no pas la seva valoració és el que defineix l'escola bressol als ulls de l'infant que coneix només la casa o altres llocs encara que mediatitzats per figures familiars (botigues, jardins públics, carrers que freqüenta i recorre amb els pares). Aquesta diversitat es





presenta immediatament a l'infant com a tal, diferent i alternativa a la connotació d'escola bressol com a *lloc inferior*, lloc de la separació de la mare. Es presenta immediatament perquè ve expressada per una multiplicitat d'elements físics concrets, abans que d'una sèrie d'elements no menys importants però més difícils de capir per un nen petit, com tots els que caracteritzen els aspectes de sociabilitat i de benestar psicològic.

Aquests elements concrets, els *espais físics* (generalment més amplis i també diferents dels de les habitacions), la seva *destinació funcional* clarament contemplada vers una utilització infantil (espais de joc, espais de descans i l'alimentació), tan que aquesta destinació es calibri sobre les necessitats d'una col·lectivitat d'una *col·lectivitat infantil*. Per exemple, pot semblar poc important el fet que veure tants llitets o bressols junts sorprengui l'ull de l'adult perquè constitueix un fet culturalment i històricament nou, probablement també l'infant, que coneix bé el llit o el bressol, pot percebre-ho com a nou però com a fet singular i força mancat de la seva experiència domèstica quotidiana.

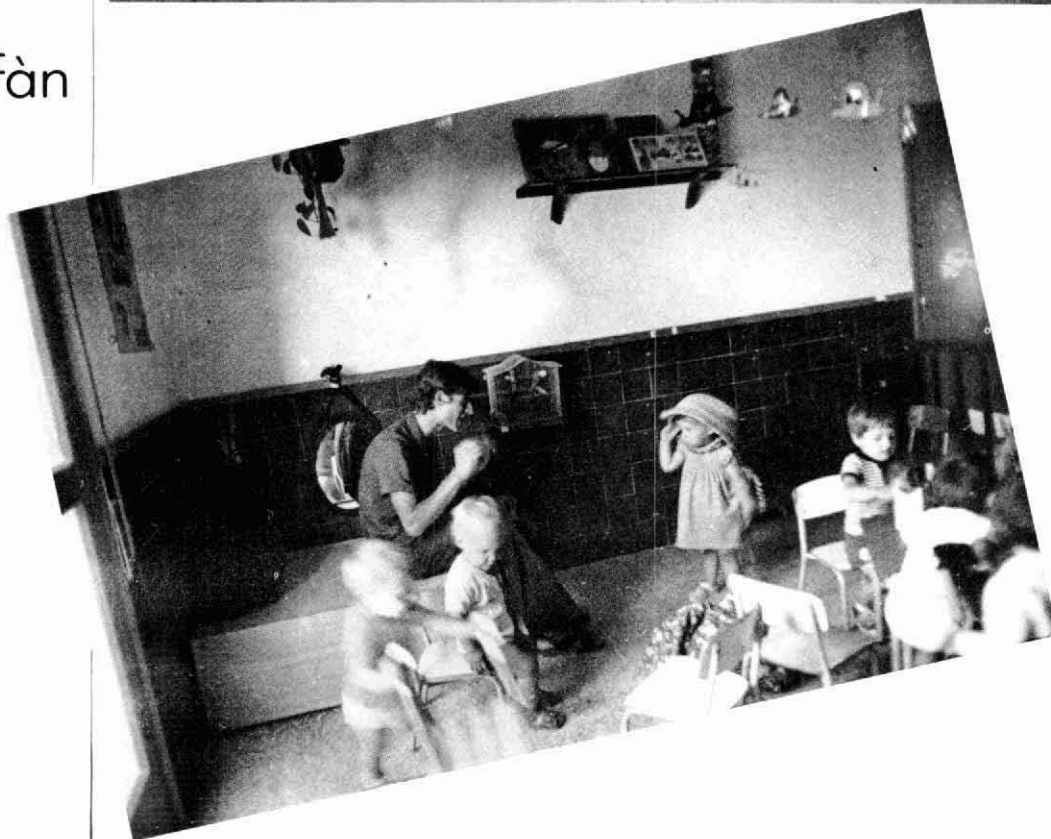
Els aspectes menys concrets i menys evidents però no per això secundaris i que potser el nen ni tan sols els percep veient-los dues vegades, són: el fet de *trobar-se en contacte amb molts nens petits*, amb els quals comparteix una situació vital complexa, encara que limitada al llarg d'una jornada, i el fet de *trobar-se en contacte amb adults diferents*, amb els quals comparteix una relació educant-educat, d'una qualitat bastant complexa i bastant íntima que es pensava que només pertocava a les figures i al rol dels pares.

Es podria objectar que tots aquests elements surten només a partir de l'anàlisi de l'adult i d'un adult que, educador o investigador, es decanta per analitzar amb mètode. Però al meu parer, no és legítim pensar que l'infant, no processa aquests elements d'una manera o altra i que d'aquest processar no li queda una certa «imatge» concreta de l'escola bressol, encara que naturalment no ho fa de manera reflexiva sinó com una articulació immediata de la seva vivència i de les seves respostes comportamentals. És justament l'articulació d'aquesta «certa imatge» que fa que en l'experiència afectiva i cognitiva del nen la funció de l'escola bressol tingui una connotació positiva o negativa, i sobre aquest punt voldríem encara proposar algunes consideracions.

L'escola bressol, lloc per als nens

No és massa estrany adonar-se que un lloc per als nens pot no aparèixer com a tal als ulls del nen. Pot semblar-li un lloc en el qual els infants són deixats quan se'ls separa o allunya de la mare. És inútil especular posteriorment sobre quines possibles connotacions de càstig o desgràcia pugui prendre aquesta imatge en la vivència de cada nen en particular. En canvi, l'escola bressol pot aparèixer als ulls de l'infant com a lloc privilegiat per

14-fàn



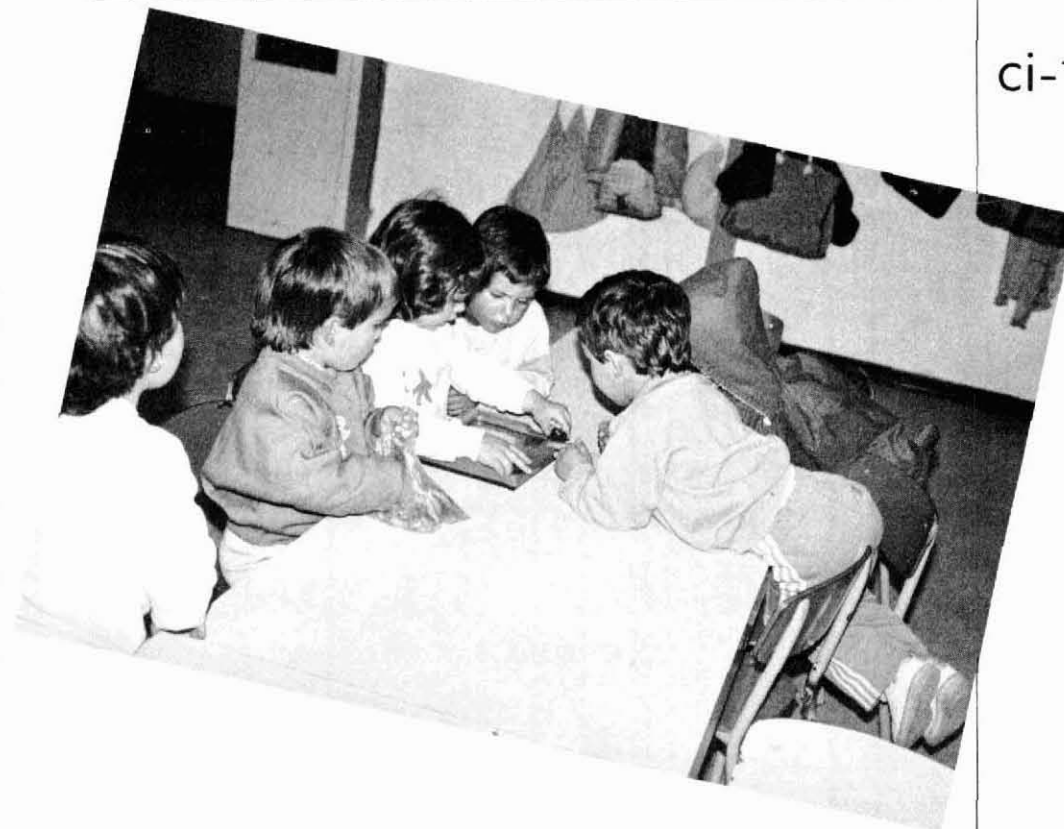
a ell, un espai no tan ple d'ocasions de «no-no» com l'espai domèstic sinó replet d'estímuls agradables de joc, d'exploració, de joia compartida amb altres infants. Un espai en el qual l'estructura arquitectònica, l'equipament, l'organització de l'ambient es construeixen a l'entorn de les seves necessitats, que són diferents de les dels adults, i que, mentre a casa, només se'ls comprèn en part, a l'escola bressol poden trobar acolliment i suport.

Això no vol pas dir que s'hagi de pensar necessàriament en un equipament de tipus montessoria, a la mida del nen, sinó en l'organització d'un ambient que s'estudiï de tal manera, que aculli i estimuli les expressions del comportament infantil, les seves exigències i ineptituds de moviment, les seves curiositats d'exploració i les seves modalitats de comportament. Posem per cas, el joc per als nens no és una modalitat de comportament que l'ambient tot just pot tolerar, com a casa, sinó que el joc esdevé l'objectiu funcional a l'entorn del qual es modela l'ambient; s'ofereix una resposta adequada a les necessitats emotives de relaxament, de conteniment, de protecció de l'infant en lloc d'esperar que l'infant busqui la manera de retallar-les dins un ambient pensat amb altres finalitats; també s'ofereix una resposta adequada a les estimulacions i al conteniment de moments particulars, com l'expressió de les pors infantils o en moments d'excitació motora.

És un lloc privilegiat per a l'infant i per tant un lloc en el qual el benestar de l'infant, en la seva accepció més ampla, és l'objectiu central i no és desbordat per altres exigències organitzatives, dels educadors o dels mateixos pares. No perquè s'ignorin aquestes exigències, sinó perquè es satisfan en la mida en què són absolutament conciliables amb l'objectiu prioritari de manera proporcional i no viceversa. S'ha observat amb molta profunditat (G. Levi, 1983) que paradoxalment l'infant que freqüenta l'escola bressol enalteix l'aspecte privat i íntim de la relació amb la pròpia mare. Podríem dir, capgirant la paradoxa, que per a l'infant que freqüenta l'escola bressol, és, o ha d'arribar a ser, una experiència privada respecte a la xarxa familiar de relacions d'afecte i de poder.

Experiència privada, que no significa aïllament de la relació amb els pares, sinó que significa espai de l'infant com a tal, en el qual els aspectes de la realització de si mateix troben un terreny de conreu especialment adequat.

Oferir a l'infant una imatge d'aquest tipus d'escola bressol com a lloc «per a ell», accentuant així les diferències entre les possibles respostes a les necessitats de l'infant en família i a l'escola bressol, no significa, però, enaltir contraposicions negatives entre escola bressol i família (com es el cas, per exemple, de les activitats prohibides en un lloc i permeses en l'altre). Significa, en canvi, tenir en compte les diferències en l'estructura física i psicològica dels dos ambients que diferencia bé, família i escola bressol, i accentuar-ne els valors positius complementaris en un únic projecte educatiu participat.



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



L'escola bressol com a lloc de relacions extrafamiliars

Aquests aspectes d'experiència privada respecte a la família, que té l'infant a l'escola bressol, comprenen naturalment, i no de manera secundària, el fet que el nen a l'escola bressol fa experiències de relació profunda, efectivament continuades, amb altres persones de fora el cercle familiar, i relacions que no contemplen la mediació dels pares. No perquè no hi hagi relació entre pares i educadors, relació negativa o positiva, sinó perquè aquesta relació gira a l'entorn de la figura de l'infant, mentre que l'infant per la seva banda té relacions directes i separades amb els nens, amb els educadors i amb els pares. Aquest aspecte caracteritza profundament la imatge que té l'infant de l'escola bressol.

Malauradament no s'ha reflexionat mai gaire sobre quin és el paper que desenvolupen o poden desenvolupar en el creixement emotiu de l'infant, les relacions instaurades a l'escola bressol (excepte preocupar-se només de si aquestes «substitueixen» adequadament les relacions parentals). Aquest seria un camp del qual es podria demanar l'estudi i la recerca o l'aprofundiment i la presa de consciència d'un treball que, de forma no explícita ni sistemàtica, fan molts educadors. Però aquí voldríem limitar-nos a observar que el fet de trobar-se participant en una relació necessàriament intensa (sigui quin sigui l'acoloriment afectiu: positiu o negatiu) amb altres adults, sense la mediació d'una figura del cercle familiar, segurament caracteritza la imatge que l'infant té de l'escola bressol. I, segurament, per a ell constitueix un problema que ha d'afrontar en els primers temps de l'adaptació; posteriorment contribueix a l'afinament de les seves capacitats socials i relacionals. L'elecció (amb l'organització de torns dels grups de nens, la subdivisió de les rutines i els moments de joc al llarg de la jornada, amb tota la programació de l'escola bressol) d'ajudar l'infant i els educadors a estructurar aquestes relacions i a afavorir el seu contingut afectivament positiu, és una de les «tries» educatives bàsiques que contribueixen a caracteritzar positivament, als ulls de l'infant, la imatge de l'escola bressol.

L'escola bressol com a lloc d'una col·lectivitat infantil

No és estrany que molts llocs, entre els pocs que hi ha de sociabilització entre coetanis, siguin anomenats pels nens que els freqüenten, i que encara no dominen el llenguatge, basant-se en aquesta característica i no en cap altra més vistosa; d'aquesta manera, el fet de freqüentar l'escola bressol o el parvulari, o els jardins públics, sovint es converteix en «anar amb els nens».

Aquesta característica de l'escola bressol com a lloc dels nens, té al meu parer, diverses accepcions psicològiques als ulls dels nens, que aquí només podem insinuar.

— L'escola bressol com a *lloc per als infants* en el qual no només troben suport i satisfacció les exigències d'un sol nen, sinó les de tots els nens.

—L'escola bressol com a lloc en el qual es troben *molts nens*, és a dir, petits éssers semblants al nostre nen, persones que no sols tenen exigències absolutament semblants i alguna vegada contraposades amb les seves, sinó que tenen interessos i comportaments semblants, que el nostre nen fins ara estava acostumat a reconèixer com a molt personals i característiques de la seva identitat i ara apareixen en canvi com a característiques d'un estat biològic i social, la infància, compartit per molts i respecte al qual esdevenen amb més claredat les característiques i comportaments individuals. I viceversa, el fet de compartir interessos i comportaments infantils pot portar a conclusions més immediates o fins i tot diferents en el joc, en el conflicte, en l'explotació cognoscitiva.

— L'escola bressol com a lloc en el qual s'estableixen relacions amb els altres nens, és a dir, el lloc on és possible seleccionar i construir relacions diferents amb més nens. Lloc on l'empatia immediata, que l'infant sent pels altres nens, deixa lloc a la companyonia i es pot també sedimentar en relacions d'amistat i, perquè no, de passió quasi amorosa.

