

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fà-n-ci-a

educar de 0 a 6 anys

29

març - abril 1986



NOVETATS

Amb aquest Dossier es pretén donar una informació suficient que faciliti al mestre de Cicle Inicial un enfocament de la matemàtica que compregui tots els seus aspectes i, en cadascun d'ells, una orientació didàctica i unes activitats suggerides entorn d'una metodologia adequada en aquest cicle.



Observar és un hàbit que l'educador ha d'adquirir. Suposa una actitud, un reconeixement de la diversitat i la variabilitat dels alumnes. Comporta l'acceptació que educar és adequar els objectius i els projectes a la realitat de cada alumne.



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

Còrsega, 271 pral. - 08008 Barcelona
Tel.: 237 07 01

ÒRBITES

Celebrem aquest curs el 20^e aniversari de Rosa Sensat, Escola de Mestres esdevinguda Associació de Mestres per la Renovació Pedagògica; justament aquest curs que s'ha constituït la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

Rosa Sensat apareixia ara fa vint anys en la nit de l'escola i de Catalunya, com una petita, però tossuda, volva de pols d'estrella. Tossuda de reprendre una òrbita de Renovació Pedagògica, de guanyar el temps perdut i de continuar el periple amb aquest compàs de cinc que a vegades hem comentat:

1^{er} curs, el de néixer i fer renéixer l'Escola d'Estiu.

5^è curs, el de Perspectiva Escolar, el de les Escoles d'Estiu comarcals.

10^è curs, el de la Declaració Per Una Nova Escola Pública a l'Escola d'Estiu.

15^è curs, el del naixement d'Infància i el de la Constitució de l'Associació de Mestres.

20^è curs, aquest, el de la constel·lació dels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya... i el de cercar moltes matinades el cometa Halley en el seu periple, entre les constel·lacions.

Els astres també tenen els seus ritmes, i aquest humil cometa Halley s'ha entossudit a visitar-nos cada setanta-sis anys; i no es deu poder imaginar com ha atret l'interès i ha fet volar la imaginació dels humans a la recerca del sentit de l'òrbita passada, de la realitat de l'òrbita futura.

Per Rosa Sensat, el pas del Halley ara, setanta-sis anys després que Eladi Homs ens fes arribar la pols d'estrella de l'Escola d'Estiu des del Nou Continent, com la commemoració vint anys després de reprendre, creient-nos solitaris, una òrbita, ens fa pensar en els vint anys propers ja situats en el nostre lloc dins de la constel·lació real, tants anys volguda i somiada, de la Renovació Pedagògica de Catalunya, i fent via amb ella, amb la pausa i la pressa que requereix l'educació dels nens.

La Constel·lació té punts de llum interns a totes les contrades de Catalunya, i punts de referència externs a tants altres pobles i països. I té una visió constel·lada de la mateixa Escola, en la qual el Carro Petit és certament més petit que el Gran, però és el que mostra el Nord tossudament, el Nord de l'Educació, al nostre país.

El Nord de l'Educació de tot nen i sempre, per tant de la primera infància, per tant des del naixement, des d'aquest zero que cada any, o cada lustre o cada setanta-sis anys celebrem.

Potser educar no és altra cosa que celebrar que som homes, que creiem néixer sols, però que formem part de la constel·lació humana.

in-fàn-ci-a-29

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LA FORMACIÓ DELS MESTRES SENSE TÍTOL/ Nerea Alzola, Juanjo Otaño	4
Educar de 0 a 6 anys: EL M.E.C. ENS CONVIDA A PARLAR/ Carme Sala	8
Escola 0-3: EL TITELLA/Montserrat Jubete	14
Escola 0-3: EL QUEFER QUOTIDIÀ D'UNA MESTRA/Mireia Garriga	16
Escola 3-6: ELS NENS PARLEN, ESCOLTEM-LOS/Àngels Prat	20
Escola 3-6: TRES PARÀMETRES D'ORGANITZACIÓ/Xavier Gimeno	24
Infant i Societat: CUBA. PEDAGOGIA 86/José Antonio López, Luisa Fernández	27
Infant i Societat: TEMPS ERA TEMPS. UN PROGRAMA DE PUERICULTURA DE ROSA SENSAT/Josep González-Agàpito. NOCIONS DE PUERICULTURA/Rosa Sensat	30
Infant i Salut: TRASTORNS DEL SON EN ELS NENS/Antònia Grimalt	33
Infant i Salut: DESENVOLUPAMENT I APRENENTATGE DEL CONTROL VESICAL DIÛRN/J. Jubert, M. Domingo i M.A. Domènech	38
Racó del Conte: EN PERE MILET/Conte Popular.	43
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 Ódena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, Jaume Centelles, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Núria Jiménez, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Composició: Grafitex. Fitolits: Cromex. Impremta: Litoclub. Dipòsit legal: B-21091-83. ISSN 0212-4599

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

Preu de subscripció: 2.067 ptes. l'any P.V.P.: 379 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1

plana oberta

?!



DIARI OFICIAL
DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

El desordre de les ordres

2-fàn

Em dirigeixo a vostès per tal d'explicar el problema amb què em trobo.

Vaig estudiar cinc anys de Formació Professional, 1r. i 2n. grau, branca Llar, especialitat Jardí d'Infància. En acabar, el juny de 1983, ens van dir que podíem obrir una guarderia i dirigir-la, i que podíem educar infants de 0 fins a 6 anys. (Amb el primer grau només fins a 2 anys.)

Em vaig trobar sense feina i em vaig informar a l'Ajuntament d'aquí i a la Generalitat. I segons les normes higiènic-sanitàries que em van donar, vaig començar la Llar d'Infants que ara tinc al meu càrrec. La vaig obrir el setembre de 1984. Actualment som dues noies amb la mateixa titulació: F.P. 2n. grau.

Tot va anar bé fins l'octubre de 1985. Vam rebre la visita d'un inspector d'Ensenyament. Després de dir-nos que l'orientació pe-

dagògica era bona i que feïem un bon treball, ens va informar que per la titulació que teníem no podíem educar infants de 3, 4, 5 i 6 anys, sinó només fins a 2 anys. Que necessitàvem una persona amb el títol de Magisteri, especialitat de pre-escolar. Per a la direcció feia falta la mateixa titulació o bé el títol de Pedagogia, Psicologia... Ens va dir que aquestes normes havien sortit al D.O.G., l'any 1984. Nosaltres, de tot això, no en sabíem res. Només tenim les normes del D.O.G. de 1983, segons les quals amb la nostra titulació, podem educar nens de 0 fins a 4 anys i aquesta és l'edat que tenim actualment.

Quina solució hi pot haver, en tot això? Si cada any canvien les normes, quina hi haurà aquest any? De què serveixen els cinc anys que hem estudiat? Molt agraïda

Des de l'Anoia

Frioritzats

El col·lectiu d'Escoles Bressol de l'Ajuntament de Barcelona, davant de la problemàtica que se'ns ha produït en incorporar el sistema d'aliments frioritzats per als infants a partir dels 24 mesos, des del propassat 2 de desembre, manifestem:

La nostra disconformitat per aquest sistema, atès que en aquestes edats és de cabdal importància l'alimentació per a un desenvolupament total i harmònic.

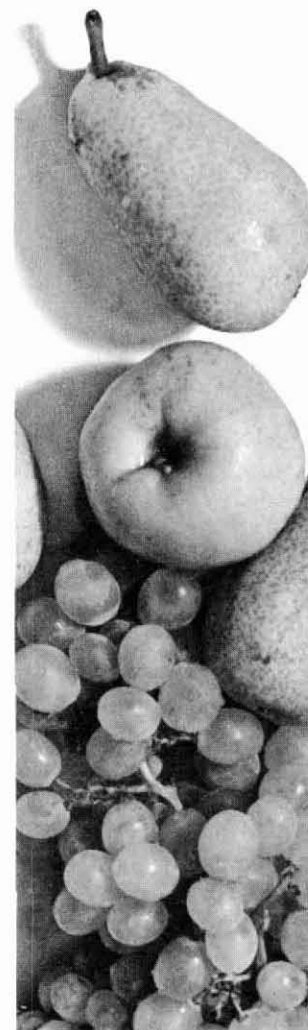
Desconeixem la qualitat de les matèries primeres que s'utilitzen en l'elaboració del menjar. Però davant de l'evidència que els gustos són sempre iguals, indefinits, l'aspecte poc agradable i les olors uniformes:

Creiem que queda malmès el treball pedagògic que es porta a terme al voltant d'aquest important hàbit, provocant sovint fortes contradiccions.