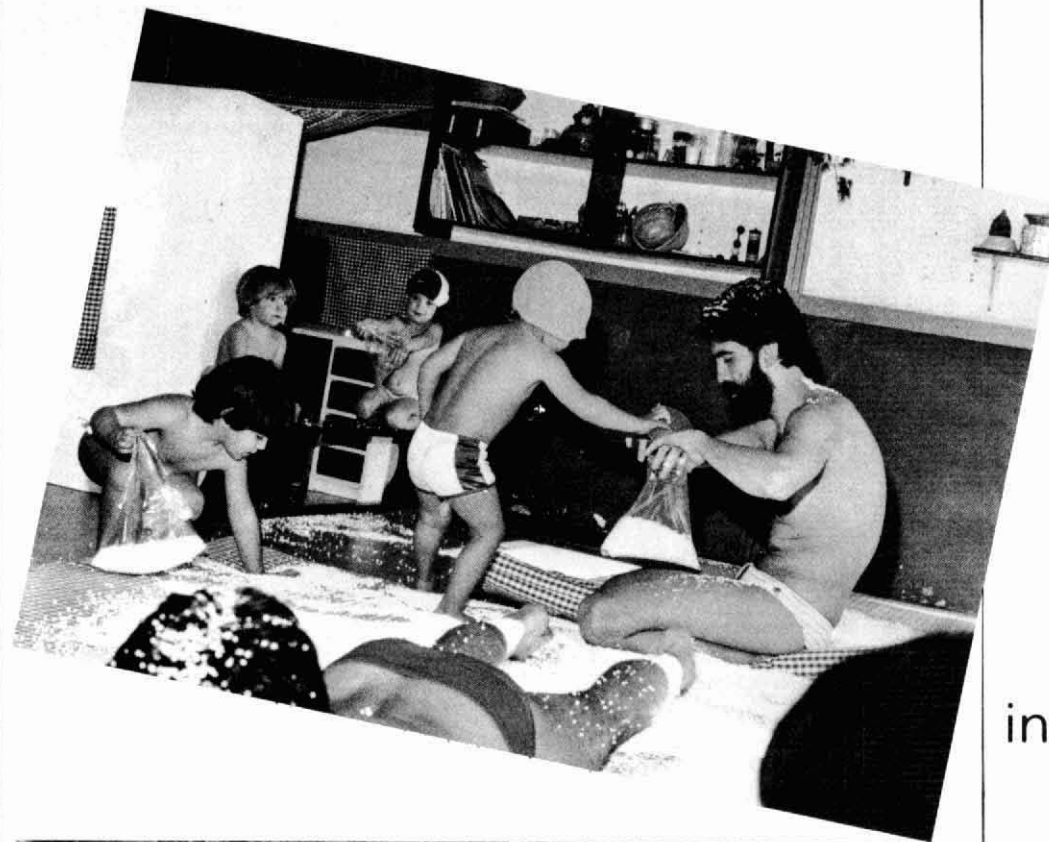
—L'escola bressol, en fi, com a experiència d'un lloc col·lectiu en el qual hi ha *normes de convivència* (que un cop més poden ser constrictives o plaents) o s'hi desenvolupa una vida de grup i en el qual les capacitats cognitives i socials de l'infant es veuen empeses a respondre a tasques diverses i més sofisticades que les que tenen lloc en la interacció entre pocs.

Dir que les coses anunciades fins aquí poden ser només punts per la discussió no és ni artifici retòric ni coartada, perquè realment no existeix la possibilitat de definir en termes categòrics una imatge de l'escola bressol que és de color de rosa més que no pas d'un altre color.

Com qualsevol altre lloc de vida social, la qualitat de la seva aparició, i sobretot del seu corresponent ésser, no pot ser altra cosa que el fruit d'una llarga i continua obra de reflexió i programació.

Dit això, pot ser útil, al meu parer, comprendre que el resultat de les decisions preses (o també de les no preses) queda molt clar als ulls dels nens, d'aquells que són al mateix temps els principals usdefruitaris i la raó de ser de la institució.

T.M.
Institut de Psicologia
del Cnr. de ROMA





Davant la festa de la Castanyada, l'equip de la Llar d'Infants Barrufets de Sant Joan de Vilatorrada (Bages), vàrem muntar tota una colla d'actes per tal de celebrar-ho.

Exposem seguidament el perquè ho vam fer i com reaccionaren els nens en contra del que esperàvem. La por que van tenir, l'esverament, el descontrol d'ells mateixos. A partir d'aquí, l'equip reflexiona per tal de trobar explicació a allò que ha passat i, sobretot, recollir-ho per d'altres activitats a la Llar.

EL FRACÀS D'UNA FESTA

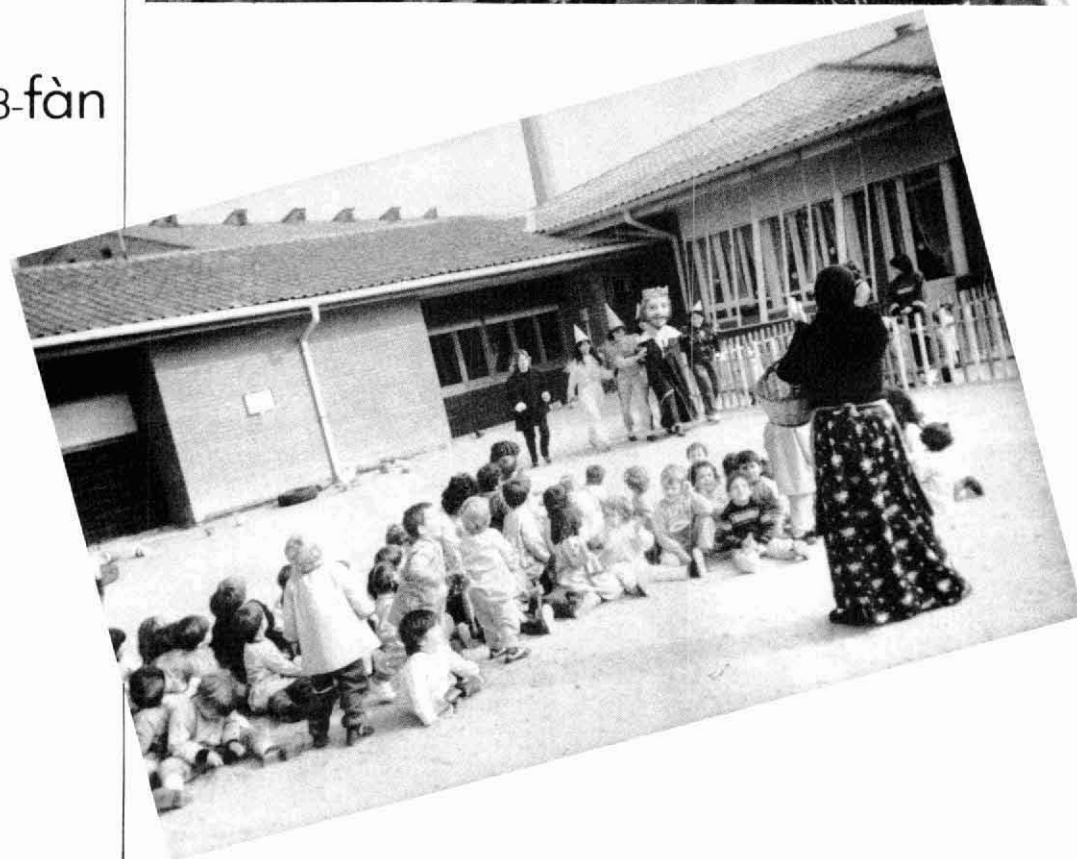
LLAR D'INFANTS «BARRUFETS»

Som un equip d'educadors que porta, en el moment de la festa, un any de treball dins la nova Escola, nova l'Escola i nous nosaltres mateixos. Hem arribat a la tardor, s'apropa la festa de la castanyada. Des de dies enrera, venim parlant de com ho farem per tal que aquesta festa, tan popular, sigui adient als nostres menuts (d'un a tres anys). N'hem parlat sovint a les hores de dinar. Arriba el moment en què tot l'equip, reunits, planifiquem què serà la diada. Els nens han portat castanyes, fulles seques: les hem anades a buscar al poble i, també, les han portades de casa. Hem buscat un refrany que fos entenedor: «*A la tardor no fa fred ni calor i la Marieta castanyera bufa el fogó*». Hem après una cançó que vénen entonant: «*Castanyes i panellets buscarem pels raconets. Com més en trobem, més en menjarem.*»

L'espai comú ha estat decorat pels adults, amb un mural on ja fa dies es veu una castanyera amb la seva torradora i amb altres motius naturals: el davantal de roba, els mitjons de llana, els cabells amb fil; les castanyes hi són enganxades i, fins i tot, hem posat unes ulleres a la castanyera del mural amb fil-ferro. Tothom hi diu la seva, ara li faltaria això, ara allò... L'arbre de fusta que tenim a l'espai comú ha anat canviant les fulles verdes per fulles seques. Els nens en els seus racons tenen el material corresponent a la tardor; van enganxant fulles poc a poc, castanyes, etc. Tota l'Escola respira el to beig de la tardor, entremig del tons alegres que ens acompanyen tot l'any.

Falta la festa. Ja ho tenim! Després de molt pensar, decidim representar el conte de la Castanyera: *Una vegada hi havia una castanyera, que portava un cistell ple de castanyes. La Maria Castanyera —que així es deia— corria per tal de no arribar tard a la barraqueta, ja que al vespre, quan es fa fosc, ha d'estar oberta per a vendre les castanyes. I sabeu? Ensope-*

18-fàn



ga amb les faldilles tan llargues que portava i tot el cistell per terra! Tota empipada, s'ajup per recollirles i no en troba cap, les ha perdudes totes! —Què faré jo ara? Enfadada com estava, no parava de rondinar. Els follets del bosc, que eren a prop, la varen sentir i s'hi acosten per dir-li: No t'amoïnis, que nosaltres te'n portarem tantes que no et cabran al cistell. I al cap d'una estona van tornar carregats de castanyes i acompanyats, sabeu de qui? Del gegant del castanyer. I tots junts, fent molta gresca, es posaren a cantar: «El gegant del castanyer...»

Per dur-ho a terme, necessitem el narrador. Serà l'Assun; tots els nens la coneixen, ja que va per tots els mòduls. Es vestirà amb un barret de copa. Els follets seran totes les encarregades de la neteja i les ajudem a fer uns vestits de colors: una vermella, una verda, una groga, una blava, ho farem amb paper. Eren magnífiques. El gegant del castanyer és un cap-gros, un rei, que tenen a una escola veïna, a 13 quilòmetres, segur que ens el deixaran. Ja tenim gegant! Ens el portarà una mare. Qui podria ser? La mare de la... Li demanem i diu que sí, que està tant contenta de portar-nos el gegant. Feia temps que no deixava les seves ocupacions per a fer un encàrrec tan important. I la castanyera del conte serà la mare d'en Pere; també és a casa i de vegades està una mica malalta, però quan li ho demanem, es posa molt contenta i no pensa pas que no es troba gaire bé. Es busca la roba, una manteleta, la cistella, de vímet plena de castanyes, unes faldilles fosquetes i un mocador al cap. Les educadores estaran amb els nens, la Montse farà els retrats; ep! que no falti la màquina que a última hora sempre ens despistem! Sobretot que surtin els nens del meu grup, que l'última festa gairebé no es veien. Tot a punt.

De bon matí vénen més mares per tal d'ajudar-nos a trencar castanyes. Tenim força nens i cal trencar-ne moltes! Les mares van tallant i fent conversa, més o menys com aquelles que van a una botiga que fan jerseis. Però estan molt més contentes!

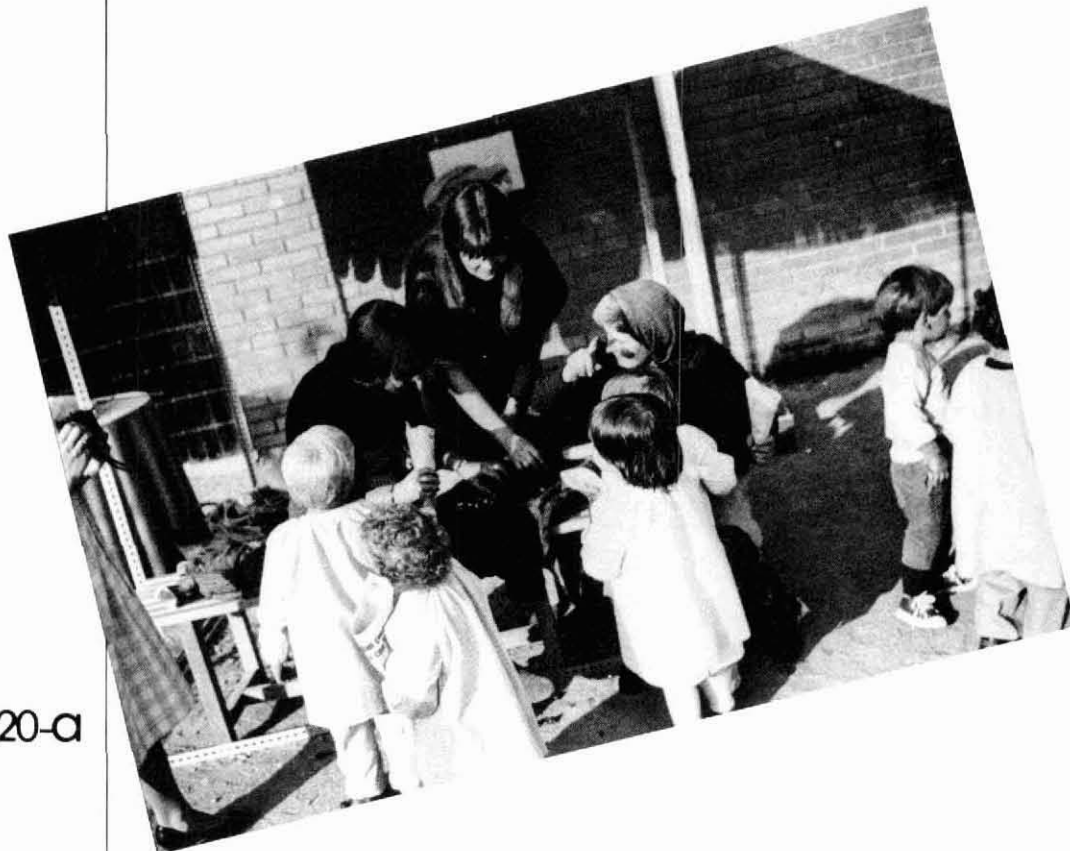
A la tarda disposarem d'una parada de castanyes autèntiques, de les d'abans. Es tan vella que quasi la consideren de museu: els ventalls, les eines, la banqueta. I vindrà la néta de la castanyera, que ara ja té els seus trenta anys, amb una amiga a torrar les castanyes. Portem tots els estris amb una furgoneta; en els nostres cotxes no hi caben pas.

Els nens han fet paperines, han portat de casa dos panellets, perquè els diners de la Llar només arriben per a les castanyes.

I comença la festa!

De bon matí tot és a punt i previst. La gent ve més d'hora... fa sol, i així els nens podran veure la representació del conte al pati perquè fa molt bon dia. Els petitons es queden al seu tros, resguardats. Tenim asseguts els de 2 i 3 anys. «Nens —diu l'educadora, ara farem la representació...» Sembla que va bé! Surt l'Assun, la narradora, amb el barret de copa alta i començant a mirar, s'apropa. A la primera paraula que diu, ploren dos o tres nens. La narradora se sorprèn, feia molt poca estona que estaven junts i ara sols s'havia posat el barret de copa fet de cartó; això sí, aquell dia s'havia posat





un pantaló negre, però, caram! d'altres dies també el portava. En veure que els nens ploren es treu el barret i diu: *Sóc l'Assun...* però no hi ha res a fer. Surt la castanyera, ha de caure (la veritat és que va entropessar tan bé que va caure sense preveure-ho). Ai renoi quin astorament! *Nens ajudeu-me a collir castanyes!* Uns estaven totalment embadalits, algú que altre reia, però cada cop n'hi havia més que ploraven. Surten els follets, aquests tot hi anant de coloraines, s'havien vestit ben alegres i, a més, els nens les veuen cinc hores cada dia... Doncs, no! Més plors.

No cal que us expliqui què va passar quan va sortir el gegant del castanyer, els plors i les cares angoixades, que encara era pitjor, anaven augmentant per moments, el gegant del castanyer potser va durar un minut. Ràpidament va treure el cap i la castanyera es va treure el mocador... La narradora ja feia estona que anava sense el barret de copa. Els follets van anar marxant cap a netejar, estaven molt tristes i moixes perquè es pensaven que no havien fet bé allò de sortir sense fer gaire soroll i amagar-se al darrera d'uns arbres que tenim, prims, prims que no acaben de créixer i no fan gaire ombra a l'estiu...

Tothom va quedar d'allò més «xop».

Al migdia ens vàrem replantejar com seguiríem el que faltava de la Festa. Venien les castanyeres autèntiques, la néta de l'«autèntica». La mare del Pere, que havia fet de castanyera, estava ben preocupada, mentres dinàvem nosaltres. Parlant, vam decidir que, a la tarda, quan s'aixequessin de dormir els nens, les castanyeres anirien sense el vestit que fa el cas, i que ens ho agafaríem amb molta calma..., a veure si els nostres menuts ens deixaven acabar d'oferir la festa amb la seva tranquil·litat i el seu vist-i-plau.

Continuava el bon dia i al pati estaven ventant el foc, acabant de tallar les castanyes. Els nens s'aixecaven de dormir i venien allà amb nosaltres tranquil·lament. A poc a poc les castanyeres es van posar el davantal, al cap d'una estona els mocadors al cap, i tots els nens com si res... «*Mira quina cara que tenen!* —ens deiem. En Pere no acabava de creure's que fos la seva mare aquella del matí i de la tarda. En Pere té dos anys i no va identificar la seva mare plenament fins allà les tres de la tarda. A la tarda vam menjar, vam dançar i vam omplir les paperines de castanyes... tot era tranquil·litat i amb tres castanyeres de fora. Ah! i encara vàrem buscar els panellets pels raconets, i se'ls van cruspitar tots.

A les cinc, no sabíem qué dir-nos. Mira que l'Escola és nova, però hi ha gent que fa anys que treballa amb nens... no tot era d'estrena. Estàvem tan cansades que ens vàrem dir «*adéu*» i «*demà ja en parlarem...*» i marxàrem a evadir-nos

L'endemà o l'altre en parlarem, agafarem la nostra llibreta de reunions perquè quedés ben apuntat i començarem a reflexionar:

— Els nens feia un mes i mig que havien començat el curs, però tot i que s'havien adaptat amb els companys, amb els adults i amb l'entorn diari, només estaven adaptats a les situacions quotidianes. El canvi de ritme, la

introducció de personatges nous, la transformació dels propis en d'altres personatges, era rebutjat pels nens. Podia més la seva recerca de seguretat, els seus punts de referència diària, que tot l'engrescador que podia semblar-nos el nostre muntatge.

—En el moment de preparar la representació, amb tot el procés de reflexió i posterior esforç per a posar-ho a punt, havíem pensat més amb les nostres il·lusions i fantasies que amb les necessitats dels nens. Havíem fet una festa partint d'uns esquemes nostres, en els que es valorava la festa popular, la participació de tot el conjunt de la Llar, la participació dels pares, havíem tingut cura de l'estètica en el moment de dur-ho a terme... Tot estava ben lligat. Però els protagonistes, els nostres nens, no anaven per aquests camins, evidentment.

—Ens adonem, de manera molt real, d'un fet, que tot i coneixent-lo, en el moment d'analitzar-ho, veiem que no l'hem recordat: la gran majoria dels nens de la nostra Escola no ha anat a festes. No ha anat als espectacles per a infants. El seu temps lliure el passa a casa, al cotxe, al parc infantil, al carrer i el qui més al camp. No s'ha buscat l'esplai per als menuts, que caldria trobar-lo a Manresa, població veïna, a 3 quilòmetres. L'espectacle de la nostra Escola no el podien assimilar de cap manera.

Amb molta cura hem anotat aquests tres punts. Alguna vegada ja havíem arribat a conclusions semblants, davant d'altres situacions. Ens reafirmem en el criteri que cal cercar sempre la tranquil·litat del nen, abans de muntar una festa o una altra activitat. Les festes col·lectives, amb 114 nens, no són possibles gairebé mai, per més que busquem la unitat; caldria fer-ho en petits grups. Cal pensar en la gran diferència que notem entre els nens de dos i tres anys (i no cal dir els més menuts). Caldria mouren's a poc a poc, però l'estabilitat emocional de tots és per a nosaltres més important que sorprendre'ns a nosaltres mateixos amb grans muntatges.

Tot i així, quedem amb el dubte de com hauria estat la reacció dels nens si la festa s'hagués fet a l'abril o al maig, en comptes del novembre. Tindrem cura de comparar aquesta amb d'altres situacions a mesura que avanci el curs.

—La festa ha acabat. Tots estem tranquils i contents, especialment perquè ha estat molt útil.

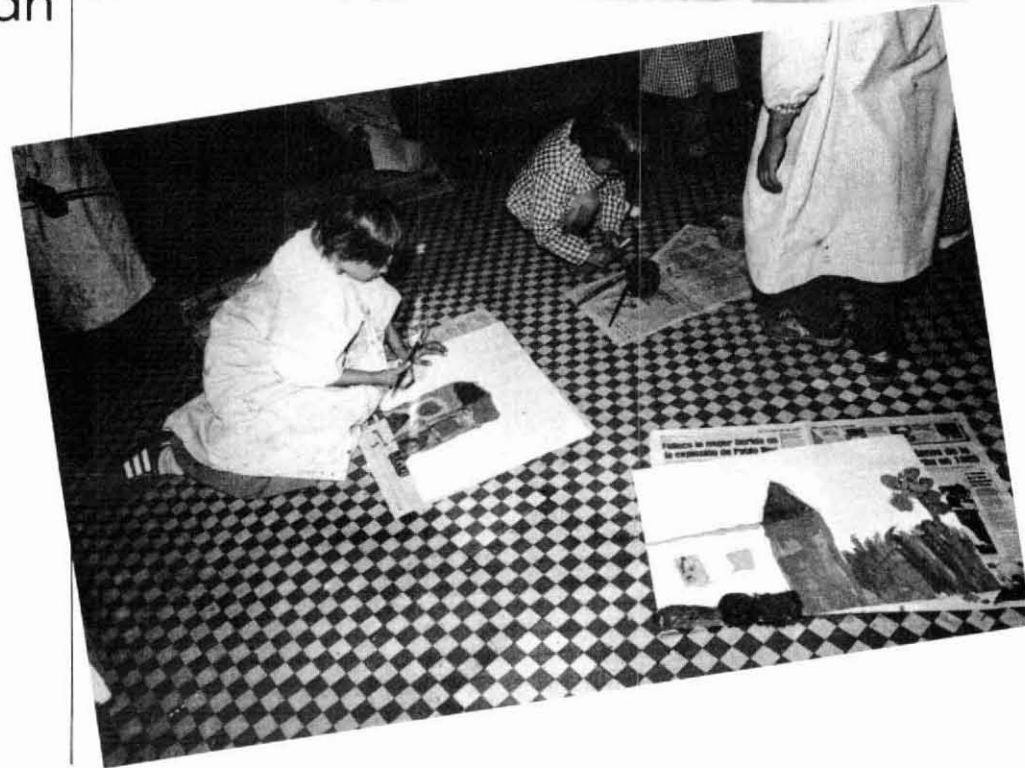
El gegant del castanyer, l'hem guardat, molt ben posat, a la sala de reunions dels educadors, espai on els nens no acostumen a entrar, tot i que el coneixen, però per la pròpia estructura de l'edifici els hi ve de pas, tot i que no està en el seu espai. Doncs bé, durant *quatre mesos*, una majoria de nens han anat venint, amb constància, els uns amenaçant-lo amb timidesa desde 5 metres de distància, d'altres fent-s'hi acompanyar per llurs pares, cada dia, en arribar o a l'hora de marxar, i el més valent de la nostra Llar, aixó sí, de la nostra mà, s'atreveix a posar-hi els ditets a la boca. Tots parlen encara, però, del *gegant del castanyer*.

LL.I.B.

Sant Joan de Vilatorrada



22-fàn



escola 3-6

ELS PRIMERS DIES AL PARVULARI

GABRIEL COMES NOLLA

En la majoria d'escoles, en començar un nou curs escolar, els infants s'aglomeren al pati sense saber on anar, tot esperant ser cridat pels mestres. Els alumnes que ja han assistit abans a l'escola, aquest fet, lluny de preocupar-los, sembla que els agradi, però, si observem bé, hi ha un grup d'alumnes —els de quatre anys— que comencen per primer cop l'escola, que ja no estan tan contents. Agafats als seus pares, viuen una experiència totalment nova que no poden comparar amb cap altra de la seva vida anterior. Alguns ploren desconsoladament altres se'n volen anar i els seus pares els retenen a la força.

Sembla que tothom accepti aquesta situació com a normal i pensen que la cosa es normalitzarà més endavant, per la qual cosa, creuen que és un «mal moment» que cal passar i superar.

Nosaltres creiem que aquests fets no ajuden ni poc ni gens a aconseguir la integració del nen que ha de començar des del primer moment.

Mitjançant una enquesta que hem passat a 74 alumnes d'una escola pública hem volgut saber quina incidència tenien aquests fets «anormals» dintre dels alumnes novells.

Resultats d'una enquesta

De tots els punts de l'enquesta extraurem els resultats importants de cara a establir unes pautes d'actuació per a aconseguir una ràpida integració dels infants.

- a) El 85,13 % dels alumnes de 4 anys havien assistit abans a una «guarderia».
 - b) El 24,32 % de l'alumnat va anar plorant algun dia durant la primera setmana.
 - c) El 23,72 % dels nois, en veure tanta gent, va quedar cohibit i el 8,10 % va tenir por i volia tornar-se'n a casa.
 - d) El 20,27 % dels pares no van preparar gens els seus fills per a l'entrada a l'escola. Un 51,35 % ho va fer molt poc i un 25,67 % ho va fer molt.
 - e) El 35,13 % dels nois han mostrat algun tipus de trastorn de conducta que no feien habitualment abans.
 - f) El tipus de conducta inhabitual mostrat ha estat el següent: (El % es refereix a aquest subgrup. Alguns alumnes han manifestat més d'un tipus de conducta)
- | | |
|-------------------------------|---------|
| — mullar el llit | 15,38 % |
| — xupar-se el dit | 15,38 % |
| — no voler menjar | 30,76 % |
| — despertar-se a la nit | 46,15 % |
| — inquietud | 23,07 % |
| — menjar-se les ungles | 3,84 % |

Veiem, doncs, que malgrat que un gran percentatge d'alumnes havia assistit abans a una «guarderia» el fet que un 35,13 % hagi manifestat uns trastorns inhabituals en la seva conducta és motiu de reflexió per part dels docents, i és en les seves mans intentar de solucionar-ho.

El nen de 4 anys. Sugeriments d'actuació.

És clar que cada nen s'enfrontarà amb l'experiència de l'entrada a l'escola d'acord amb la seva personalitat, el seu nivell d'evolució, les seves capacitats físiques i mentals, el seu clima familiar i molts d'altres factors.

Però també és cert que nosaltres, educadors, podem influir de manera que aquesta nova experiència sigui el més satisfactoria possible i aconseguir posar les bases per a una adaptació del nen.

Per a aconseguir la desitjada adaptació del nen de quatre anys, evidentment, a més de les consideracions abans esmentades, dependrà molt del mestre o mestra responsable de la seva educació. Si aquest pot satisfer les exigències del nen i presenta els trets d'una persona amable, comprensiva, tolerant i útil, sense caure en actituds sobreprotectores, la inserció del nen a l'escola resultarà bastant fàcil. Altres factors també poden ajudar a aconseguir-ho; per exemple, l'estètica de l'escola i de l'aula. Ara, però, ens volem referir al moment de l'entrada per primer cop d'aquest nen a l'escola.

Hem d'evitar que aquest primer contacte sigui en certa manera «traumàtic» per tal d'aconseguir una actitud positiva cap a l'escola i des del primer moment aconseguir una bona adaptació. Amb aquesta finalitat podríem seguir els següents passos:

- a) Establir una estreta relació entre els pares i els mestres de parvulari. Això abans que l'alumne entri, per tal d'aconseguir que l'actitud dels pares envers l'escola sigui positiva i puguin transmetre-la als seus fills. I una vegada hagi començat, per tal de contrastar la conducta i actitud del nen en els dos medis: familiar i escolar.
- b) Que el nen, abans de començar les classes, acompanyat dels seus pares conegui l'escola, en general, i l'aula on li tocarà anar, en particular. I d'una manera especial que conegui el seu mestre o mestra.
- c) Que el dia del començament dels pàrvuls a l'escola, sigui diferent al de la resta de l'alumnat. Millor uns dies després amb la finalitat que la presència d'altres nens ja integrats, faciliti l'adaptació, i també per a evitar aglomeracions.
- d) Que el primer dia de classe, els pares dels alumnes «angoixats» puguessin romandre una petita estona amb els seus fills amb la finalitat que els nens no se sentin abandonats i no vivencin el comiat d'una manera brusca i dolorosa.
- e) Establir una sèrie d'activitats lúdiques, els primers dies de classe, per tal de crear un clima favorable.
- f) Aconseguir una flexibilitat horària, limitant l'estància del nen durant els primers dies a unes hores.

Avui dia, el fet que el professorat de l'escola pública faci, durant la primera quinzena del curs, un horari intensiu, fa que els nens estiguin a l'escola de 9 a 1 de la tarda, la qual cosa suposa romandre una hora més del que serà normal durant la resta del curs.

Evidentment, no es tracta d'evitar que el nen no topi amb cap dificultat, sinó que la nostra funció és la d'ajudar-lo a utilitzar els mitjans adequats per a superar dita dificultat.

visca la pepa!

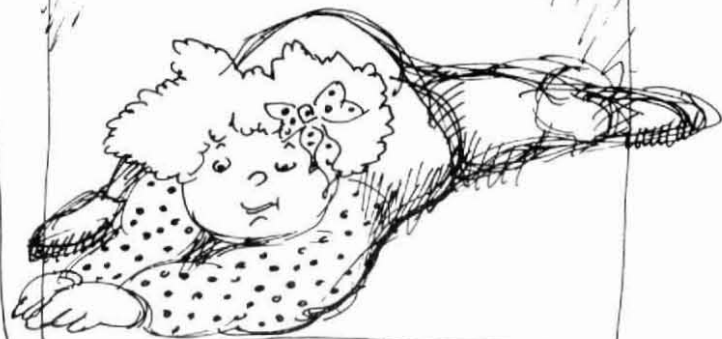
DEMÀ COMENÇA EL CURS.
ESTIC MOLT NERVIOSA!



QUÈ PUC FER PER
TRANQUILITZAR-ME?



PENSAR QUE LA
MESTRA NOVA
PROBABLEMENT ESTÀ
TRES VEGADES MÉS
NERVIOSA QUE NO
PAS JO?



«PREESCOLAR NA CASA»

L'hàbitat de Galícia està en bona part disseminat, escampat, en petits nuclis rurals. Degut a la dispersió, l'escolarització obligatòria ha sofert el procés de concentracions escolars. Com sempre els qui reben les conseqüències més accentuades són els nens més petits. El nivell d'ensenyament no obligatori queda especialment deseparat. Segons dades del curs 77-78, d'una població de 193.000 nens en edats compreses entre els 2 i els 5 anys només el 25 % estan escolaritzats i els centres que acullen aquest 25 % estan concentrats a les grans i petites ciutats; el camp queda, per tant, molt desatès.

En aquest context, i per tal de paliar la situació de carència en la formació dels més petits i consegüent desigualtat en arribar a l'escola, sorgeix l'any 1977 un programa educatiu, d'iniciativa privada, per als nens menors de 6 anys que es porta a terme especialment als petits nuclis rurals, a les pròpies cases dels nens i que el realitzen els pares assessorats pedagògicament per un equip de mestres. El programa s'anomena «Preescolar na Casa» i compta, a més de l'equip humà, amb un material didàctic, una revista adreçada als pares i un programa de ràdio.

L'orientador o assessor dels pares és un mestre que visita quinzenalment les cases on s'agrupen, quasi sempre, dues o tres famílies per tal de rebre l'assessorament. Després, cada u treballa a casa seva, amb els nens, i desenvolupa els programes apresos en la sessió d'orientació; en la sessió següent es revisa la feina feta i se'n prepara de nova. El galleg és la llengua habitual dels nens i en conseqüència la llengua emprada en el programa d'educació.

Des dels inicis el programa és patrocinat per Càritas amb el suport del Ministeri d'Educació que atorga «comissió de serveis» als mestres que el porten a terme. Una iniciativa d'aquest tipus, lloable pels esforços que suposa i pels resultats que n'obté, només es pot prendre quan es viu a la zona i per tant es coneix bé la situació depauperada culturalment, plena de dificultats, amb déficit de mitjans de comunicació entre els diversos nuclis habitats separats per grans distàncies.