És per això que s'estan realitzant un seguit d'accions per a reivindicar el retorn de l'elaboració dels menjars a l'escola.

**Col·lectiu d'Escoles Bressol
de l'Ajuntament**

Barcelona, 7 de Març de 1985



plana oberta

L'Escola Decroly

Ha estat amb satisfacció que hem llegit les paraules de M. Antònia Soler, M. Teresa Feu i Carme Morales («Infància», núm. 26) sobre l'Escola Decroly de Brussel·les.

La nostra satisfacció és doble:

En primer lloc, perquè l'article té la virtut de transmetre dues de les característiques bàsiques de qualsevol Escola Decroly: l'optimisme davant la vida i el rigor dels plantejaments. Però no per tractar-se de característiques comunes oblidem que l'Escola de Brussel·les fou la creació personal del Dr. Decroly i, en conseqüència, l'escola que ha tingut i té el mèrit d'haver empeltat l'esperit decrolyà a totes aquelles altres que escampades arreu del món també n'han fet nord de la seva actuació.

Enhorabona a les autores de l'article per la sensibilitat que demostren, la forma i el fons de les seves paraules.



En segon lloc estem satisfets, perquè sempre ho estem quan algú fa justícia al Dr. Decroly i la seva aportació al pensament pedagògic i a la pràctica escolar. Durant gairebé trenta anys de funcionament de l'Escola Decroly de Barcelona hem lluitat per fer conèixer les idees del fundador de l'Ermitage, perquè sempre hem estat convençuts de la seva

vigència basada en una observació atenta de la realitat i en una crítica serena i constant d'objectius i resultats.

Agraïts a les autores de l'article per la seva tasca de difusió del mètode.

Però no volem passar aquesta ocasió sense recordar que l'any 1958 es fundava a Barcelona la nostra Escola Decroly, amb el vist-i-plau de Brussel·les i després d'una rigorosa inspecció i d'un cordial assessorament de diversos col·laboradors del mateix pedagog belga, entre els quals és de justícia recordar Mlle. Valérie Decordes (q.e.p.d.), amiga entranyable i mestra de tots. L'any 1958 va representar l'inici d'una relació profunda i ininterrompuda que ens autoritza a oferir-nos a tots aquells qui, com la M. Teresa, la M. Antònia i la Carme, vulguin apropar-se al pensament del Dr. Decroly o ampliar-ne el seu coneixement.

Les darreres paraules de l'article que ha motivat aquesta petita aportació són prou entenedores:

«La visita ens ha deixat satisfetes. 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».

Ens atrevim a afirmar que una bona prova de la vigència i actualitat del mètode és la nostra mateixa existència com a Escola després de trenta anys d'esforços, perquè aquest és un període prou llarg per demostrar l'adaptació real del pensament del Dr. Decroly a un context tan diferent d'aquell que inspirà el pedagog, que no hauria pas reeixit si la seva obra no s'hagués fonamentat en un conjunt d'observacions del tot exactes pel que fa a la naturalesa de l'infant i en una estimació encertada dels objectius de la tasca educativa.

Un cop més volem obrir les portes de la nostra escola i oferir els seus resultats —sovint modestos però sempre entusiastes— a tots aquells que, interessats o ja captivats per Decroly, volen fer una realitat diària de la frase que a hores d'ara ha esdevingut lema de tots els decrolyans: Una escola per a la vida i per mitjà de la vida.

**Glòria Rodoreda
Rosa Serrano
M. Teresa Papaseit**

*Mestres del Jardí d'Infants
ESCOLA DECROLY. BARCELONA*



educar de 0 a 6

Les reflexions que fem en aquest article es refereixen a un pla especial de magisteri organitzat per a personal no titulat d'Ikastoles i Centres públics i privats del país basc, que treballen en euskera, dut a terme a l'Escola de Magisteri d'Es-koriatza (Guipúscoa).

LA FORMACIÓ DELS MESTRES SENSE TÍTOL

NEREA ALZOLA MAIZTEGI. JUANJO OTAÑO ECHÁNIZ

Introducció

L'alumnat té en comú una experiència professional d'uns quants anys en l'ensenyament —un mínim de dos al moment de començar la carrera. La seva formació bàsica és variable, ja que mentre la gran majoria ha accedit als estudis de magisteri després de superar les proves d'accés per a més grans de 25 anys, alguns havien abandonat els seus estudis a COU o interromput carreres acabades de començar.

A part de les motivacions de tipus individual, els participants en aquest Pla necessiten el títol de magisteri per a continuar en el seu lloc de treball. I els mateixos centres escolars necessiten la seva titulació per a tenir un reconeixement oficial i accedir a subvencions.

Per això, cal dir que l'alumnat no és voluntari com el que acut a un reciclatge impulsat per necessitats professionals i tècniques. El seu objectiu principal, comprensible per a qualsevol, és la consecució d'un títol que li permeti mantenir el seu lloc de treball en condicions dignes.

A més, aquest alumnat treballa la jornada completa i té les seves responsabilitats socials o familiars. Com a conseqüència, té poc temps i «ganes» per a «estudiar». Són persones, a més, que en general, han estat allunyades del món acadèmic, i tenen por de les exigències de l'estudi.

D'altra banda, el grup és molt heterogeni per l'edat —que varia entre 25 i 60 anys—, per aquesta formació bàsica, pels propis interessos i per la pròpia situació individual.

Creiem que l'Escola de Magisteri ha de recollir aquests condicionaments, no només adequant el seu horari a la situació personal d'aquest col·lectiu, sinó també aprofitant en la dinàmica de cada assignatura la seva experiència humana i professional. És clar que no és el mateix iniciar una carrera amb 18 o 20 anys, després de fer EGB, BUP i COU, i en plena maduració de la personalitat, que fer-ho un cop passats els 25 anys, amb una formació cultural més o menys rica, en funció del cultiu personal, però amb una experiència tant humana com de treball en l'ensenyament que implica un coneixement del món de l'educació que no podem menysprear.

Els qui, superats ja els 25 anys, inicien la seva carrera —o per interès personal o per al manteniment del lloc de treball— han fet, en un grau més gran o més petit, una opció no exempta de riscos i renúncies, però una opció personal. Tot això comporta expectatives i ansietats de cara a la carrera, difícils d'ignorar.

Objectius de formació

En tota acció educativa, l'aspecte més eficaç i vital és la coincidència o l'acord entre els objectius del subjecte que s'educa i els objectius proposats per l'educador. La manca de concordança porta conseqüències prou conegudes en el món escolar i universitari.

Tractant-se d'adults amb experiència de mestres, com és la situació a la qual ens referim, aquest acord o sintonia podria semblar possible i relativament fàcil.

Però no siguem ingenus; cal tenir en compte les condicions de l'alumnat exposades en la nostra introducció: heterogeneïtat del grup, necessitat del títol per a mantenir el lloc de treball, falta de temps, llunyania del món acadèmic, por de les exigències de l'estudi, etc.

¿Quina pot ser la nostra posició davant d'això? Nosaltres, com a professors d'Escola Universitària del Professorat, volem aconseguir una formació de qualitat i ho hem d'atènyer tenint en compte les condicions descrites.

Fariem un trist favor a la nostra professió si, després de tant repetir que, per a un aprenentatge actiu, cal partir del coneixement i del respecte de la situació del subjecte —entesa globalment— nosaltres no en partíssim.

Per això, subratllarem no només uns objectius o conductes terminals, sinó sobretot uns processos que ens interessa madurar amb aquestes persones.



Espai per a una creativitat sense límit

CERES, PINTURES DE DIT AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



1. Per a qualsevol procés d'aprenentatge el primer pas és *la confiança en un mateix*, en la pròpia capacitat. Per això —i més endavant, en parlar de la metodologia, incidirem en aquest tema— el primer objectiu consisteix en el fet que *les persones perdin la por del fracàs* i vagin obtenint petits èxits que els confirmin la seva capacitat. Si aquestes persones que estan treballant a l'escola continuen tenint por al cap d'un cert temps, considerem que caldria replantejar-se la metodologia o el plantejament base del professorat.

2. Anirem aconseguint aquests èxits mentre intentem treballar l'objectiu següent: *la reflexió teòrica sobre la pròpia experiència*. Malgrat els anys a l'escola, molts mestres no han tingut temps, espai o mitjans per a una reflexió teòrica, i aquesta és una ocasió per a fer-ho.

3. Considerem que és fonamental per al mestre *adquirir un cert hàbit de lectura i d'anàlisi* per tal que ell mateix vagi donant coherència i solidesa a la seva experiència, confiança a la seva pròpia acció i una amplitud més gran a la seva cultura. Seria interessant aconseguir una certa agilitat en la utilització i consulta de documentació, material bibliogràfic...

4. A més, el fet de coincidir en un grup una sèrie de persones experimentades, fa possible buscar un enriquiment mutu, *compartir experiències*, una crítica mútua, amb l'ajuda d'unes pautes ofertes amb rigor pel professor. Nosaltres hem de possibilitar aquest intercanvi en el marc de la classe, bo i sabent que la comunicació informal es dona espontàniament.

5. I així mateix, hem d'atènyer un cert costum de reflexionar conjuntament, d'exposar les lectures, reflexions, petites investigacions, ...en el gran grup, és a dir, adquirir un hàbit i una certa soltura per a la *comunicació en el gran grup*.

Metodologia

Tenint en compte que disposem de poc temps i no el podem perdre, els nostres programes han hagut de ser seleccionats amb tota cura; no ens interessa l'amplitud, ni la quantitat de continguts, sinó oferir una sèrie d'informacions que ens semblen bàsiques (seleccionades pel professorat, ja que no hi ha ni temps ni ocasió per a confrontar el programa teòric inicial amb l'alumnat), i els mitjans per a dur a terme un procés de reflexió, d'anàlisi i de confrontació.

Per això, metodològicament cal combinar diverses formes de treball:

1. Oferir una informació ben seleccionada: a través d'una intervenció directa del professorat, de la lectura i consulta de documentació (llibres, revistes...) i de la informació provinent del treball del mateix grup.
2. Oferir àmbits per a la discussió, per al comentari de lectures, per a compartir experiències, per a la confrontació teoria-pràctica.

Abans plantejàvem que la confiança en un mateix constitueix una premissa

fonamental per a l'aprenentatge. Aquesta confiança no és teòrica sinó que ha d'experimentar-la cada persona.

De cara a aquest aspecte és important plantejar una sèrie de treballs, d'exercicis, de discussions, que facin possible anar superant una sèrie de dificultats amb èxit. Petits èxits deixaran pas al treball i superació d'obstacles més grans. Per descomptat, això no significa una falta de treball o esforç, sinó que aquest esforç sigui orientat positivament.

Per aconseguir-ho, un professor universitari —que coneix també la necessitat dels èxits petits— s'ha de situar en una actitud d'interlocutor davant d'un grup que, en general, sap moltes més coses de la vida escolar que no pas ell.

El professor pot oferir una informació, unes pautes d'anàlisi, una coordinació que pot aportar molt al grup, però també pot aprendre de les qüestions sorgides de les necessitats dels mestres i confrontar seriosament la seva reflexió teòrica. El grup capta aquesta actitud i, en general, respon donant més de si mateix.

És cert que hi ha persones que esperen una postura molt dirigista del professor; desitgen, potser per inseguretat, que ell sigui l'única font d'informació amb un estil exclusivament magistral.

La claredat de plantejament del professor, el seu art i dedicació tant en la preparació com en el desenrotllament de la classe, farà veure que ningú no pot ensenyar sense la disposició, participació i treball de l'alumne.

Conclusió

A tall de conclusió direm que cal relativitzar i col·locar en el seu lloc just la influència que l'Escola de Magisteri pot tenir en els seus propis alumnes —sobretot en aquells que accedeixen després d'uns anys d'experiència—, amb una personalitat ja definida i una història i circumstàncies personals que han decantat, en gran part, els seus interessos i aspiracions.

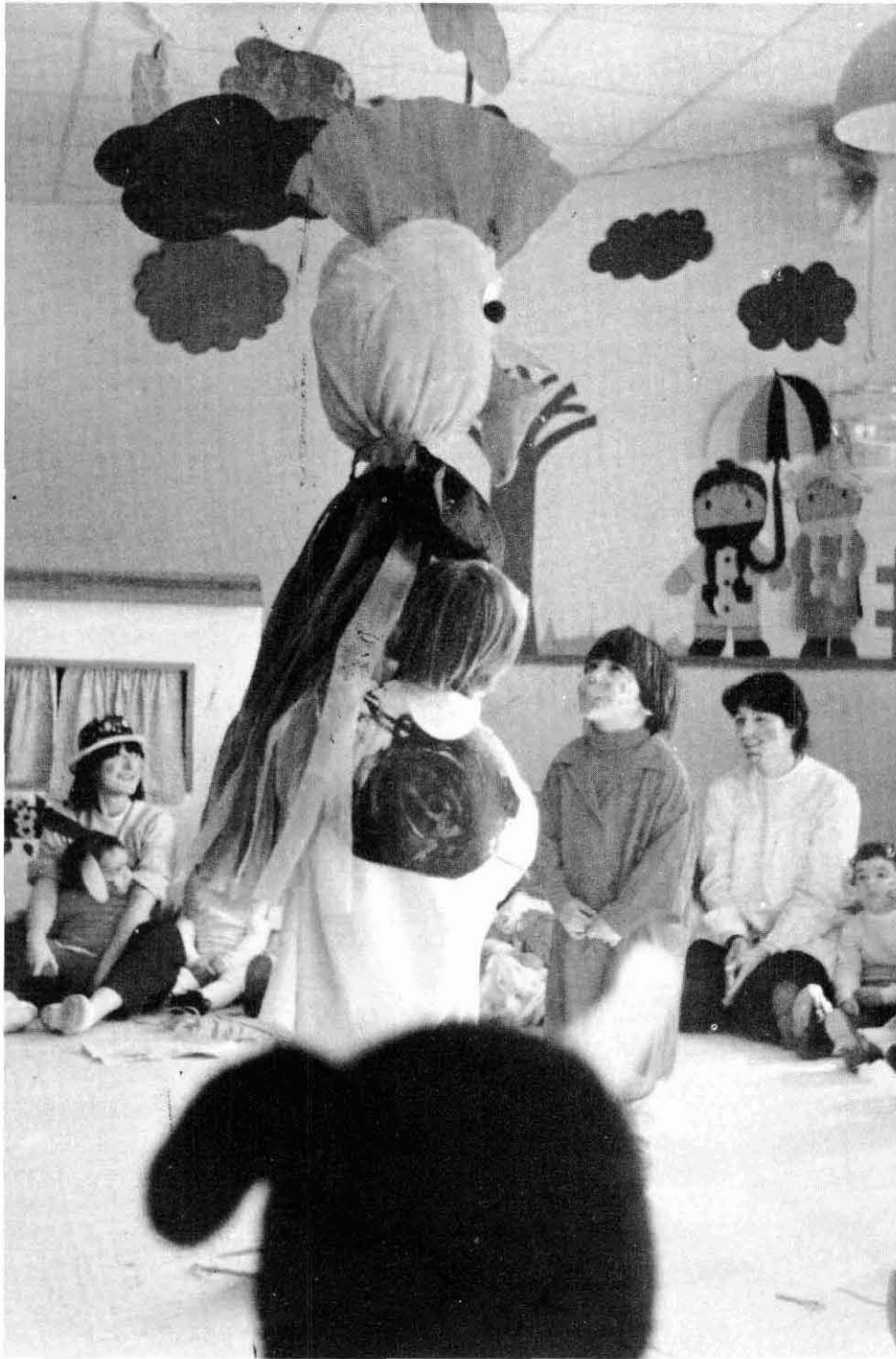
Això no obstant, per bé que aquesta influència sigui només relativa, hi ha elements que hi incidiran: la interacció professor-alumne, els models pedagògics, l'organització, etc., poden ser importants i complir el seu paper, creant un clima de treball, donant peu a una comunicació i intercanvi d'opinions, esforçant-se en l'aconseguitment d'una coordinació de tasques, invitant a nous descobriments i a la construcció d'una síntesi personal.