Per a més informació, vegeu:

- 1) Lois FERRADAS Preescolar na casa. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 60 de setembre 79. pp. 46-48.
- 2) L. FERRADAS, M. SOPEÑA, L. VILAR. Preescolar na Casa. Elementos didàcticos. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 119. novembre 84 pp. 84-86.

Explicuem la utilització que es fa dels contes en el programa d'educació preescolar familiar que es porta a terme a Galícia des de fa vuit anys: «Preescolar na Casa». Els contes són presents en el material didàctic, en el programa de ràdio, a la revista destinada als pares i, per descomptat, en els llibres de contes distribuïts a cada reunió. S'exposen també les raons de la seva utilització, fonamentalment relacionades amb el joc, la comunicació, el desenvolupament del llenguatge i el pensament, i tot tipus de representació.

ELS CONTES.

En un programa d'educació preescolar familiar.



R. LOIS FERRADAS BLANCO. F. XABIER PUENTE DOCAMPO

Des de 1977 es porta a terme a molts poblets de Galícia un programa d'educació preescolar realitzat pels mateixos pares, anomenat *Preescolar na Casa*. En aquest programa s'ha donat sempre molta importància a la narració, lectura, representació... de contes, de tal manera que els contes són presents en tots els materials i aspectes del programa. Efectivament, a totes les unitats didàctiques hem inclòs un conte (unes vegades tradicional, altres d'autor; més realista o més fantàstic); a tots els programes setmanals de ràdio hi ha dos contes: un de més curt i a vegades en vers per als nens més petits (0-4 anys) i un altre una mica més llarg; a la nostra revista adreçada als pares amb molta freqüència surt un conte per a ser llegit amb els nens en el programa pilot per a una possible...

fantil i en una part destacada hi figura un conte explicat per una mare a una nena i il·lustrat per nens que segueixen el programa *Preescolar na Casa*. A més, hem desenrotllat, amb molt bona acollida, una «Biblioteca d'Aula», especial, de manera que cada família que segueix aquest programa rep a cada reunió quinzenal un llibre infantil amb imatges i gairebé sempre amb text, que dona l'oportunitat de fer lectura d'històries, lectura d'imatges, etc., a casa.

La primera raó per la qual vam començar a utilitzar els contes va ser la facilitat de la seva utilització per part dels pares. ¿Qui no sap explicar un conte al seu fill, un conte tradicional, un conte recuperat de la pròpia infància, o explicar, en forma de conte, algun esdeveniment viscut poc temps abans pel mateix nen?

En fer aquesta proposta didàctica pensem que contribuïm a un treball educatiu en les direccions següents:

a) Donat que l'activitat d'escoltar contes és una activitat plaent, es reforça amb això una visió més *lúdica* de l'educació infantil en relació amb les necessitats i interessos del nen.

b) Entre el narrador i l'oient dels contes s'estableix un corrent intens i bidireccional de *comunicació* i afecte. A més de les implicacions afectives, creiem que té efectes didàctics que afavoreixen l'atenció i la curiositat. (Un nen que no atèn és un nen que no és atès.)

c) Els contes, amb més fantasia o amb més realisme, constitueixen una visió més o menys llunyana de la realitat de l'entorn.

d) La situació de joc i de comunicació ens sembla el millor estímul per al desenvolupament de l'atenció, la memòria, la imitació, l'ús actiu d'un llenguatge ric en matisos, la curiositat.

e) En els contes passen coses que tenen el seu desenvolupament en una successió ordenada temporalment i espacial. Les coses passen abans o després, ahir, avui o demà, l'endemà, molts anys després, aquí, allí, en un lloc llunyà o en el poble del costat, en un món real o en un món imaginari; i tots aquests conceptes molt complexos passen a formar part del llenguatge de l'infant a través del conte amb una gran naturalitat.

f) Al costat de la narració, proposem altres utilitzacions dels contes, connectades amb els processos de simbolització: pintar els personatges del conte i el que fan, fer figures de fang amb els personatges i objectes de les històries, jugar a representar el que va passar en el conte tot parlant i actuant com els personatges del conte... perquè la imaginació no és una cosa que neix i funciona automàticament en l'infant: per al seu desenvolupament necessita referències i estímuls, els contes aporten aquestes referències i estímuls amb fluïdesa i abundor, tot fent actuar la imaginació de l'infant i posant-lo en situació de crear imatges.

Presentem, a continuació, un dels contes utilitzats en els nostres programes: *El ninot de paper*.

«El ninot de paper»

En Xildo és un nen de tres anys, llest com no n'he vist cap altre. Fins i tot diria que fa allò que vol. És clar que el seu pare sempre li està ensenyant coses. Un dia li va ensenyar a fer, amb un tros de diari, uns ninotets de paper molt bonics i molt ben fets. Uns eren grans, els altres petits i, de vegades, li'n sortia una tira (de ninots) agafats de la mà. Ell, com ja hem dit, era molt llest, i ja us podeu imaginar que ho va aprendre de seguida; en poc temps era ell qui feia, tot sol, tots els ninots que volia.

I d'aquesta manera va ser com li va ocórrer una cosa que ara us contaré, i que va ser molt important per a ell.

Fou que, en Xildo, feia per les nits molts ninots amb diaris vells i amb unes tisores. Treballava en això mentre estava assegut darrera la cuina, i quan el cridaven per anar al llit, els deixava allà i la mare els collia i els llençava al foc. Però un dia, en va començar a fer un, amb un full de diari on hi havia retratat un nen negre. En Xildo va fer aquell ninot amb molta cura, i procurà que la cara del nen retratat coincidís amb la cara del ninot. Després li retallà el cos, els braços, les cames... Li va quedar, així, un ninotet molt bonic i amb cara de nen negre.

El ninot va agradar molt a tots els de casa, i li van dir a en Xildo que estava molt ben fet. Així que quan la mare li digué que ja era hora d'anar al llit, el noiet no va deixar el ninot allà, com feia sempre, sinó que se l'emportà amb ell.

Es despullà i es ficà al llit, i allí, mentre no li venia la son, va estar donant-li voltes al ninot que tant li agradava. Quan li va venir la son, va deixar-lo damunt el cobrellit, tancà els ulls, i es va quedar adormit.

Cap a mitja nit, a en Xildo li va semblar sentir entre somnis que algú li deia:

—Xildo, Xildiño, acosta't cap aquí, que tinc fred.

En Xildo no s'acabà de despertar del tot, i entre somnis s'acostà a la vora del llit, i va continuar dormint com si res no hagués passat.

L'endemà, quan es va despertar, es va adonar que el ninot de paper no era al mateix lloc on l'havia deixat la nit abans, sinó que s'havia ficat dins el llit, molt acotxat amb el cobrellit.

La cara del nen negre de la foto, que quadrava amb la cara del ninot, tenia els ulls tancats i somreïa com si estigués somniant una cosa que li agradés molt.

En Xildo, primer, no es recordava del que havia sentit a mitja nit, però en veure el ninot a dins del llit dormint, va recordar de sobte allò de:

—Xildo, Xildiño, acosta't cap aquí que tinc fred.



I va gosar de tocar-li una miqueta l'espatlla, com per despertar-lo. El ninot de paper de diari va obrir els ulls i va estirar els braços amb força, al mateix temps que deia:

—Oubhhhh...! Que bé que he dormit aquesta nit.

Quan en Xildo va sentir això, va donar un bot i va saltar del llit com un llamp. Allà, dempeus, es va quedar mirant fixament el ninot que continuava desemmadrin-se i fregant-se els ulls amb força. Després d'una estona va dir a en Xildo:

—Que no em trauràs d'aquí en tot el matí? O vols esperar que vingui la teva mare a fer el llit, que m'agafi per una cama i després d'arrugar-me ben arrugat em llençi al foc?

—Salta tot sol —va dir-li en Xildo—, o és que pots parlar amb la gent i no pots caminar sol?

—Doncs, és clar que no puc caminar. Em vas fer amb ulls, amb orelles, amb boca, amb cabells..., però les cames no mes les vas posar bé. Només tenen lletres. Com vols que camini? Amb les orelles?

En Xildo va acostar-se novament al llit, el va agafar pel cap i el va treure del llit...

—Ai! —cridà el ninot—. Vés a poc a poc, no m'agafis pels cabells, que em fas mal, agafa'm per un braç, carat...

En Xildo va agafar el ninot pel braç i el deixà sobre el llit mentre es rentava i es vestia. Després el va tornar a agafar per un braç, i va baixar cap a la cuina, va asseure-se'l al costat, i va començar a esmorzar com feia sempre.

—Vols que et doni una mica de pa? —va preguntar el nen al ninot. I el ninot de paper de diari amb cara de nen negre, li va respondre que sí amb el cap.

—Parles amb el ninot de paper? —li va preguntar la mare.

—Hi parlo —respongué en Xildo.

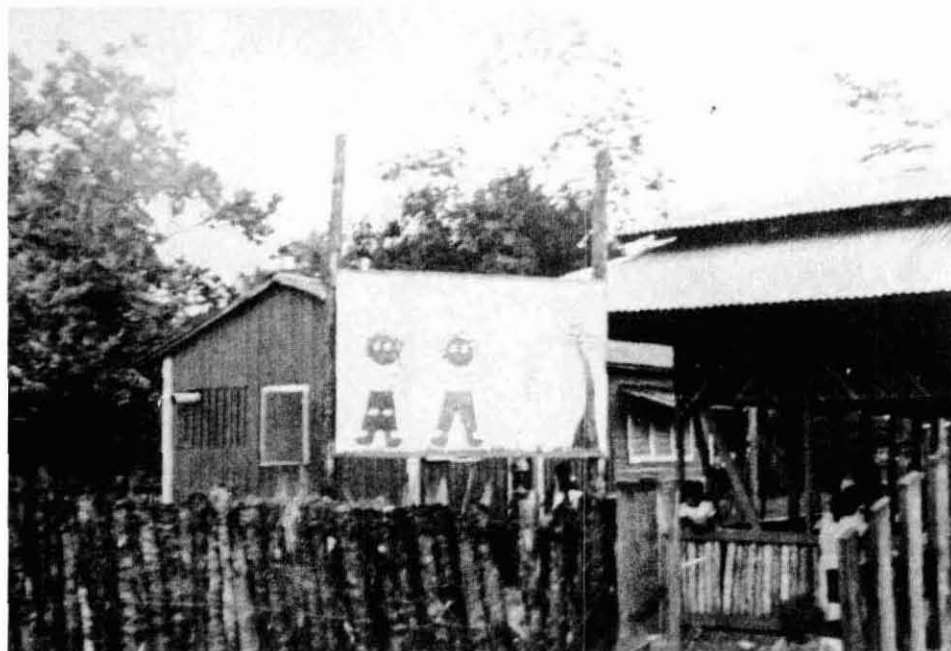
—I ell contesta?

—Contesta.

I després de dir això, en Xildo va sortir de casa. I assegut al pedrís de la porta, li donava molletes de pa al ninot, que se les menjava molt de gust.

Des d'aquell dia, en Xildo i el ninot de paper de diari amb cara de nen negre, són els millors amics del món. Juguen junts, mengen junts, dormen en el mateix llit, i passen moltes estones parlant-se sense que ningú pugui saber què es diuen, perquè al ninot només pot sentir-lo en Xildo.





infant i societat

WANKI TUKTIKA

MARIA MAS

Després de cinc anys, tinc ganes d'explicar petites parts d'una experiència viscuda en un racó d'un petit país que en aquests últims temps ha passat a ser tema en els mitjans de comunicació del món: Nicaragua. Per què no ho he fet abans? L'experiència va ser tan forta, contradictòria, creativa, angoixant, gratificant... que se'm feia difícil de poder-la objectivar, ser capaç d'englobar aquella petita realitat en el marc d'un procés tan complex com és el nicaragüenc. Per altra banda, els mestres que havien participat a la campanya d'alfabetització enviats pel Ministeri d'Educació espanyol ja en parlaven. Ara, la distància en l'espai i en el temps em fan veure que puc i que haig d'intentar-ho, sobretot quan el lloc on es realitzà el projecte de desenvolupament infantil (Llar d'Infants) ja no existeix degut al conflicte fronterer entre Hondures i Nicaragua.

«*Wanki Tuktika*», que vol dir «*nen del riu*», és el nom de la Llar d'Infants de Waspam. Suggestiu, el lloc era l'únic del país que no portava el nom d'algun màrtir de la revolució, i és que els nens del riu no visqueren la dura experiència que els tocà viure als nens de l'altra part de Nicaragua (el Pacífic). Per tant, calia trobar el nom adient a la seva manera de ser i l'únic que els quedava, ja que els colonitzadors no pogueren endur-se'l, era el riu. Tenien, doncs, el punt de partida: els nens i la seva realitat. Aquesta realitat ambiental es trobava molt distanciada de la resta de Nicaragua. D'una banda era difícil d'arribar-hi (camins, transports...); de l'altra, la distància no sols era geogràfica sinó cultural (especificitat de la cultura dels indígenes miskitos). Però malgrat la distància i l'especificitat cultural el riu Coco, com tot el departament de la Costa Atlàntica, depenia de Managua: mitjans tècnics, menjar, política, etc.

Als responsables polítics els va ser difícil trobar unes mesures adients i, com molt bé diu el ministre del Govern Tomàs Borge en un article de la revista

«Wam», «la població miskita es la que més se ha vist involucrada en la lluita entre la revolució i la contrarrevolució. En els mesos posteriors al triomfo era poc lo que conecíem de la idiosincrasia de cada una de les etnies de la Costa Atlàntica. Cuadros del govern no revolucionari, con mucho entusiasmo, pero con cierto desconocimiento de la historia de este pueblo, quisimos cambiar todo de la noche a la mañana sin reflexionar mucho en las consecuencias...»

Era necessari dir tot això perquè es puguin entendre les dificultats que representava qualsevol cosa que pogués suposar un canvi en la vida dels miskitos.

El projecte consistia en la creació de diferents centres de desenvolupament infantil (CDI) en la zona del riu Coco. Calia pensar en un tipus de Llar que respongués a les seves necessitats i a la seva realitat cultural.

Observarem el següent: els nens es passen tot el dia sols des de les 5 o les 6 del matí a les 4 de la tarda fins que tornen les seves mares del tros que conreen. Quan estan amb la mare mamen cada 5 o 10 minuts. Mentre estan sols, si són grans (4 o 5 anys), mengen fruits silvestres: taronges, guayabes, cocos, etc. Els «*tiernos*» (nens de pit) beuen un biberó d'aigua amb sucre que «els grans» els donen. Manifesten també una gran apatia, deguda, segurament, a l'estómac buit i a la manca d'estímuls.

Amb aquestes dades, calia plantejar-se un tipus de centres que ajudessin a resoldre aquesta realitat. Ho férem en dos sentits: de cara als nens (alimentació, prevenció, estimulació) i de cara a la comunitat (organització i mitjans), i en dues modalitats diferents: comunitats rurals i altres més o menys urbanes (Waspan).

Elaborarem un projecte integral del qual en formaven part el *Ministeri de Salut*, que s'encarregava de l'aspecte sanitari (control d'alimentació, vacunació, amb revisions periòdiques...); *Ministeri d'Educació* que col·laborà amb el programa educatiu; *Ministeri de Reforma Agrària*, que patrocinà la creació d'horts comunals annexos al centre; *Misurasata* (organització dels indígenes) que participà en tots els aspectes culturals i sobretot en el que fa referència a la llengua; *Ministeri de Benestar Social* que coordinava, impulsava i revisava el procés en general. Aquest equip procurà captar persones amb coneixement del lloc i dels costums. Sobretot d'una mestra, Rose Cunningham, que s'hi abocà amb entusiasme. La Unicef s'interessà també pel projecte i el finançà en part.

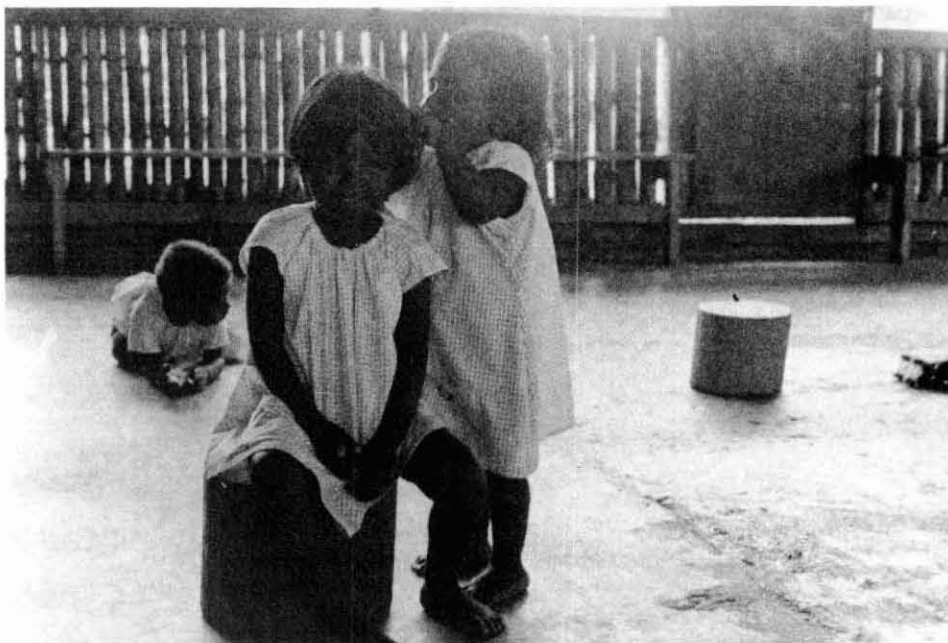
Vam preparar personal entre mares escollides en les mateixes comunitats de cara a una funció molt senzilla i pràctica com és que en qualsevol moment, elles mateixes, poguessin resoldre petites situacions i, sobretot, acostumessin els nens a horaris regulars de neteja, menjar, descans i activitats.

Es feren dos tipus d'accions: una a Waspan i una altra per a les comunitats del riu. La primera tenia un gran espai obert i un espai interior per al descans. S'ha de tenir en compte que la zona correspon a un país tropical on les temperatures són molt altes i plou cada dia durant una llarga temporada de l'any. S'utilitzaren en la construcció de l'edifici materials propis del lloc:





30-fàn



fusta de caoba i bambú, i es procurà que la construcció fos harmònica amb la resta de les cases.

En les comunitats més disperses es buscà un lloc adient on els nens, avisats mitjançant un toc de campana, hi fessin cap per prendre aliment i jugar junts. Això es realitzà en una trentena de comunitats, amb èxit. Es construï, també, una cabana per quan plovia. S'acolliren entre 80 i 130 nens a cada lloc, respectivament.

Les activitats al «Wanki Tuktika» giraven entorn de l'alimentació i de la higiene introduint a poc a poc activitats de psicomotricitat i d'expressió. Els materials eren escassos i, com dèiem abans, es van utilitzar els materials propis del lloc: fusta, canya... Vèiem molt important que valoressin allò que era seu, això moltes vegades no era entès, ja que els haurien agradat més altres jocs prefabricats, que sovint els feien dependre de donacions i es referien a aspectes aliens a la seva cultura.

El projecte tirà endavant amb dificultats de tot tipus. Les mares, al principi, desconfiaven de deixar els nens a la Llar, deien que se'ls endurien a Cuba i altres coses per l'estil. Aquesta dificultat se superà deixant que durant un temps estiguessin, també elles, amb els nens. La seva presència ens motivà a aprofitar per orientarles a com tenir cura dels nens quan fossin a casa, continuant, així, el que es feia a la Llar: horaris, aprendre a bullir l'aigua, acostumar-se a menjar verdures (allí es desconeixien). Serien les mateixes mares les que més endavant haurien de tenir cura de l'hort. Una altra dificultat important fou el desconeixement per part dels Ministeris. Des de Managua no entenien que en un centre educatiu es parlés una llengua que no fos l'oficial (l'espanyol), argumentant que era un dels motius de marginació dels miskitos. En aquell moment es realitzava la campanya d'alfabetització, que fou un èxit a la resta del país. A la Costa Atlàntica fou un fracàs i motivà les primeres mostres de descontent per part de la població indígena, la qual cosa fou aprofitada per elements clarament contra-revolucionaris. Més tard es féu una segona campanya amb les llengües indígenes que no fou suficient per reparar l'error inicial.

Superades aquestes dificultats, el «Wanki Tuktika» fou el primer Centre de Desenvolupament Infantil (CDI) del país en llengua materna. Actualment s'estan portant a les escoles programes bilingües amb caràcter experimental.

La vida a la Llar començava a tenir progressivament una dinàmica positiva, ja que era assumida per tots els implicats, entitats estatals, comunitats i organitzacions. Funcionà d'aquesta manera durant dos anys.

Malauradament, les experiències, per més boniques que siguin, no poden aïllar-se d'un context general. Actualment, a causa que la zona està en constant enfrontament bèl·lic, el centre s'ha traslladat a un dels assentaments que per aquest motiu es feren el febrer de l'any 1982. En la mesura que els mitjans ho permeten es continua la tasca començada, tenint sempre present l'experiència del «Wanki Tuktika» (nen del riu).

M.M.

L'Escola d'Estiu, cada any, ens aporta aire fresc, renovació, suggeriments, impuls, motivació per començar el nou curs d'una manera diferent. Són molts els mestres que hi participen i intercanvien experiències. Mestres i professors s'enriqueixen mutuament, en aquest contacte breu però intens dels dies d'estiu.

Avui recollim algunes opinions que ens donaren els professors d'Escola Bressol i Parvulari, i que foren publicades al Diari de l'Escola d'Estiu de Barcelona, els anys 1981, 1984 i 1985.

Una breu panoràmica del complex teixit de cursos i temes que sobre la primera infància es donen a l'Escola d'Estiu. Disciplines diferents i procedències diverses conflueixen en un objectiu comú: conèixer més profundament l'infant per tal de donar-li una resposta educativa adequada.

ZOOM D'OPINIONS

CIÈNCIA CREATIVA A PARVULARI



JOAN ESCRIVÀ

Joan Escrivà. Nascut a Riola (Ribera Baixa), al País Valencià. Explica a l'Escola d'Estiu la seva experiència en l'ensenyament de les ciències aplicades (física, química) a parvulari. «Noves experiències: bones, boniques i senzilles» diu el programa.

L'ensenyament de les ciències aplicades pot ser divertit i no té per qué ser

abstracte. I a més no ens costa ni un xavo: el material el porten de casa els xiquets, del que troben: piles, etc.

Li estranya que solament hi hagi el seu curs sobre ciència aplicada en tota l'Escola d'Estiu de mestres. És la principal mancança que li troba. Penso que a Catalunya s'hauria d'anar més avançat en aquesta qüestió. Perquè hi ha condicions per fer-ho: a més, les ciències aplicades no tenen per què ser avorrides. A l'Escola d'Estiu del País Valencià tenim deu cursos sobre aquesta matèria.

LA DESCOBERTA DELS PRIMERS ANYS



JOAQUIM JUBERT

Metge neuròleg, de Girona, va arribar a l'Escola d'Estiu ara fa deu o dotze anys, no ho recorda exactament.

Vaig començar a donar cursos sobre el desenvolupament en els primer tres anys de vida. Es tractava d'una revisió teòrica, però l'Escola d'Estiu va ser el detonant que em va fer descobrir el terreny de la recerca en els tres primers anys de vida i endinsar-m'hi.

Però no es tractava de donar cada estiu cursos generals. Ens adonàrem que cada estiu hi havia cares repetides, mestres que venien a escoltar, més o menys, allò que havien escoltat l'estiu anterior. N'havien sortit motivats o angoixats, després d'un curs tan general i ampli, però aquestes motivacions o angoixes duraven poc, just el que necessitava la pràctica quotidiana per imposar-s'hi. Enguany hem preferit, perquè creiem que és el que es demana i el que cal, tractar en profunditat ni que sigui una prael·la, de forma que els participants acabin dominant-la. I hem començat pel primer any de vida.

De fet, cal una Escola d'Estiu permanent, perquè no es pot fer tot en set dies. Per això, durant el curs seguim el treball d'una forma sistemàtica. Ara hi ha totes les condicions objectives perquè, treballant de forma sistemàtica, cristal·litzi en la majoria d'edat d'un col·lectiu que porti una veritable transformació a l'Escola Bressol.

El que cal és un treball constant, cohesió d'equip, delimitació d'objectius i metodologies, i també mestres de mestres. I una feina interdisciplinar, com la que ja es fa en l'actualitat.

EDUCADORS DE L'AUTONOMIA



CONSTANCE KAMII

Constance Kamii, japonesa de raça, suïssa de naixença, piagetiana, professora i investigadora de l'educació de l'infant als Estats Units (Universitat d'Alabama).

La idea del desenvolupament de l'autonomia de l'infant, té dues vessants: l'autonomia moral i la intel·lectual. Segons la vella tradició, moral i consciència serien apreses pel nen a partir de l'exterior, li serien donades des de fora. L'escola de Piaget, en canvi, afirma que és el propi nen qui les construeix, alhora una i altra.

Hi ha moltes persones que creuen que l'autonomia vol dir que el nen faci el que vulgui. Però l'autonomia no és la llibertat total. I el que és important és saber com l'ensenyament pot, a l'escola, impulsar, encoratjar, aquesta autonomia. Una persona és autònoma quan és capaç de decidir allò que va a fer, tenint en compte el que pensen els altres. Posaré un exemple: la mentida. No es tracta de castigar la mentida, és a dir, el nen que diu mentides, sinó que la mentida no tingui sentit en el món del nen, perquè allò que potenciem sigui l'intercanvi, el contrast dels punts de vista de tots. Llavors, si un nen diu una cosa que no és veritat, no el castigarem pas, sinó que li direm: no et puc creure perquè hi ha altres elements que demostren el contrari o hi ha punts de vista diferents que em diuen que no és així. Llavors el nen comença a pensar que hi ha altres punts de vista diferents al seu, i veu que la mentida no té lloc en aquest sistema de relacions de vida.

Però, això no col·loca el nen en una situació irreal, contradictòria respecte al món real, on domina la hipocresia i la mentida?

Sí. Però a l'etapa de pre-escolar això encara no és un problema.

Però no es crea així un món artificial per al nen?

No crec que sigui un món artificial, sinó vertader, des del moment que es confronten els punts de vista. I crec que és quan s'usa el càstig, o la recompensa quan s'introdueix el nen en un món artificial. És el càstig i la recompensa allò que porta a la hipocresia i a la mentida.

EL NEN TELEVISIU



LILIANE LURÇAT

Liliane Lurçat, última i única descendent de l'escola d'H. Wallon com ella es defineix, treballa en solitari utilitzant els mètodes artesanals de recerca personal, d'observació experimental i síntesi, en l'estudi del comportament del nen i la influència de tots els factors que l'envolten.

Avui dia el nen és influït sobretot per dos elements, l'escola, que treu el nen del mitjà familiar des de molt petit —a França l'escola està generalitzada a partir dels tres anys i és majoritària ja a partir dels dos— i la T.V., que entra a les cases i pren possessió del nen.

Davant la T.V., els nens de mitjans més afavorits, que tenen al seu costat adults formats i capaços d'enfrontar-se amb la T.V., surten beneficiats de la seva relació amb el mitjà televisiu. Al contrari, els nens menys afavorits, en surten perjudicats. La divisió social a l'escola es tradueix també enfront de la T.V.

Potser la Televisió és un enemic de l'infant?

La T.V. és la millor i la pitjor de les coses. Obre el nen al món, als altres. Però també el pot tancar a la comprensió del món i dels altres. Depèn si esdevé posseït per la T.V. o dominador.

T.V. i escola se serveixen de dos mètodes contraposats:

El mètode dels mitjans de comunicació de masses és la seducció. L'escola, en canvi, ha de facilitar l'anàlisi, el gust pel treball, l'ús conceptual del llenguatge fins arribar a l'abstracció.

LA DIGNITAT DEL TITELLAIRE



MARIANO DOLCI

«Sóc l'únic titellaire municipal d'Italia». És com defineix la seva feina de cada dia Mariano Dolci. A Reggio Emilia, el seu taller de titellaire cobreix 32 centres municipals, dels quals vint són Parvularis i dotze Escoles Bressol. Atén també un hospital psiquiàtric.

Titelles i ombres xineses formen part d'un complex d'instruments teatrals amb meravelloses possibilitats a l'Escola Bressol i al Parvulari. I també en el camp de la psicoteràpia. Però són poc coneguts pels mestres. És curiós, perquè es considera que són coses de nens, però no s'apliquen seriosament a l'escola. «Són coses de nens» es diu... Però és que a un nen no li donem un llapis o un pinzell i el deixem que guixi o pinti com vulgui sinó que l'orientem a usar aquests instruments. Per què no fem el mateix amb els titelles i les ombres?

Diu Mariano Dolci que els adults només en coneixem l'aspecte teatral, d'aquests instruments, però que no és pas aquest l'aspecte que interessa al nen.

Molts mestres ja ho intueixen, però no saben com fer-ho.

Dedueix, aquesta incapacitat dels adults, del nostre propi context social i cultural.

La nostra cultura separa cos i ànima, cervell i mà. Això ens priva d'entendre que, com que la persona és una unitat, també la mà pot expressar coses, com es fa amb els titelles. I el que hem de descobrir és el procés de relació psicològica que s'estableix entre el titella i el nen. A més, com que pertanyem a una cultura burgesa, menyspreuem el valor de les mans... Sols cal anar al Museu d'Art de Catalunya per veure com en altres èpoques es donava valor a la mà: aquelles mans que simbolitzaven l'obra de Déu en les pintures medievals...

I les ombres? Mariano Dolci en té una visió molt suggestiva...

En moltes llengües l'ombra equival a l'ànima. Diem, per exemple, 'el regne de les ombres'. Això vol dir que té alguna cosa a veure amb la nostra

personalitat, amb l'autoconeixement. Els nens juguen a enxampar la pròpia ombra. És una de les seves primeres experiències. L'ombra li diu que ell existeix, és signe de la seva presència. Per això, l'ús de les ombres és molt important. Fins i tot el nen comprèn molt més aviat el rellotge solar que el mecànic.

LA RELACIÓ AMB ELS PARES UN PROBLEMA HAMLETIÀ



ELINOR GOLDSCHMIED

Elinor Goldschmied va arribar d'Anglaterra expressament per donar un curs sobre l'infant a l'Escola Bressol. L'Elinor és una senyora de setanta anys que gaudeix d'una curiositat constant, sorprenent. No para d'observar i de preguntar; fins i tot ens ha demanat un diccionari anglès-català per tal de desxifrar tots els cartells de l'Escola d'Estiu.

Els especialistes hem de tenir una gran humilitat, reconèixer que la nostra tasca ha de fer-se conjuntament amb els pares i amb un respecte recíproc. La gelosia i la competència entre l'educador i el pare és, molt sovint, un problema tant o més gran que el que es planteja a 'Hamlet' o a les grans obres romàntiques.

El paper de l'adult, la professionalitat dels mestres que treballen en aquesta etapa, és un dels elements que em preocupen més i que considero més important. Jo crec que aquesta professionalitat hauria de contemplar dos aspectes. En primer lloc, la persona que treballa a Bressol s'haurà de conèixer ella mateixa, tenir molt clar que està fent aquella feina, saber que el seu paper no és substitutori dels pares. Alguns mestres em diuen moltes vegades, amb cara de satisfacció, que un dels infants els ha dit 'mamà', i jo penso 'mare meva!': l'emotivitat del personal ha de ser honesta i afectuosa, però cal vigilar de no caure en la possessió.

Enllaçant amb aquest mateix aspecte l'Escola Bressol ha d'anar íntimament lligada al context social que viu el nen, treballar complementàriament amb els pares sense desbordar-los amb conceptes i termes que moltes vegades no entenen i fan més que desanimar-los.

Quins objectius pedagògics li sembla que hauria de tenir l'Escola Bressol?
En línies generals, penso que s'hauria d'ajudar perquè els nens adquireixin seguretat en ells mateixos i en la relació amb els adults. Ajudar-los, també, a descobrir el món dels objectes i dels altres. Educar-los, en fi, en una autodisciplina que els permeti arribar al màxim desenvolupament.