Finalment, convé esmentar el que aquest alumnat aporta a l'Escola de Magisteri: el contrast d'experiències, la confrontació entre teoria i pràctica, la referència contínua a la classe i al nen, mantenen viva la dinàmica de l'escola tot fent de la realitat educativa el punt de referència concret de la seva activitat.

**N. A. M.
J. O. E.**

Escola de Magisteri d'Eskoriatza (Guipúscoa)





Amb el títol «Hacia un nuevo modelo de Escuela Infantil» els propassats dies 26, 27 i 28 de febrer i l'1 de març el M.E.C. organitzà unes jornades d'anàlisi i revisió dels programes renovats de pre-escolar.

En elles foren convidats a participar-hi institucions, col·lectius i persones de tot l'Estat i entre ells l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

L'ampli i diversificat material que en elles s'aportà el podeu trobar a la biblioteca de Rosa Sensat. Hem considerat, però, d'interès donar a conèixer en aquestes planes les línies generals de l'anàlisi-proposta que com a Associació aportarem a les jornades. El debat resta obert i és un bon moment per dissenyar una nova manera d'atendre i entendre l'escola dels més petits.

EL M.E.C. ENS CONVIDA A PARLAR

CARME SALA I SUREDA

Des de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat», voldríem aportar la nostra petita contribució en la discussió sobre el tema de l'actual disseny curricular de l'etapa de pre-escolar. Ens allunyem una mica de la metodologia que es proposa utilitzar ja que no sabem trobar un fil conductor que ens permeti analitzar els Programes Renovats (B.O.E. 21 de gener de 1981) i fer-ne una valoració a partir dels indicadors, paràmetres o suggeriments amb vista a elaborar unes propostes. En primer lloc, perquè en els set articles de la ORDEN no s'explicita la filosofia sobre la qual s'articula el Pre-escolar, se'ns dona només el marc que defineix parcialment i genèricament algun aspecte que afecta més a criteris d'organització que no pas d'orientació pedagògica. Parla, per exemple, del caràcter globalitzat que ha de tenir l'ensenyament en aquest nivell i volem remarcar que dir només això comporta interpretacions molt diverses, algunes de les quals són completament

artificioses i superficials i d'altres exigeixen un esforç metodològic extraordinari que no sempre compensa quan es valoren els resultats.

Cal que la llei mesuri la utilització de la terminologia de la qual no s'explicita el sentit i que sovint, més que avançar, entorpeix la pràctica escolar. Es continuen prioritant unes matèries que precisament són les que es plantegen com a indicadores de la promoció escolar dels nens i no volem entrar a analitzar el concepte de recuperació i avaluació per a aquells nens que no segueixen.

Altres nivells d'atenció lectora ens porten a analitzar l'article 6, que regula que els alumnes de pre-escolar dels municipis d'escassa població seran integrats a la classe de primer, sense especificar què hi faran, amb la qual cosa s'atenta directament contra la identitat de l'anomenat actualment pre-escolar.

L'article 7 - 2 trepitja terrenys, a part de la ja esmentada prioritat a algunes matèries que haurien d'ésser específiques del mestre. Pensem que és absurd caure en l'anàlisi exhaustiva d'aquests aspectes quan el més remarcable són les absències de definició, d'orientació del que han d'ésser avui l'escolaritat, del nen d'aquest cicle o període educatiu: Dret a l'escolarització i a unes bones condicions d'escolarització (que no vol dir obligació), dret a la comprensió, dret a ser considerat individu original, dret a la diversitat.

L'ordre es concreta a través del llistat de matèries o apartats de matèries, establint una normativa rígida que encotilla el mestre i sobre la qual els pares exerceixen el control d'allò que l'escola hauria de fer obligatòriament i a vegades no fa. Podríem dir-ne moltes coses d'aquest llistat, des de criticar orientacions marcades per especialistes que poden no estar-hi gens d'acord perquè són antiquades o massa elevades, fins a trobar-hi (i ara va d'ironia) que el nen ha de «saber ahorrar y descubrir la alegría de poder comprar algo que ha supuesto un esfuerzo».

El disseny curricular de l'escola infantil (0-6 anys) s'hauria de dibuixar a partir de l'anàlisi de la situació cultural, pedagògica i didàctica (tema sobre el qual caldria iniciar un estudi en profunditat). Si ens plantegem ara un nou disseny curricular de l'escola infantil vol dir que hem superat l'aspecte merament assistencial que definia aquest període (0-6 anys) i com a conseqüència hem de reclamar el nivell professional per a tots aquells que hi treballen, nivell que no ve definit pel mot guardar sinó educar. Estem superant també (parlem del període 3-6 anys) la caracterització del període preparatori per a entrar a l'escola obligatòria (pre-escolar, pre-aprenentatge, pre-lectura...) D'aquí que històricament és el moment adequat per a dissenyar l'estructura i el conjunt cultural i formatiu propi i peculiar d'aquesta etapa i alhora definir l'itinerari metodològic i didàctic.

- **Dret a l'escolarització**
- **Dret a la comprensió**
- **Dret a la diversitat**



EDUCACIÓ INFANTIL

**Escola
Bressol**

Parvulari

10-fàn



És realment important una profunda reforma dels continguts de l'actual pre-escolar, és a dir, del *Programa*. Ara que utilitzem tant el concepte curricular hauríem de fer un esforç per tal que *Programa* i *Programació* siguin ambdós, elements que determinin el *currículum*, que el pes no recaigui només o prioritàriament sobre un d'aquest elements. El currículum ha de contemplar, d'una banda, elements normatius que vénen marcats per la legislació (PROGRAMA) per tal d'assegurar una base cultural per a tots. D'altra banda, ha de contemplar elements facultatius (continguts contextualitzats, significatius, itineraris metodològics i instruments didàctics) específics de cada escola que responen a la PROGRAMACIÓ realitzada i decidida pels ensenyants d'un centre, d'una escola determinada. Aquest darrer element és el que dóna vida a l'escola, dóna sentit al treball de cada dia, determina la identitat de cada escola. El que cal és que existeixi un equilibri entre PROGRAMA i PROGRAMACIÓ per tal que no es produeixi la tirania d'un sobre l'altra.

Si el PROGRAMA (contingut marcat per la legislació) és tancat i rígid i té el protagonisme, es cau en una pràctica purament transmissiva, de reproducció dels continguts marcats. Si la PROGRAMACIÓ (considerada com els elements facultatius) té el protagonisme, es pot caure en una escola espontaneïsta, fàcil, de la improvisació.

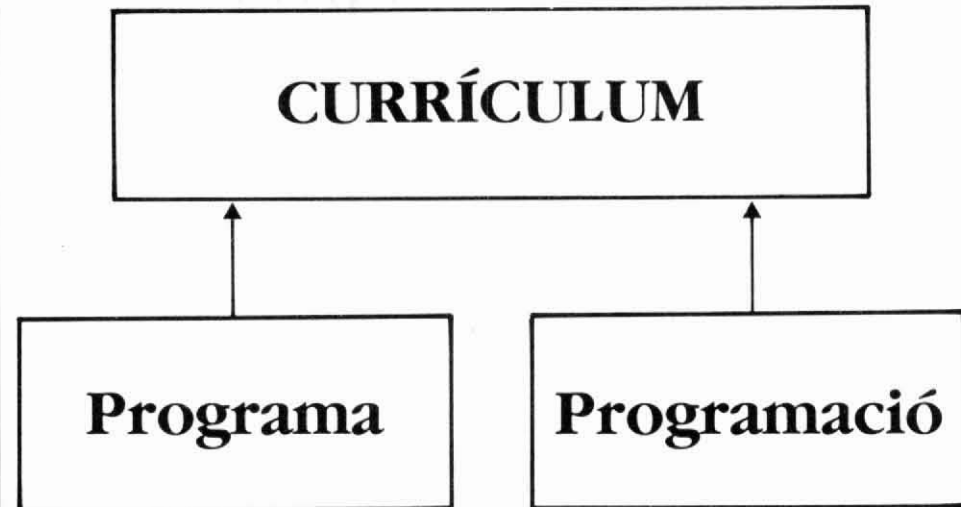
Cal, doncs, que el CURRÍCULUM (itinerari de formació del nen) respongui a una harmonia entre PROGRAMA i PROGRAMACIÓ. Aquest és un punt difícil sobre el qual caldria treballar ja que a casa nostra el protagonista ha estat sempre el PROGRAMA i la seva concreció en els llibres de text. No és gratuïta l'angoixa de molts mestres per acabar els programes, els temes dels programes. Si el programa que marca la legislació, tal i com diem, és exhaustiu i rígid i és més aviat un receptari didàctic i no hi ha orientacions clares de quina lectura cal fer-ne, es dóna per entès que cal seguir al peu de la lletra el que dicta la llei. Decisió que comporta una pràctica uniforme, transmissiva, sense motivació, rutinària, única, tothom aprèn el mateix a partir del mateix exemple. Si el PROGRAMA que marca la legislació no és rígid i normatiu, tal com diem, sinó que és un marc referencial, uns paràmetres, un itinerari formatiu orientatiu que permet i valora la decisió del mestre, afavoreix la comprensió i motivació del nen, és més ric, és diversificador i ajuda a definir la identitat de l'escola. Per exemple, si un element significatiu del Cicle Inicial actual és l'adquisició per part del nen del concepte de canvi, de transformació, el mestre ha de cercar en funció de la realitat i per tal de facilitar la comprensió del nen el mode d'experiència, d'estudi més adient (estudi d'una planta, la vida d'un animal, la transformació d'un espai, transformació dels aliments, etc.), no tot el llistat d'experiències que sovint aplega un manual escolar, que pel fet de ser tan extens, si les volem fer totes, fem només una aproximació superficial del concepte de canvi.

Un segon punt de reflexió que volem introduir és intentar definir els eixos que constitueixen les àrees temàtiques que responen al moment cultural

actual i que no vénen definides per matèries concretes, ni només pel fet que es refereixen a l'escola infantil, sinó també per una altra raó que intentarem explicar. En una societat moderna on la informació s'ha convertit en un element essencial i per tant l'escola ja no és el centre principal d'informació, de coneixement, sinó que totes les instàncies socials produeixen informació, cal fer una nova aproximació a la funció d'aquesta escola. Precisament per assegurar que totes aquestes dades que el nen recull del món social en què viu, que totes les dades repartides per tota la societat puguin arribar, accedir als individus, l'escola ha de donar instruments i recursos als nens perquè puguin accedir i sistematitzar la informació que prové de tota la seva vida social. Per tant, l'escola no ha de codificar els coneixements i la informació com fins ara (programació de les disciplines i continguts) sinó que ha de donar al nen els recursos cognoscitius, emocionals i psíquics, perquè accedeixin a la informació. L'escola ha de donar els elements i instruments per a l'explotació de les facultats i recursos del nen.

El parvulari (i en el millor dels casos si podem començar a parlar del període o cicle 0-6 anys) s'organitza per activitats que responen a experiències diverses i no pas per matèries concretes. Els eixos pedagògics d'aquestes activitats tenen l'avantatge que no es fonamenten en una jerarquitzaació rígida d'aquests, ja que totes són importants per al desenvolupament global del nen. Les activitats que aquest període educatiu proposa ajuden a desenvolupar aspectes concrets de la personalitat del nen, per exemple:

- Les activitats de tipus motòric i físic susciten l'acció, permetent descobrir, explorar, conèixer el seu propi cos i prendre consciència de les seves possibilitats i de les seves limitacions. Faciliten al mateix temps l'aprenentatge d'activitat de descoberta i de transformació d'objectes, matèries, espais...).
- Altres activitats ajuden a estructurar el pensament lògic (raonar, formular, comparar, valorar...) i donen instruments per a adquirir-lo: activitat de llenguatge (jugar amb el llenguatge oral, el gest, les imatges, el grafisme). Activitats perceptives, lògiques i matemàtiques.
- D'altres permeten expressar i enriquir capacitats creatives, d'imaginació (produccions plàstiques, gestuals, sonores...).
- Finalment, n'hi ha d'altres que ajuden el nen a viure en el marc d'una societat, introduint-lo en la pràctica dels valors democràtics (diàleg, tolerància, acceptació de si mateix i dels altres, aprendre que viure amb els altres exigeix el compliment d'unes normes i d'uns deures), a desenvolupar la seva autonomia i adquirir el concepte de la pròpia identitat.
- Totes aquestes activitats fan possible la comunicació real perquè hi ha un argument per a cadascú. L'activitat, la manipulació dels objectes que



COM I PER QUÈ FER SERVIR TEMPERA DECANIN

12-a

En les primeres etapes escolars el nen fa servir de forma impulsiva i espontània les pintures.

Amb aquest fullet explicatiu sobre les característiques i tècniques d'aplicació de la TEMPERA DECANIN, volem ajudar-lo a completar aquesta fase escolar dels seus alumnes.

Ompli el cupó adjunt i trameti'l a COLORES FINOS ROSAL, S.A. C/ Sant Gervasi de Cassoles, 75 08022 Barcelona. Rebrà el fullet tot seguit per correu.



FULLET TEMPERA DECANIN

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.

comporta i l'organització oberta i rica són elements intermediaris que faciliten i estimulen la comunicació.

Franco Frabboni defineix els quatre mons d'experiència dels nens així: lingüístico-literari (comunicació), històrico-social (ambient), matemàtico-científic (lògica), artístic (corporeïtat). Afegeix a aquestes àrees temàtiques la dimensió ètico-social-afectivo-moral del nen. No exclou que el mestre tingui una formació disciplinària convencional però ha de saber-la supeditar a la multiplicitat d'informació que rep el nen i que supera la metodologia disciplinària.

Un tercer nivell de reflexió fa referència a les condicions concretes de l'espai on es realitza l'activitat escolar i tots els interrogants que se'ns plantejgen per tal que l'experiència escolar en aquest període compleixi l'objectiu de facilitar *la comunicació, l'experimentació i la individualització*.

Per tal que el nen visqui experiències variades en aquests tres aspectes abans esmentats cal que l'espai i l'esperit de l'escola infantil sigui obert. Obert, vol dir que permeti al nen experiències, estímuls i vivències no centrades en un criteri de massificació i clausura en el recinte d'una classe, sinó que l'espai, la relació amb els adults (si bé el nen té una relació prioritària amb un) i amb nens d'altres edats, sigui la constant. Aquest esperit obert ha de traspasar fins i tot les parets de l'escola; escola que viu i participa de les ofertes que l'ambient exterior li ofereix, que analitza els signes de cultura d'aquest ambient, que manté una relació de col·laboració (no d'instrucció) amb els pares dels nens en tant que força social que juntament amb l'escola vetlla per l'educació del país i ajuda a analitzar els elements que constitueixen els valors de la vida actual dels nens.

Val a dir que l'observació de la situació més generalitzada a les nostres escoles públiques (nens de parvulari 4-5 anys) no ens aporten resultats massa recixits o, almenys, massa satisfactoris des de l'òptica del mestre. És cert que hem fet un pas important que ha permès l'escolarització de molts nens en aquest període no obligatori i això és positiu. Voldríem de tota manera remarcar que en cap moment això no ha de significar el fet d'avançar, fer més precoç, iniciar abans l'ensenyament obligatori. Hem de vetllar per mantenir la identitat del parvulari, que no s'entengui, tal com ja hem dit, com una anticipació de l'escola obligatòria o com un període en què el nen hi va a jugar (en el mal sentit de la paraula, com a sinònim de no fer res). Aquesta premissa ens porta a defensar, des d'un punt de vista pedagògic, una certa autonomia i una certa iniciativa en aspectes fonamentals per a aquesta edat, com per exemple, una certa flexibilitat d'horari (si es creu convenient) durant els primers dies d'escolarització per a afavorir l'adaptació del nen.