Parlant de l'Escola Bressol a Anglaterra Elinor Goldschmied ens explica que tot el gran avenç que s'ha fet des de la Segona Guerra Mundial amb aspectes com el joc i l'expressió creadora de l'infant encara sofreix moltes insuficiències. L'Escola Bressol segueix essent la 'Ventafocs' de l'ensenyament. Un dels aspectes més importants d'aquest fet ve donat per la desconsideració que té la feina a l'Escola Bressol: és un treball per a les dones, es diu.

SALUT PER A TOTS



JOAN RIPOLL

Joan Ripoll, pediatre, ha treballat a les Escoles d'Estiu des dels seus inicis. Enguany ens parla de l'«Educació Sanitària». Sobre aquest tema hem tingut una petita xerrada.

Antigament es considerava que la salut era l'absència de malalties. Avui, però, tothom està d'acord que la salut és molt més que l'absència de malalties. L'any 1946 l'Organització Mundial de la Salut definia la salut com un estat complet de benestar físic, mental i social. Anant encara una mica més lluny, en el X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana que se celebrà l'any 1976 a Perpinyà, va ser acceptada una definició feta pel Dr. Golon es parlava de la salut com una manera de viure autònoma, solidària i joiosa.

Partint, doncs, d'aquesta definició, quins són els principals factors que incideixen sobre la salut?

Són lògicament múltiples. Ara bé, si els haguéssim d'agrupar en blocs, en podríem trobar bàsicament quatre: els biològics —herència, grau de nutri-

ció, etc.—; els culturals —moda, consum d'alcohol i tabac, mitjans de comunicació, etc.—; els condicionats pel medi ambient —formes de vida, treball, contaminació, etc.—; i, finalment, els que es desprenen de l'organització sanitària. Sobre aquest darrer aspecte és evident que el model sanitari d'un país pesa fortament sobre la salut dels seus habitants. Per exemple, la medicina hospitalària que tenim aquí, fomenta el consum de fàrmacs.

Podríem dir que l'atenció per la salut, ha deixat de ser exclusivament un problema dels metges, i s'ha convertit en una matèria interdisciplinària. El metge ja no és l'amo. Avui dia, els sociòlegs, psicòlegs, urbanistes, arquitectes, etc. també hi tenen el seu paper.

Quin hauria de ser el paper de l'escola en la millora de la salut?

És qüestió de preparar els infants per una futura societat, que actualment no es pot predir quina serà, però que el noi haurà d'assolir com a membre actiu, amb pròpia personalitat. Fent una mica de programa, s'hauria d'estimar l'adquisició d'hàbits saludables; donar a conèixer les influències socials de la salut i, també, capacitar el noi perquè tingui cura d'ell mateix. Caldria, alhora, donar una educació als mestres.

Parlant dels mestres, en quina situació es troba actualment l'escola per tractar els problemes de la salut?

Actualment l'escola no està tan malament com ens pot semblar, ja que la tendència actual dels mestres és la de preparar-se per abordar aquests problemes. El mestre és un portador de salut, i cal considerar que el seu exemple juga un paper molt important davant dels infants.

EL MESTRE BANYAT



ANDREA IMERONI

Andrea Imeroni, professor d'Educació Física a l'Escola de Rehabilitació Fisioterapèutica de Torí, autor entre altres llibres de Érase una vez la gim-

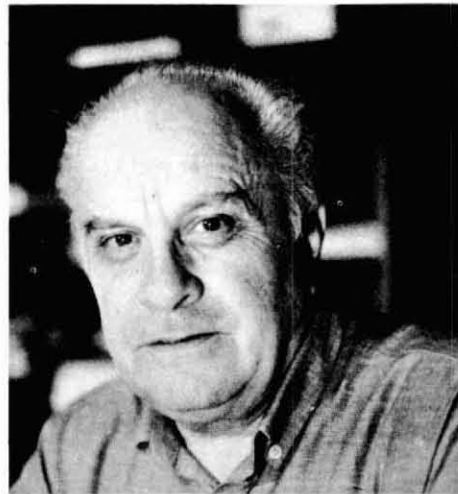
nasia, traduït al castellà, sembla menar una croada contra la por de l'home a l'aigua.

L'*acquatività* (l'aiguactivitat) és un neologisme que no existeix al diccionari, amb el que s'expressa la necessària relació entre l'aigua i el cos humà. Nosaltres no viuríem sense aigua. Som aigua, el nostre cos és fet d'aigua; vivim de l'aigua, depenem de l'aigua. En canvi, tota la cultura i l'educació ens fan defensar de l'aigua, com si fos un enemic. Actualment el nen fuig de l'aigua encara que hi hagi viscut mentre era al ventre de la mare. Aquest rebuig és fruit de l'ambient cultural: la mare li diu 'no toquis l'aigua', 'no vagis al mar', 'no vessis l'aigua', 'no beguis tant', 'si et mulles agafaràs un refredat', 'no et banyis fins tres hores després de menjar que se't tallarà la digestió'... Mentida!

Família, escola i 'territori' (institucions locals) han d'assumir una nova educació de l'infant amb una nova actitud enfront de l'aigua. Aquest és l'objecte del curs que dono a l'Escola d'Estiu. I així és com tenim plantejada l'educació als diversos nivells d'Itàlia. A l'escola el nen ha de jugar amb l'aigua: netejar, regar, caminar sota la pluja, tenir l'aigua a l'abast a l'hora de menjar, anar a la piscina. I els mestres amb ells.

L'EDUCACIÓ EMANCIPADORA DE LA FAMÍLIA I DE L'INFANT

LORIS MALAGUZZI



L'experiència de l'Escola Bressol a Itàlia ha estat prou fatigosa, segons confessa Loris Malaguzzi persona de gran sensibilitat pel que fa a l'edu-

cació dels infants. 'Existeix una llei que des de 1971 regula a Itàlia la creació d'aquestes escoles, malgrat tot en el 70 % de les regions els diners se'ls han embutxacat».

Encara que les aportacions dels pedagogs italians han estat molt ben rebudes arreu d'Europa la realitat social d'Itàlia és ben diferent. «Mentre la família italiana demana ajut a la societat, tot i el descens de natalitat, la societat no respon... Inclús la família reproduceix menys uns models difosos pels mass-media: el mite de l'èxit». Per aixó Malaguzzi creu que dins del model de l'educació activa i co-protagonista la família hauria de tenir una forta participació, ja que «una bona escola bressol no ajuda tan sols el nen, sinó també la família; en l'aspecte educatiu del nen i en l'emancipatori de la dona i de la família».

Des de revistes com «Zero-Sei» i actualment «Bambini-85», Malaguzzi ha intentat difondre una alternativa pedagògica que parteix del que ell anomena dialèctica entre mestre i família. «Es tracta de defensar el nen de la descomposició precoç dels seus recursos, de la seva facultat i desitjos. Hem de continuar cercant mètodes que ajudin a comprendre una imatge diferent de l'infant respecte a la imatge que la societat dona i continua donant sense tenir en compte els canvis de la pròpia societat, i de la cultura de l'home».

El problema del decreixement de la natalitat també està tenint unes repercussions negatives a la col·lectivitat perquè «suposa per als pares un comportament més passiu respecte a l'educació, donat que no els pertoca tant. Es corre el risc que aquesta població de menys edat es converteixi en una minoria respecte anys anteriors».

L'atur i els problemes d'extrema mobilitat que comporta la situació laboral a Itàlia, en especial el que s'ha anomenat economia submergida, condueixen la família «a canviar la seva organització i a canviar, per tant, la relació amb el nen. En aquest sentit, la institució infantil és un estat de necessitat i oportunitat; els altres raonaments que podem fer, siguin negatius o positius, han d'anar darrera dels anteriors». I una observació valuósíssima fruit de la gran experiència d'aquest home expressa que «qui estima els nens no es pot inventar pedagogies, sinó que s'ha d'enfrontar al que és possible.»

A la seva edat està totalment satisfet de la tasca realitzada perquè és precisament el que volia fer. És clar que aquí hi entren molts problemes de prestigi social i cultural. «Pensar en els nens no significa reduir la pròpia capacitat com pretenen alguns acadèmics, economistes o polítics, sinó tot el contrari, s'engrandeix. Quan un treballa amb individus petits té menys prestigi i menys diners, com que l'administració pensa i practica això atorga uns sous més baixos als ensenyants».

ELS CONTES

DE LES LLETRES

Els Contes de les Lletres pretenen associar cadascuna de les grafies amb el so o els sons que representa mitjançant la utilització d'onomatopeies. Tanmateix es pretén fomentar la creativitat del nen en els aspectes verbal, mimic i plàstic, tot seguint aquest procés: explicar el conte; fer ben palesa l'onomatopeia corresponent, comentar-lo en tots els seus aspectes i fer noves versions; dramatitzar-lo tal com és o com voldrien que fos; i, finalment, el nen pot pintar, dibuixar, modelar, quelcom del conte.

36-a

Publicats

A, É, È, I, Ó, Ò,
U, C, F, L, M, N,
P, R, S, T.



Preu: 150 Ptes.
cada un

BUTLLETA DE COMANDA

Nom _____

Adreça _____

Població _____

un exemplar de cada
conte de les lletres
a reembossament.

 **EDITORIAL**
MIQUEL A. SALVATELLA S.A.
C/ SANT DOMÈNEC, 5 BARCELONA 08012

infant i salut

LA CÀRIES DENTAL

ANTONI CLOTET

Definició

És la lesió destructiva dels teixits durs de les dents que es manifesta en la perifèria i progressa en profunditat.

El seu inici i posterior progressió estan en relació amb la suma de diversos factors que predisposen la càries i la desencadenen.

Afecta l'home i diverses espècies animals. En l'home, les primeres càries registrades pertanyen al Paleolític.

Etiologia

Cal distingir dos tipus de factors predisposants: generals i locals.

FACTORS PREDISPOSANTS GENERALS

a) Herència

El que s'hereta és la predisposició. És a dir, un fill de pares amb moltes càries és més probable que tingui problemes dentals, que un fill de pares amb bona salut bucal.

b) Raça

Les races africanes són les més resistents. La barreja de races presenten més propensió que les races pures.

c) Distribució geogràfica

Són importants les característiques geològiques del sòl i, en conseqüència, de les aigües. Sòls més o menys rics en substàncies fosfocàlciques i fluor determinen una població més o menys predisposada.

d) Edat

En la dentició temporal es registra una màxima resistència fins als 3-4 anys.

En la dentició permanent, la resistència augmenta amb l'edat. Hi ha uns períodes de major susceptibilitat, que són: dels 8-10 anys; dels 16-20 i dels 35-40.

e) *Sexe*

La incidència de càries en la dona és superior a la de l'home, en una proporció 3/2, degut probablement als trastorns neuro-endocrins.

f) *Professió*

Tenen més predisposició les persones que manipulen hidrats de carboni: flequers, pastissers, etc.

g) *Alimentació*

Els desequilibris de la nutrició són una causa predisposant. L'aigua ha de tenir una proporció òptima de substàncies fosfocàlciques. Un augment o disminució són contraproductius.

h) *Civilització*

La civilització comporta un augment de càries per dues raons. Una l'alimentació excessivament refinada que comporta mastegar menys. L'altra, la tensió psicològica (*stress*) que comporta la vida moderna.

i) *Embaràs i lactància*

Hi ha un augment de càries degut a la gingivitis (inflamació de la geniva) i als canvis hormonals que comporta aquest estat. No és a causa, com tot-hom creu, que el fetus pren les sals fosfocàlciques de les dents de la mare.

j) *Glàndules endocrines*

Tenen gran importància per a la regulació del metabolisme. Per exemple, les paratiroides regulen el metabolisme fosfocàlcic.

k) *Vitamines*

Dèficit de vitamina A; alteració dentina.

Dèficit de vitamina C; alteració dentina i geniva.

Dèficit de vitamina D; és la més important, ja que regula els mecanismes de calcificació.

l) *Fluor*

És un mineral que ajuda a endurir l'esmalt de la dent i la fa més resistent als àcids. Si falta fluor a les aigües la tendència a la càries és evident. La proporció òptima de fluor-aigua és 1-1 milió.

m) *Malalties generals*

Poden predisposar a la càries per manca de defenses; per exemple, infeccions, alteracions hemàtiques, metabòliques.

FACTORS PREDISPOSANTS LOCALS

a) *Malposicions*

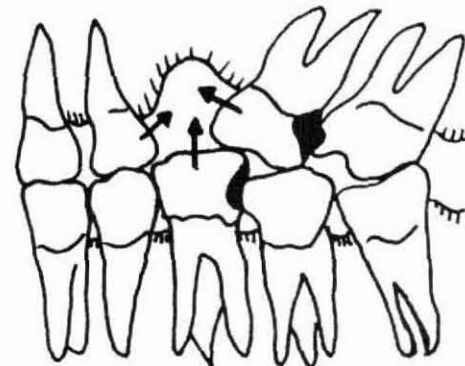
Una extracció dentària ens modifica els punts de contacte i, com a conseqüència, les peces veïnes pateixen uns moviments que les fan més propenses a la càries.

b) *Higiene*

La manca d'higiene afavoreix la presència i proliferació de la placa bacteriana.



in-37



COM I PER QUÈ FER SERVIR CERES DACS

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 estoig-mostra de regal.



Nom. _____ Cognoms. _____

Adreça. _____ Telèfon. _____

D.P. i Localitat _____ Comarca _____



Fabricant i distribuïdor de: CERES DACS,
PINTURA A DIT ROSAL, TEMPERA DECANIN I PINTURA CREATIVA GATS.

c) *Gèrmens i sucres*

L'actuació dels gèrmens que hi ha a la boca sobre els sucres provoca l'aparició de la placa bacteriana i, per un procés de fermentació, es desprenen uns àcids que són els que ataquen l'esmalt dentari.

No és la quantitat de sucres que es prenen la que determina la càries, sinó els sucres que estan molt temps a la boca (caramels).

Prevenció

El més important són les mesures de prevenció:

a) *Nutrició*

- No abusar dels sucres: els més perjudicials són aquells que estan molt de temps en contacte directe amb les dents (caramels, pastissos...).
- No menjar entre àpats.
- És important que el menjar no sigui massa triturat i que ens obligui a mastegar força.
- Menjar aliments rics en calç, llet i derivats.

b) *Higiene dental*

El respallat de les dents és fonamental per eliminar els residus alimentaris i destruir la placa bacteriana. Cal netejar-les després de cada àpat; si això no és possible, almenys fer-ho abans d'anar a dormir.

Cap als 2-3 anys als nens se'ls ha d'habituar a respallar-se les dents. Primerament, només amb respall i més endavant amb pastes fluorades de gustos agradables.

És més important un bon respallat correcte que la pasta dentifrícia. El respall s'ha de canviar freqüentment. Per a nens molt petits se'n troben uns de tamany més reduït.

c) *Fluor*

Es pot donar per via general o bucal. Per via general està en experimentació; consisteix a posar fluor a l'aigua corrent. I per via bucal les pastes dentifrícies fluorades, colutoris i gels.

d) *Assistència odontològica*

En els nens petits s'ha de controlar la cronologia de l'erupció. Als 6 anys surt el primer queixal permanent que té molta tendència a la càries; la majoria de gent el confon per un de llet. A partir d'aquesta edat, i mentre duri el recanvi de peces dentàries, és important una revisió anual.

La freqüència de les revisions dependrà de cada persona i de la seva predisposició a la càries.

A.C.

Metge-Estomatòleg

L'infant trist sovint està sol, replegat sobre ell mateix dins un món difícilment accessible. No comparteix res amb els altres, i és fins i tot esquerp. Aquesta és la realitat de l'infant trist, realitat que quotidianament afronta el Professor Mazet, psiquiatre, psicoanalista infantil. Aquesta tristesa que la majoria de vegades passa desapercibuda pel món dels adults que l'envolten i amb la qual l'infant comparteix la major part del seu temps, mereix una atenció especial.

L'INFANT TRIST

PROF. MAZET

Una imatge que es refusa

L'Education Infantine. *Es diu que un infant trist és tot el contrari d'un infant. Vostè què en pensa?*

Pr. Mazet.- La idea d'un infant trist és molt difícil d'acceptar pels adults. Vivim sota el regne del mite còmode i tenaç de l'infant alegre, sense preocupacions, incapaç de decepció o de moments de descoratjament. Hom pot interrogar-se sobre el sentit profund d'aquesta negació, d'aquesta dicotomització dels sentiments tristos de l'infant.