Encara que sigui un tema que avui no ens ocupa (però no per això deixa de ser important) per mantenir la identitat del parvulari com a etapa educativa, també s'hauria de posar sobre la taula, analitzar, el marc físic en què

es desenvolupa aquest ensenyament. És a dir, caldria analitzar si les condicions físiques que ofereix l'edifici escolar són favorables per a assegurar que el nen visqui les experiències escolars que abans definíem positivament. No es tracta de prendre postura sobre si aquest període s'ha d'emmarcar dins l'edifici d'escola obligatòria o no. Els temes sobre els quals s'hauria d'establir el debat s'han de centrar en el tema de la massificació. Si les condicions de l'escola obligatòria són tan monstruoses que obliguen el nen a viure l'experiència escolar engabiada i no només pels límits externs de l'escola sinó també per la reixa que els separa dels nens grans, per motius de seguretat física, no són pas condicions gens favorables. L'estructura d'aquestes escoles està pensada per a un treball d'aula tancada i massificada. Aquestes condicions dificulten el que hem definit com a obertura de l'escola. Quan l'edifici escolar respon a unes condicions no massificades (escoles que tenen només un grup per edat, o escoles específicament per a aquesta etapa), els nens viuen l'experiència com a estimulants i positius. No oblidem, però, que no és només l'espai el que defineix si una pràctica és massificada, sinó també l'esperit d'aquesta pràctica. Moltes escoles que podríem incloure dins d'aquest darrer grup no són pas model de pràctica diversificadora. Quan hi hagi voluntat de pràctica no massificada, en el primer cas caldrà analitzar en concret la readaptació de l'espai i en el segon (escoles específicament per a aquest període) analitzar com s'estableix el lligam amb l'escola obligatòria, insistint, però, que l'element que ha de guiar la reflexió és el canvi qualitatiu, la lluita contra la massificació física i d'esperit. Aquesta no és pas una reivindicació exclusiva del parvulari.

El PROGRAMA hauria d'ésser el rerafons d'un projecte il·lusionador per al mestre tant perquè dona orientacions pedagògiques reals, actuals i coherents, com perquè ofereix un ampli marge de creativitat i d'iniciativa per part del mestre i de les escoles. En aquest sentit remarquem una vegada més la importància de la formació permanent no dirigida i orientada exclusivament per mecanismes d'organització del programa sinó com a centres d'estudi, de reflexió pedagògica, de creativitat pedagògica, d'enriquiment cultural i personal del mestre, d'anàlisi prospectiu de l'escola, de contextualització dels continguts, d'intercanvi d'experiències. L'objectiu seria, doncs, arribar a conquerir l'autonomia de cada escola entesa com a lloc on es poden realitzar *projectes originals*.

C. S. S.





escola 0-3

El titella de pal pot esdevenir en les mans de l'educador una eina valuosa per a centrar l'atenció dels infants durant uns instants, per a refermar la consciència de permanència dels objectes, per a establir comunicació a través d'aquest objete màgic, per a afermar o transformar, si cal, aspectes de la relació afectiva, etc. El titella provoca en l'infant respostes que, si bé inicialment són fruit d'una situació habitual, generen més tard una imitació activa del model ofert; imitació que dóna lloc a l'aparició de la simbolització a través del llenguatge i el joc de fantasia. El següent fragment intenta reproduir les sensacions i reaccions d'un infant davant del titella en els moments evolutius (entre els 8 i 10 mesos) en què es va adonant que les coses sempre tornen, que la mare, el pare, el germanet, la pilota... hi són, tot i que ell no els veu. Intenta reproduir també l'evolució d'aquestes sensacions posteriorment al llarg d'un any.

EL TITELLA m'atrau, m'intriga, m'agrada...

MONTSERRAT JUBETE

El titella de pal és un personatge màgic que m'intriga, m'atrau i m'espanta alhora. M'intriga perquè desapareix i apareix davant dels meus ulls... Ara hi és!! ...oh! ara ja no hi és!!... el busco amb la mirada i no respon, però tot d'una, TAT!... quin esglai!... no me l'esperava tan d'improvís, però m'agrada que torni a ser amb mi. En Ferran sempre se'l mira des d'una mica lluny mentre va fent, com qui no vol la cosa. Em sembla que li fa una mica de por i per això dissimula; potser per això el titella mai no se li acosta tan de sobte com a mi. A mi, no me'n fa de por, m'agrada que se m'acosti i

em faci pessigolles al nas, a l'orella, a la galta... amb els seus cabells de llana. M'acosto a poc a poquet per tocar-lo i quan sóc a frec... oooh! ja s'ha amagat de nou...! oh!... ja tornes a sortir...? ara et tinc...! eo... no t'escapis tan de pressa! quin goig tenir per amic un personatge tan entremaliat i divertit. Amb el seu joc m'ajuda a refermar tot el que ja intuïa feia temps, que les coses, els meus companys i la gent gran, que constantment desapareixen, sense més ni més tornen a aparèixer de nou quasi sempre.

També em convida a jugar amb ell i quan s'amaga ja l'espero atent. Sé que quan triga més del compte a sortir és perquè en prepara una de les seves.

Sé on és i quan amb la mirada el reclamo ve a dir-me coses i s'adona de tot: si porto sabates noves... si avui m'ha portat el pare...

Quan arribem al matí ell ja hi és i ens diu: Bon dia! i quan ens n'anem encara es queda ...i després de l'estiu, en tornar de les vacances, quan quasi tot era nou: l'estança on juguem, alguns dels infants, l'altre adult... sort que el titella ja ens esperava i ens va ajudar a fer-nos passar l'enyorança dels dies de sol, aire lliure, oncles, avis, germans i pare i mare a totes hores, fent-nos riure altre cop amb les seves manyagueries.

Li vam fer un lloc dalt d'una de les prestatgeries de l'estança i des d'allí veu tot el que passa: quan t'has donat un cop en baixar pel tobogan, quan en Ferran i la Patrícia volen «pescar» el peix de dins la peixera... ja pots dissimular ja, que no se n'hi escapa ni una i després ho explica a la Cesca, quan arriba, a l'hora de dinar.

Quan em demanaves pel titella l'assenyalava amb el dit i tot seguit el cridava «eaaa». Ara que ja sabem anomenar-nos tots ens hem adonat que el nostre amic no té nom i hem decidit posar-li «Marieta». Quan volem parlar amb ella la cridem «Maeta», i cada dia sens falta ve a petar la xerrada o a jugar al «Tat» una estona o altra, sobretot quan estem esperant que es faci l'hora de dinar; es veu que la molt trapella també té gana. Potser d'ací un temps la convidarem a dinar amb nosaltres, però per a això encara hem de menjar moltes sopes.

M. J.





EL QUEFER QUOTIDIÀ D'UNA MESTRA

Tota escola i tot mètode poden esdevenir actius quan el mestre sap lligar els interessos de l'educació amb els veritables interessos vitals de l'infant.
ALEXANDRE GALÍ (Escola d'Estiu 1930)

MIREIA GARRIGA I SOLER

16-a



Havíem quedat amb la Carme Cols a la sortida del metro de Cornellà. No ens coneixíem, només havíem parlat per telèfon, ens havíem descrit una mica i, amb la poca gent que hi havia, ens vam trobar fàcilment. Tot caminant fins a casa seva m'anava explicant l'entorn... *Per si un altre dia vénis, allà en aquell carrer hi ha «La Trepça»...*

Un cop assegudes davant de la taula va continuar. Em va explicar i ensenyar tantes coses que potser aquest article us semblarà massa ampli i fins i tot desordenat, però aquestes són les reflexions que es fan en silenci, quan a l'escola hi ha un petit descans, o bé tot just arribant a casa, aquella mena de reflexions que, a poc a poc, i posant-hi fil a l'agulla poden fer canviar actituds.

Em va meravellar la seva capacitat d'interrelacionar tots els factors que mouen el món del nen. El seu treball en les petites coses de cada dia.

...els fets quotidians plantejats a fons fan créixer. I per què fan créixer? Bé, el nen comença a imitar molt aviat, quan li diem adéu, quan cantem el ball manetes, quan fem una rotllana i ens ajupim per estar a l'altura dels nens i ells fan el mateix i cauen.

Són molt receptius i parlant de la seva receptivitat podem entrar en el tema de les actituds dels mestres. Andrea Canevaro deia, a l'Escola d'Estiu, que si l'actitud no coincideix amb la manifestació oral, això provoca una dissonància equitativa que el nen va verificant dia a dia influenciant el seu procés.

El nen interioritza allò que rep i en forma sensacions, percepcions, imatges, organitza les seves respostes i si pot actuar en les petites coses va construint la seva pròpia evolució. Això es treballa en aquests petits fets tan senzills:

...Quan s'ha de parar la taula per anar a dinar, el fet de confiar en ells ja és important. Es comença per demanar la seva ajuda fins que arriben a parar-la ells sols, i, per exemple, es poden deixar els gots, però quan un d'ells se n'adona perquè té set, els van a buscar. O bé utilitzant gots de vidre en comptes de gots de plàstic, acceptant el fet que al començament se'n pot trencar algun, però això els pot portar a aprendre que han d'estar atents, ells comproven què els passa si no ho estan: que l'aigua es vessa. El got de vidre és millor per a veure l'alçada de l'aigua i també és millor per a poder aprendre a valorar les coses boniques, perquè és més estètic el vidre que no pas el plàstic.

Tal com deia la Lourdes Molina en una conferència el setembre passat: «També comentant i utilitzant les coses que duen de casa, i treballant-ne els centres d'interès que generen. El procés d'evolució implica i es concreta en un procés d'individualització i socialització. Un procés en què la interrelació n'és el fil conductor». És molt important per a l'autonomia del nen poder participar activament en aquest procés.

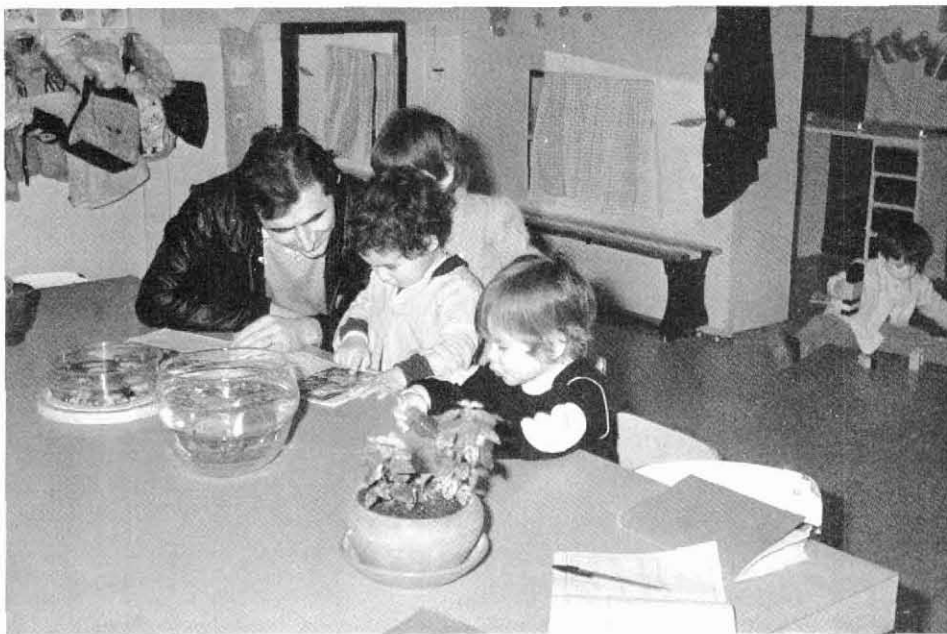
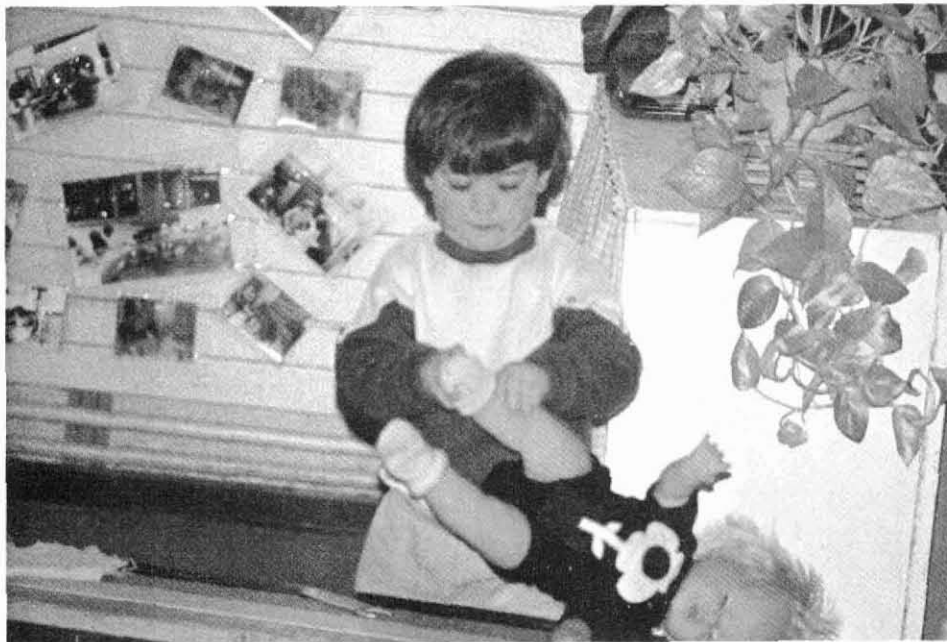
...Serà molt diferent que faci les coses perquè se li han imposat que perquè en sent la necessitat. I aquí hi ha un fet important: l'error, la capacitat d'acceptar les equivocacions, tant per a la mestra que reflexiona sobre el fet com per al nen. Si s'equivoca, experimenta, prova, fins que li surt bé. El fet de tenir la classe organitzada per racons i no poder estar pendent de cadascun d'ells els permet que, en petits grups o sols, vagin equivocant-se, buscant, trobant, descobrint les petites coses per ells mateixos, i quan ho aconsegueixen, quina alegria!

En la vida quotidiana les ocasions per a equivocar-se i aprendre són múltiples i és mitjançant això com el nen experimenta i defineix la pròpia autonomia.

I potser el paper de la mestra és el de donar les eines adequades en el moment precís per resoldre gradualment els problemes. És en totes les activitats on el nen pot experimentar. També s'ha de tenir la sensibilitat per a captar i acollir la seva individualitat a partir dels principis fonamentals de respecte per cadascun d'ells, amb l'objectiu d'anar descobrint i facilitant el procés de desenvolupament a partir de situacions concretes.

Molts mestres estaran d'acord amb tot això que he escrit fins ara, però, com podem fer-ho? Com podem donar aquestes eines, organitzar l'espai i el temps? Per fer-me'n una idea vaig estar veient una cinta de vídeo de la clas-





se de la Carme, la manera de fer, de viure, d'estar. Era feta el passat 25 de novembre; el grup, doncs, era relativament nou, i això no obstant, donava una sensació de tranquil·litat i calma, xivarri i alegria. Hi havia tota la classe, i tots, en un moment o altre, passaven pels diferents racons. En un moment donat, els que estan a la pica descobreixen un tap per tapar-la, fins ara no l'havien descobert i per tapar el forat utilitzaven altres coses, el seu descobriment els fa feliços. En un altre, una nena castellanoparlant s'està una bona estona jugant amb les construccions i quan se li desmunta exclama: «Cau...». D'altres juguen amb el telèfon fent llargues converses. Es veu quan paren la taula, quan dinen, i com tot dinant juguen desaparant-se trets.

I el temps, com podem organitzar-lo? Com introduir-hi els hàbits? De 10 a 11, de 3 a 4? I els diferents continguts? Com podem treballar la primavera, la tardor, els fruits? Tot allò que any rera any els nens treballen d'una manera automàtica?

...Partint a cada moment de les necessitats del nen i del seu entorn immediat. Amb les coses que porten de casa, alguna petita cosa que és important per a ells, improvisant a partir d'uns recursos que es generen per ells mateixos. En aquest cas la mestra ha de tenir-ho tot molt estructurat, molt treballat, preparadíssim i aprofita el fet, l'objecte en el moment precís. I paral·lelament cal implicar els pares en tot aquest procés de relació que tenen amb els seus fills i per la convicció que no només la mestra fa la funció educativa. Implicant-los tranquil·lament. Cal, però, no desesperar-se quan uns pares no van a les reunions, i si és així, parlar amb ells, ensenyar-los les diapositives o els treballs dels nens; oferint-los eines i canals diferents de participació.