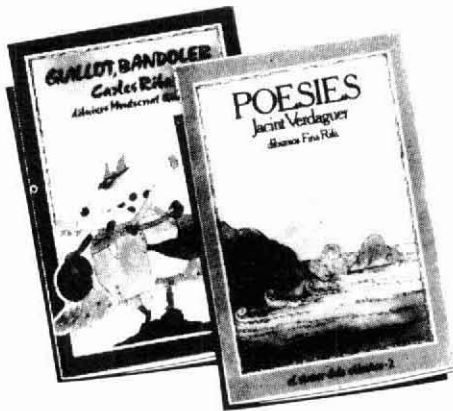
E.E.- *Entre tristesa i depressió hi ha alguna diferència? Quina?*

Pr. Mazet.- Sí, hi ha una diferència notable entre aquests dos estats. Pel que fa a la tristesa, el llenguatge popular parla d'una vivència afectiva dolorosa, durable, d'una pena que envaeix la consciència. Quan es parla d'un infant trist, es pensa en un infant sempre desgraciat, que viu una experiència afectiva desagradable i particular. El sentiment de tristesa sovint va lligat a un sentiment de pèrdua i de manca.

E.E.- *Però les separacions, les pèrdues de les que vostè parla són realitats que tot nen experimenta i no obstant no tots els nens són nens tristos.*

Pr. Mazet.- Sí, té raó; totes les experiències des del naixement a la mort són un seguit d'esdeveniments més o menys dolorosos. En canvi els nens no reaccionen tots d'una manera idèntica davant d'un mateix esdeveniment. La seva reacció estarà en funció de l'actitud de l'entorn que juga un paper determinant. Per tornar a la diferència entre tristesa i depressió, la





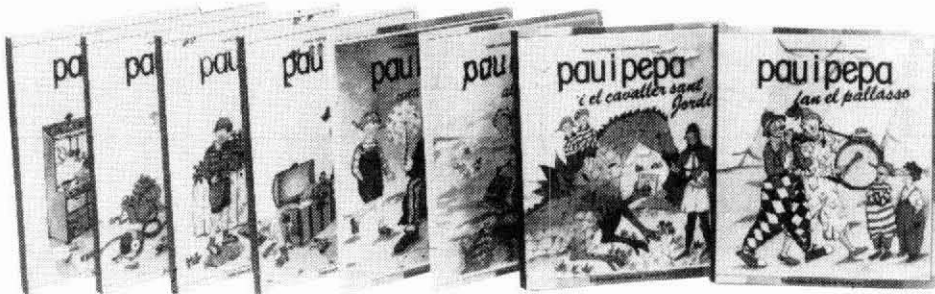
el tinter dels clàssics

Els grans autors catalans a l'abast dels infants.

- | | |
|--|--|
| 1. Guillot, bandoler
Carles Riba
Dibuixos de Montserrat Ginesta | 2. Poesies
Jacint Verdaguer
Dibuixos de Fina Rifà |
|--|--|

pau i pepa

Llibres de cartó per als nens i nenes que encara no saben llegir.
Marta Balaguer / Montserrat Ginesta



- | | | | |
|-----------------------|------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1. Un dia de cada dia | 3. És Nadal! | 5. Una nit estelada | 7. I el cavaller Sant Jordi |
| 2. Fan vacances | 4. Es disfressen | 6. Al fons del mar | 8. Fan el pallasso |



L'aventura i la història

Oriol Vergès
Il·lustracions: Pere Virgili

Una col·lecció per als adolescents.

1. Els tres pergamins de Ripoll (3.^a edició)
2. Cavallers i pagesos (2.^a edició)
3. La crida de la mar (2.^a edició)
4. Desperta, ferro! Els almogàvers
5. La gran venjança

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

despressió és un estat que més enllà de la tristesa es manifesta per un sentiment d'abatiment i de descoratjament. Un deprimat és algú profundament desgraciat però sobre tot és algú que ha perdut l'esperança.

Amb què es reconeix un infant trist?

E.E.- Quins són els símptomes d'un infant trist i com detectar-los?

Pr. Mazet.- Encara que no disposem de cap estadística referent al nombre d'infants tristos es pot afirmar que són nombrosos. Entre els qui vénen a la consulta dels serveis de psicologia i de psiquiatria, la meitat són nens tristos. És clar, evident i una realitat freqüent.

Què hauria de cridar l'atenció de l'entorn? Sobretot la permanència en l'estat de tristesa: un nen que sembla desgraciat de manera durable i sobretot un nen que no gaudeix. L'absència de plaer en les activitats de joc o en les relacions familiars i escolars és característica i no hauria de passar desapercibuda.

L'infant trist demostra un profund desinterès pel joc, la imaginació, la creativitat. I, un infant que no juga és un infant que pateix. I si pateix es replega sobre ell mateix, s'aïlla i es tanca en els plaers autoeròtics (com xumar-se el polze) reemplaçant d'aquesta manera altres plaers que podria compartir amb els altres o trobar en el joc. Aquests comportaments sovint s'acompanyen de passivitat, de dependència i de conductes de fracàs a l'escola, com a conseqüència d'una manca total de confiança en sí mateix.

Algunes vegades cal anar a cercar les manifestacions de tristesa més enllà, en comportaments que semblen situar-se al cantó oposat i que es tradueixen per una hiperactivitat i una aparent jovialitat que disfressen la realitat.

E.E.- En aquest cas, com es pot detectar la tristesa?

Pr. Mazet.- Efectivament és molt més subtil perquè l'infant pot ser considerat un infant alegre, feliç i amb ganes de viure. Només un entorn atent pot descobrir la veritat.

La tristesa: un refugi o un refús de si mateix.

E.E.- Quins són els orígens de la tristesa?

Pr. Mazet.- Són de diversos tipus. El primer és el que s'anomena tristesa reactiva a un esdeveniment ben concret, localitzable en el temps. Pot ser la pèrdua d'algú important (un pare, un germà, un amic) com fou el cas de la nena de vuit anys que es va tornar sobtadament irritable i nerviosa sense cap raó aparent. Després d'algunes entrevistes es descobrí que havia perdut la seva millor amiga d'escola, que morí d'una malaltia greu. Ni a l'escola ni a casa havia pogut parlar d'aquest fet. Havia trobat refugi en la tristesa.

Totes les separacions en general poden engendrar tristesa. Un canvi de casa, una malaltia somàtica, amb molta més raó una hospitalització, constitueixen una font de perturbació. Els pares que confien el nen a altres familiars durant el període de vacances poden esperar-se trastorns en l'infant. Per

a un nen de 4-5 anys, una separació llarga pot ser viscuda molt dolorosament, tant més quan l'entorn que l'acull no fa referència als pares absents i ignora la tristesa de l'infant. Aquesta actitud de l'adult està carregada de conseqüències: cal acceptar que un infant plori, que sigui desgraciat i dir-li que hom comprèn el seu sofriment. La millor manera per a un infant de metabolitzar la seva legítima reacció de tristesa, és parlar de l'absent i plorar; un infant que no plora no és normal; és que se li refusa el seu dret.

El segon tipus de situació, menys freqüent no obstant, és la dels infants que viuen una tristesa inscrita en els trastorns de l'organització de la personalitat. Entrem aquí en el domini patològic. Aquests infants són particularment fràgils, suporten dificultosament el fracàs, la decepció, la frustració que els sumeix en els estats de dolor i d'angoixa. Han perdut tota confiança en ells mateixos, són molt vulnerables psicològicament i porten els signes d'una tara narcisística; el terme narcisista aquí és sinònim d'amor i d'estima de si mateix sense els quals hom no pot pas ser feliç. Per això, aquest infants que tenen una imatge molt negativa d'ells mateixos són infants tristos.

Aquesta situació dóna cos, primer de manera reaccional després de manera integrant, a un sentiment dramàtic de ser rebutjat, poc estimat, abandonat, sentiment que precedeix les manifestacions antisocials des de la preadolescència.

Escoltar l'infant

E.E.- De quins mitjans disposem per posar remei a la tristesa de l'infant?

Pr. Mazet.- Els mitjans són dins de cada u de nosaltres. Un esdeveniment dolorós, diguem-ne dramàtic per a un infant, ho és molt més en la mesura en què ell no se sent acollit, ajudat, acompanyat en aquesta prova. Cal parlar a l'infant, fins i tot quan és un nen de pocs mesos. Un infant trist que s'adona que ningú no ha entès el seu desenvolupament caurà en una tristesa cada cop més profunda.

Els punts de referència de l'infant, contràriament als de l'adult, són molt fràgils. Verbalitzar el sofriment de l'infant sense arribar per això a un interrogatori, sovint és suficient perquè ell se senti millor i prou confiat per poder expressar allò que el fa desgraciat. Tot i que la revelació pròpiament dita no és pas indispensable. L'infant no sempre sap perquè li van malament les coses. Però sap que no està bé i és això el més important. Cal, doncs, que sigui reconegut per l'adult com un ésser que pateix.

Només el fet d'escoltar-lo i la comunicació són els elements capaços de trencar els obstacles que impedeixen la felicitat de l'infant: És el paper dels pares, però també dels mestres que no han de quedar-se satisfets amb la complicitat d'un silenci perquè és el futur d'un infant el que està en joc.

Opinions recollides per **Claire Vincent**

Traducció de: «*L'enfant triste*». L'EDUCATION ENFANTINE. París. Nathan, febrer 1985. Núm. 6 pp. 21-22.





racó del conte

LA GUILLA I EL LLEÓ

No us apporto res de nou si us dic que quan expliquem contes, els petits oients (i nosaltres mateixos) ens identifiquem amb algun dels personatges que hi prenen vida. I així se senten (ens sentim) heroï o pare i mare de l'heroï, rei, princesa o fada.

De vegades algun fet fortuït et porta a fixar-te com és que certs nens i nenes s'identifiquen amb certs personatges de contes. O bé et porten a fixar-te com hi ha certs personatges que per les seves qualitats són altament apreciats per nens i nenes.

Quan vaig portar el conte de «La Guilla i el Lleó» als nens de la classe de quatre anys de l'escola, va passar tal com sol passar quan n'expliques un: quan se sent per primera vegada tots són orelles. La segona vegada, però, hom s'atreveix a participar en el conte ja sigui fent les accions dels seus personatges, ja sigui dient les seves paraules més conegudes, o bé seguint el fil narratiu amb la mirada, els més tímids... Quan aquell conte començava a ser conegut fil per randa, a vegades en sortia una representació sense saber com; una mica com si t'hi haguessin portat els fets.

I en cada una de les fases que s'anaven succeint, s'hi donava el fenomen següent: gairebé tothom volia ser guineu. I ben pocs volien ser rei.

Què serà, què no serà? Podria ser que fer de guilla significués ni més ni menys la possibilitat de burlar el poder establert, de fer quedar en ridícul la màxima autoritat que en aquest cas era representada pel lleó, el rei de la selva.

Que en som d'intuïtius els humans que des de ben petits ensumem l'animal que s'enfronta al poder amb l'arma que sigui, en aquest cas l'astúcia, i valorem les seves accions.

I no cal dir que l'arma utilitzada en aquest conte per la guilla té un especial atractiu pels petits: fer-se pets.

Que ja ho hem dit moltes vegades: per ésser rei cal demostrar que hom en té la capacitat i que ni la força ni la traça no seran capaces de corrompre'ns.

LA GUILLA I EL LLEÓ

CONTE POPULAR

Vet aquí que una vegada, el lleó, rei i senyor de la selva, es va cansar d'haver de sortir cada dia de cacera.

—Això s'ha acabat —es va dir—. Des d'ara, em faré dur el menjar a la porta de casa.

Tal dit, tal fet, el molt brivall va fer dir a totes les bèsties que estava molt malalt i no podia sortir de casa. Com que es tractava de llur rei, totes les bèsties, bestiasses, bestioles i bestiolins de la contrada anaren cap a cal rei a interessar-se per la seva salut. El murri del lleó havia manat que se'ls fes entrar un per un amb l'excusa que el seu mal no volia soroll.

El primer d'entrar fou el cérvol. En veure'l el lleó tot era preguntar-li si sentia quina pudor li feia la boca. El cérvol, en olorar l'alè del lleó va notar que sí, que podia molt, i pensant que era degut a la greu malaltia que patia, sense pensar-s'hi ni poc ni molt li va dir:

—Sento una gran pudor.

El lleó, davant d'aquella resposta, va dir:

—Com que et sóc rei i senyor i no m'agrada que m'insultis et menjaré abans no surtis.

I havent dit això, el lleó venta urpada al cérvol i se'l fica a la boca d'una revolada. Després de menjar, el rei va engegar un bon rot.

Mentrestant, els animals de fora van començar a malfiar-se d'aquella tri-gança tement alguna malastrugança.

Va arribar el torn a l'estruç. En veure-l, el lleó tot era preguntar-li si no sentia quina pudor li feia la boca. L'estruç, en olorar l'alè del lleó va notar que podia molt, però com que no volia quedar malament amb el seu rei, li va dir:

—Jo no sento cap pudor.

El lleó davant d'aquella resposta va dir:

—Com que et sóc rei i senyor i no m'agrada la mentida et menjaré de seguida.

I havent dit això, el lleó venta urpada a l'estruç i se'l fica a la boca d'una revolada. Després de menjar, el rei va engegar un bon rot.

Mentrestant, els animals de fora seguien malfiant-se d'aquella tri-gança, tement alguna malastrugança.

Un per un, els animals anaven entrant a veure el senyor rei i ell, a tots aquells que li responien:

«Sento una gran pudor».

els tractava de poc respectuosos tot dient-los:

—Com que et sóc rei i senyor i no m'agrada que m'insultis et menjaré abans no surtis.

i se'ls menjava.

A tots aquells que li responien:

«Jo no sento cap pudor»

els tractava de mentiders tot dient-los:

—Com que et sóc rei i senyor i no m'agrada la mentida et menjaré de seguida.

Però vet aquí que finalment va arribar el torn a la comare Guilla. Tot just veure-la entrar, el rei li va fer la mateixa pregunta de sempre. La comare Guilla va respondre, escorrent el compromís.

—Tinc el nas tot tapat d'un mal constipat.

Però el lleó, davant d'aquella resposta, va dir:

—Com que et sóc rei i senyor i sé que no és veritat que tinguis el nas tapat et menjo tan sí com no.

I havent dit això, el lleó venta urpada a la guilla i se la fica a la boca. Però en aquell moment, la comare Guilla va engegar un pet tan feterós que el lleó no va tenir altre remei que escopir-la de la boca i sortir comes ajudau-me cap a fora per tal de poder fugir d'aquella pudorota que per tot se ficava. La comare Guilla va sortir de cal senyor rei com si res no bagués passat.

I diu que el lleó es va enrabiar de debò. Però encara avui, quan una guilla li passa pel costat en fuig tot ple de fàstic, no fos cas que la mala bestiotia tornés a etzibar-li un pet tan feterós com el d'aquell dia memorable.

*I mig món diu que sí
i l'altre mig diu que no
aneu a saber qui tenia raó.*



Editorial Casals

«Bon dia, escola»

A partir dels 3 anys

«Tornem a escola»

A partir dels 4 anys



Col·lecció «Pensament i llenguatge». Col·lecció d'imatges i textos per a jugar i aprendre. Ensenyament globalitzat. Edició en català i castellà. Les col·leccions consten de tres carpetes amb sis llibres cada una, fulls de cartolina amb imatges troquelades i una guia per al mestre. Textos: Maria Martínez i Vendrell. Il·lustracions: Carme Solé.

Col·lecció «El ninot»

Quaderns pensats per a nens de 3 a 5 anys. Material d'entreteniment i de creació adequat tant a la classe com per a les vacances o senzillament com a divertiment.

Amb gomets incorporats.

Edició en català i castellà.

Autors: Montse Ginesta i M. J. Espelt.



«Gatet mixet» De 4 a 5 anys

Material per treballar d'una manera progressiva la comprensió i l'expressió oral a parvulari. Per a nens castellanoparlants i catalanoparlants. Cada bloc consta de sis contes, material per al nen i guia per al mestre.

Autors: Mercè Abeyà, Angels Prat i Fina Rifà.



El cucut bromista

Carme Solé Vendrell • Maria Martínez i Vendrell



L'aventura

Carme Solé Vendrell • Maria Martínez i Vendrell

Col·lecció «La formiga sàvia»

Contes de lectura i entreteniment per a nens de 5 a 8 anys.

17 x 21 cm., 8 pàgs. text manuscrit.

Edició en català i castellà.

Textos: Maria Martínez i Vendrell.

Il·lustracions: Carme Solé.



Col·lecció «El barret»

Quaderns per a nens de 4 a 5 anys en els quals es treballa d'una manera progressiva la deducció lògica i la capacitat d'abstracció.

«El barret verd»

«El barret groc»

«El barret blau»

«El barret vermell»



MATERNAL-PARVULARI-EGB-BUP

Editorial Casals S. A. Casp, 79 - 08013 Barcelona - Tels. 245 72 03-04

informacions

«V Congreso de Escuelas Infantiles»

La «Coordinadora estatal de Escuelas Infantiles» organitza el 5è congrés, que se celebrarà a Murcia a finals d'any 1985.

Té com a objectius:

L'anàlisi de la realitat pedagògica i professional i l'anàlisi de la política administrativa pel que fa a les «Escuelas Infantiles» (Escoles Bressol i Parvularis)

Per a més informació adreceu-vos a Comunidad Autónoma de la Región de Murcia —Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales— Tel. 968/24 62 00

Ires. Jornades Catalanes d'Autisme i Psicosis Infantils

Lleida 22, 23 i 24 de novembre de 1985

Organitzat per: ACTTAPI
Pau Alsina, 96-98, 5è 2a.
08024 - BARCELONA
Tel. 203 78 82

III Premi «Barcanova» a la Renovació Pedagògica

Ha estat atorgat a l'obra *Consideracions sobre la gramàtica en els primers nivells de l'ensenyament bàsic, entre 5 i 10 anys*, d'Anna Camps i Mundó.

El «Centre de Medicina Preventiva i Social»
ha elaborat un dossier sobre el

Material de Salut buco-dental

Per a més informació: Av. Verge de Montserrat, 16.
08024 - BARCELONA
Tel. 213 11 04

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT



Cursos del primer trimestre

Inici de curs: 7 d'octubre

Programes: poden consultar-se en el moment de la matrícula

Matrícula: a partir del 30 de setembre, de 10 a 1 i de 4 a 8, als locals de l'associació: Còrsega 271 pral. Barcelona.

PSICOMOTRICITAT. INICIACIÓ. EL TREBALL CORPORAL.

A càrrec de: Montserrat Colomé.

CONTES PER VIURE. CONTES PER VEURE.

A càrrec de: Grup Coca-Bamba.

CAP DE SETMANA DE FONIATRIA

A càrrec de: Montserrat Pueyo i Joan Cabero

INTRODUCCIÓ A LA INFORMÀTICA

A càrrec de: GIRS

LA LLENGUA ORAL AL CICLE INICIAL

A càrrec d'Anna Camps

BASES PER L'APRENENTATGE DE LA LECTURA I L'ESCRITURA

A càrrec de: Grup de Llengua escrita

LA MATEMÀTICA AL CICLE INICIAL

A càrrec de: Grup Almosta

ESTUDI DEL MEDI (CICLE INICIAL I MITJÀ)

A càrrec de: Pilar Tatjer

LA MÚSICA EN ELS NENS DE 0 A 3 ANYS

A càrrec d'Anna Bach

PREVENCIÓ I DETECCIÓ PRECOÇ DELS TRASTORNS DE PARLA I LLENGUATGE A L'ESCOLA BRESSOL I PARVULARI

A càrrec de: Dolors Moreno

INICIACIÓ A LA PINTURA

A càrrec de: Montserrat Olivé

Grups de Treball

Enguany funcionaran els grups de treball que a continuació s'esmenten. Per a més informació podeu parlar amb l'Anna Gabarró, cada dia de 6 a 9 al 3r. pis o al tel. 218 78 87.

JUGUEM AMB L'AIGUA

Coordinen: Manel Carmona i Ramon Pallejà

ESCOLA BRESSOL I PARVULARI: ANÀLISI I NOUS ENFOCS

Coordinen: Dolors Moreno y Antònia Sardà

LLENGUA ESCRITA

Coordina: Montserrat Correig

PARVULARI I CICLE INICIAL EN CATALÀ

Coordina: Teresa Serra

PSICOMOTRICITAT A PARVULARI I CICLE INICIAL

Coordinen: Àngels Àngel i Encarna Sugañes

EL JOC I LA JOGUINA A PARVULARI

Coordina: Lluïsa Fernàndez

La nostra biblioteca creix...

Noves adquisicions

D. Blázquez, E. Ortega. LA ACTIVIDAD MOTRIZ EN EL NIÑO DE 3 A 6 AÑOS. Madrid. Cincel, 1984.

Universidad de Málaga. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. I JORNADAS DE EDUCACION PREESCOLAR. Málaga. E.U.F.P. 1984.

Joan Amades. QUAN JO ANAVA A ESTUDI. Barcelona. Barcino, 1982.

Terenci Thos i Codina. LO LLIBRE DE L'INFANTESA. (Ed. Facsímil). Barcelona. Altafulla, 1985.

James Bowen. HISTORIA DE LA EDUCACION OCCIDENTAL. Barcelona. Herder, 1985.

H.G. Furth, H. Wachs. LA TEORIA DE PIAGET EN LA PRÁCTICA. Buenos Aires. Kapelusz, 1978.

David Elkin. NIÑOS Y ADOLESCENTES. Barcelona. Oikos Tau, 1978.

Jean Le Boulch. EL DESARROLLO PSICOMOTOR DESDE EL NACIMIENTO A LOS SEIS AÑOS. Madrid. Doñate, 1983.

Dolors Renau. ¿OTRA PSICOLOGIA EN LA ESCUELA? Barcelona. Laia, 1985.

J. García i altres. LA BASE DE LA GENÉTICA. Madrid. Penthalon, 1985.

J. García, E. Silvela. EL CUERPO Y LA SALUD. Madrid. Penthalon, 1985.

G. Carmena, J.G. Regidor. LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.

Constance Kamii. YOUNG CHILDREN REINVENT ARITHMETIC. Nova York. Teachers College Press, 1985.

Benjamin B. Wolman. DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA. México. Trillas, 1984.

Ph. Dupasquier. EL GARATGE. Barcelona. Barcanova, 1985.

Ph. Dupasquier. EL PORT. Barcelona. Barcanova, 1985.

Ph. Dupasquier. L'OBRA. Barcelona. Barcanova, 1985.

Ph. Dupasquier. L'ESTACIÓ. Barcelona. Barcanova, 1985.

Escuelas Activas de Padres. LA INFLUENCIA DE LA TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS. Esplugues de Llobregat. Conselleria d'Ensenyament de l'Ajuntament d'Esplugues, 1985.

cop d'ull a revistes

Educació

ECOLOGIA Y EDUCACIÓN. Monogràfic. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 29 gener-març, 1985.

LA UNITAT DEL COS. Monogràfic. «*Guix*» núm. 93-94 juliol-agost 1985.

L'EDUCACIÓ SANITÀRIA, «*Gasetta Sanitària*» Ajuntament de Barcelona. Monogràfic. núm. 3 maig 1985.

MÚSICA MODERNA A L'ESCOLA. Monogràfic. «*Perspectiva Escolar*» núm. 93 març 1985 pp. 55-56.

Lectura i escriptura

APRENDIZAJES PRECOSES Y REFORMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. Monogràfic. «*Perspectivas*». Unesco. núm. 53 vol. XV, 1985.

EVALUACION ESCOLAR DE LA ESCRITURA INICIAL. Rosa M. Bellés «*Infancia y Aprendizaje*». núm. 30 abril-juny 1985 pp. 19-38.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA. ¿A QUÉ EDAD? Mario G. Rodríguez. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 30 abril-juny 1985 pp. 39-50.

Política educativa

ESCOLA PÚBLICA, 1985. MATERIALS PER A UN DEBAT. Monogràfic. «*Perspectiva Escolar*» núm. 95 maig 1985 pp. 1-29.

LA LLEI DE «ESCUELAS INFANTILES» PER A QUAN? Coordinadora d'Escoles Infantils. «*Perspectiva Escolar*» núm. 94 abril 1985 pp. 55-56.

Psicologia

ESCALA BÁSICA DE PSICOMOTRICIDAD. Higinio López. «*Revista de Psicología y Pedagogías Aplicadas*» vol. XVI núm. 31, 1985.

ESTUDIOS PREEXPERIMENTALES DEL ENTORNO PREESCOLAR: EL PROYECTO SHEFFIELD. Peter Smith — Kevin Connolly. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 29 gener-març 1985 pp. 33-43.

UNA REVISION DEL CONCEPTO DE EGOCENTRISMO ESPACIAL EN TAREAS DE ADOPTACION DE PERSPECTIVAS. Ileana Enesco «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 30 abril-juny 1985 pp. 81-99.

Societat

LA FORMACION DE LOS PADRES. Emiliano Martín. «*Nuestra Escuela*» núm. 69 maig 1985 pp. 7-8.

LOS ANUNCIOS TELEVISIVOS DE JUGUETES. Roberto Aparici. «*Nuestra Escuela*» núm. 64 desembre 1984 pp. 29-31.

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/Casa

Agència

Població

Província

n. compte / llibreta

Senyors: Els agrairé que amb càrrec al meu compte/llibreta atengui 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)

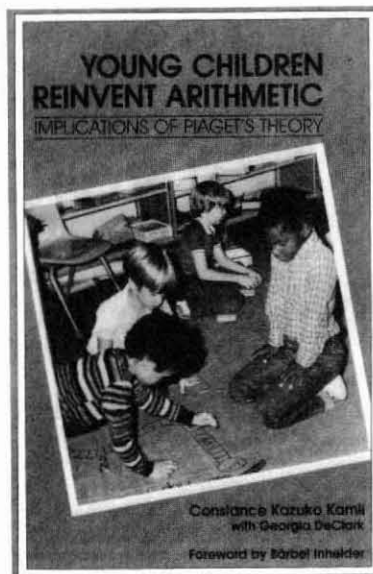
ci-47

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

«**ROSA SENSAT**»

Còrsega 271,

Barcelona-8



CONSTANCE K. KAMII.— **Young children reinvent arithmetic.** Nova York. Teachers College Press, 1985.

Heus ací la darrera publicació de Constance Kamii sobre el tema del qual n'és docta especialista, les implicacions pedagògiques de la teoria de Piaget.

L'obra que avui presentem constitueix un nou estímul per als mestres dels més petits en el camí de la iniciació en el pensament científic fonamentat en l'activitat experimental. L'infant arriba al coneixement de les estructures numèriques i regles lògico-matemàtiques a partir de la coordinació de les pròpies accions. L'obra original és escrita en anglès; la traducció i publicació al nostre país és en tràmit.

biblioteca



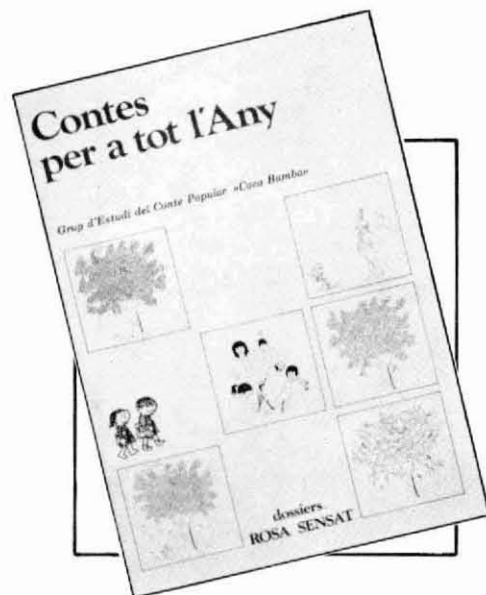
JEAN LE BOULCH.— **El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años.** Madrid. Doñate, 1983.

L'educació dels infants mitjançant el moviment del cos, és el tema central dels treballs de Le Boulch, des de fa molts anys. Ara tenim a les mans l'estudi i síntesi del pensament sobre aquest tema concretat en les primeres edats dels nens, des del naixement fins als sis anys, etapa evolutiva que encara no havia estat tractada per l'autor. Llibre teòrico-pràctic, bàsicament adreçat als mestres.

dossiers

ROSA SENSAT

NOVETATS



En aquest recull trobareu els contes classificats seguint el curs de l'any, segons la seva estructura i segons l'edat dels infants als quals van dirigits. També hi ha indicacions de quins elements es poden treballar en cada un dels contes, i altres anotacions sobre el seu rerefons, mitologia, simbologia, etc.

Un aspecte, de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura de la nostra llengua, que presenta gran dificultat a les escoles, és l'estudi de les vocals. Tenim únicament 5 grafies per a representar 8 sons vocàlics. La correspondència entre so i grafia és complicada. Hi ha grafies que els pot correspondre dos i, fins i tot, tres sons, i sons que els pot correspondre dues grafies. I aquestes són les primeres lletres que habitualment es presenten als nens de 5 anys — fins i tot 4 anys en gran nombre d'escoles.



MOBLES AMB CLASSE PER A LA CLASSE.



ABACUS[®]

servei a l'ensenyament

FG FEDERICO GINER, S. A.
exclusiva a Catalunya

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fà'n-ci-a

26

educar de 0 a 6 anys



Apel·les Mestres

setembre - octubre 1985

TREBALL GLOBALITZAT PER A LA CLASSE DE 5 ANYS

Els materials que hem confeccionat tenen com a objectiu:

—Posar en **les mans dels nens** un material que, a la vegada que els fa treballar, educa el seu sentit estètic.

—Passar **als mestres** l'experiència d'uns altres mestres que han fet treball globalitzat amb els seus alumnes i en coneixen les dificultats, els avantatges i els recursos.



Autors

Rosa Boixaderas
Antònia Fernández
Roser Reverter
Tina Roig
Roser Ros

MATERIAL DE L'ALUMNE

El 5

2 quaderns de treball

El quadern 1 inclou «La fira» i «En Gra i en Gri»

El quadern 2 inclou «Els vehicles», «Els animals» i «El conte del molinet»

El 5

Llibre de lectura d'imatges

L'objectiu és que l'infant s'habitui a manejar i a tenir cura d'un llibre, el «seu llibre».

GUIA DEL MESTRE

Llibre de recursos per al mestre

Orienta com fer el treball globalitzat i recopila gran quantitat de material útil.



MATERIAL D'AULA

5 murals

De format molt gran (120 x 90 cm) per penjar a l'alçada dels infants i permetre una lectura col·lectiva de la imatge.

Cartronets

On hi ha dibuixades les 100 paraules del vocabulari mínim de lectura i escriptura i

Cartronets per a treballar les matemàtiques.



ALTRE MATERIAL

Les lletres Montessori adaptades a la fonologia catalana (5-6 anys)

Autors: Grup de lectura de «Rosa Sensat»

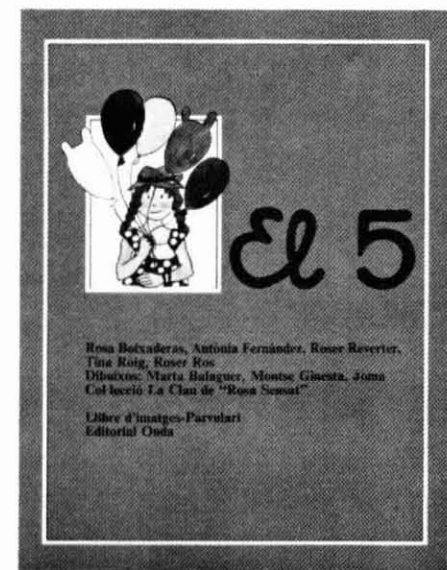
Caixa de lletres (5-6 anys)

(Material Cabirol)

Les paraules curtes

Col·lecció de 47 fotografies per a l'aprenentatge de les vocals.

(Autors: Núria Arús, Carme Bernaus, Montserrat Correig)



Sol·liciteu informació i catàleg a:

EDITORIAL ONDA

Passeig de Gràcia, 123, 2n., 1a.

Tel. 218 21 26

08008 BARCELONA