Eines com la llibreta de cada nen, on la Carme escriu què han menjat, com han estat, una frase o un bocí de cançó. Per exemple...

...un dia hi vaig escriure el joc que havíem fet: «el joc de mocar-nos». Al cap d'una setmana gairebé tots es mocaven sols. La llibreta se l'enduen els nens i els pares la retornen l'endemà amb algun comentari.

M'explicava que dels catorze nens que actualment hi ha en el grup n'hi havia vuit que tornen amb un comentari dels seus pares, dos que ho fan de tant en tant i quatre que no la utilitzen però que fan servir altres canals de comunicació.

...Com la cartellera, racó dels pares, oferint diferents oportunitats per a col·laborar, que van des d'una demanda concreta, com portar material en desús, barrets, retalls de roba, etc... a un intercanvi de notícies, articles, llibres, fotos. La cooperació amb els pares és necessària i s'ha de pensar i facilitar un conjunt d'activitats en què s'hi sentin implicats, actius. Per exemple, uns podran quedar-se una estona a l'hora de bere-

nar, altres participen des de casa fent un personatge per a una festa; n'hi ha que saben dibuixar i faran un dibuix, etc. S'ha d'acceptar que pels seus horaris uns podran fer unes coses i els altres unes altres.

Pel que fa al tema de procurar no imposar, però sí estar atenta per a intervenir en el moment precís, hi ha un exemple bastant clarificador referent a la llibreta de cada nen.

Quan vam començar a utilitzar-les, per als nens eren totes iguals. Quan les treia cridaven: «mío, mía...» Vaig anotar aquest fet, però no hi vaig intervenir fins que un dia un nen va dur la seva amb un dibuix a la portada per tal de distingir-la dels altres. A partir d'aquí es va generar un procés i ara cada nen distingeix la seva pel dibuix o el senyal que ha fet ell o els seus pares.

Potser la feina dels mestres és aquesta: observar, servir, acudir, retirar-se, parlar i callar. Potser s'ha de tenir una certa sensibilitat per a estar a l'aguait, per a intervenir en el moment precís, per a saber escoltar i veure les necessitats del nen. Però, és clar, aquesta no és una assignatura que es doni a les Normals. Depèn exclusivament del procés de cada mestre, professional, personal i de la seva capacitat d'obrir-se, de sortir a veure experiències diferents que poden enriquir-los i fer-los reflexionar. Cal partir sempre d'uns fets: el nen a la classe i a l'escola, els mestres de l'equip, els mateixos pares, el barri o el poble de l'escola, que, com la Carme, tenen una realitat, però que també poden seguir el seu propi procés per tal de canviar-la.

Potser caldria explicar tots aquests processos de mica en mica, cosa per cosa, punt per punt. Per això cal acabar aquest article amb la promesa formal de fer-ne d'altres, de continuar exposant petites i quotidianes experiències de l'ofici de mestre.

M.G.S.





escola 3-6

ELS NENS PARLEN, ESCOLTEM-LOS

ÀNGELS PRAT I PLÀ

Els educadors, mestres i pares assistim dia a dia a un miracle no per molt conegut, menys sorprenent: l'adquisició del llenguatge dels nens. En un període més curt o més llarg de temps, amb diferents nivells de dificultats, els nens arriben, en una determinada edat, a dominar una llengua. La nostra sorpresa arriba a uns límits superiors quan ens adonem que, malgrat que cada infant l'aprèn en un entorn diferent, el resultat final és força similar per a la majoria de nens: molt aviat dominen unes mateixes regles que els permeten de fer un ús creatiu del llenguatge. Això vol dir que els nens seran capaços d'utilitzar i entendre frases noves perfectament possibles a la llengua, encara que no les hagin utilitzat ni sentit mai.

Davant la facilitat amb què el nen aprèn la llengua (comparem-ho amb la lentitud d'adquisició d'una llengua estrangera per un adult), el mestre o educador es planteja quin és el seu paper en aquest procés. ¿Cal que hi intervingui o bé només ha de fer d'espectador i constatar els avenços dels infants en l'expressió? En cas que el mestre consideri que hi ha d'intervenir, quina ha de ser la seva actuació per tal d'incidir-hi positivament?

Tot consultant els programes de treball d'escoles bressol i de parvularis, ens adonem que coincideixen en un aspecte: el llenguatge és l'activitat prioritària d'aquests cicles. El que canvia d'un centre a l'altre és la manera de dur-lo a terme: es prioritza el treball lliure o preparat, l'expressió espontània o el treball dirigit, s'utilitza material del mercat editorial o bé és la ma-

teixa escola qui l'elabora, es fa o no treball sobre paper, etc.; tot això, però, amb l'objectiu de millorar l'expressió. Aquesta varietat de recursos ens indica l'abast i les possibilitats del treball de llengua adreçat a infants.

Hi ha encara una altra feina que és de mal programar i que, en canvi, és la que fa avançar més el nen en l'activitat lingüística: el sentit comú de l'adult. No és res més que el sentit comú allò que fa rectificar als nens un mot mal dit o poc adequat, un so mal articulat, una frase mal construïda. L'adult en el treball quotidià té moltes oportunitats d'encaminar el llenguatge dels nens per tal de millorar-lo i fer-lo més útil per a les seves funcions. Aquest mateix sentit comú fa adonar als mestres que no hi ha millor classe de llenguatge que la bona utilització que se'n faci en qualsevol situació de classe: els mots serviran per a recolzar l'adquisició d'hàbits, conductes i coneixements, ens serviran també per a emocionar-nos escoltant un conte o per a convertir-nos en creadors nosaltres mateixos.

No cal dir la importància que té en tot aquest procés la llengua de l'adult. La llengua que l'adult utilitza, així com la valoració que fa de la dels nens, es convertirà en un model al qual han de tendir els infants.

Malgrat tot, podríem repassar alguns aspectes del llenguatge infantil per tal que serveixi de reflexió per als educadors i mestres per a un treball de classe que ajudi a desenvolupar el propi llenguatge i compensi dèficits a causa de la diferent procedència social i els faci avançar col·lectivament.

Un tret característic del llenguatge infantil és el tempteig, les provatures constants que fan tot parlant per ajustar la seva llengua a la de l'entorn. En un grup de nens d'edats semblants trobem moltes variants d'un mateix mot. Vegem, per exemple, les que produeixen nens de tres a cinc anys de dos mots catalans i de dos mots castellans: *vermell*, *jersei*, *calcetines*, *árbol*¹.

- vermell*: [bərméʎ], [mərméi], [mərmɛi]
[barméi], [baméi], [barméʎ]
- jersei*: [ʒərséi], [ʒəséi], [tʃərsé], [ʃərséi]
[yarséi], [tʃarséi], [rəséi], [dʒərseɪ]
- calcetines*: [karsetíne], [karθetínes], [karθetíne]
[kalθetíne], [kalsetínes], [karsetínes]
[kalθetíneθ], [karteθínes], [karθetínes]
[kaθetínes], [katʃetíne], [kerθetín]
- árbol*: [árβol], [árβo], [árβə], [l'árβə]
[álβo], [láβo], [álβol], [áβol]
[árβor], [árɣol], [áhβo]¹

La producció de variants és tan habitual, tant entre els parlants infantils com en els adults, encara que per causes diferents, que moltes vegades ni ens





acabem de fer conscients que se'n produeixin tantes. No en som conscients perquè són canvis que no afecten la comunicació.

Una breu anàlisi d'aquestes variants ens fa adonar que no totes s'han de posar en un mateix sac. N'hi ha, per una banda, una sèrie que reflecteixen la parla de l'ambient on es mou el nen. Són les anomenades dialectals [bərmei], [karsetine], [árβo] o socials [tʃarséi], [karsetines]. En alguns casos, s'hi veu una pronúncia molt relaxada, encara que generalitzada, molt pròpia de la llengua oral. Recordem que el nen es troba en ple procés d'aprenentatge de la llengua i està únicament sotmès a la influència de la llengua oral col·loquial. D'aquí ve que copii aquest model, tant quan escriu, com quan produeix els primers textos escrits. No ens ha de sorprendre, doncs, de trobar tots aquells fenòmens propis de la llengua oral col·loquial en la llengua dels infants: *io, pro, nar, mople, aiga, tronja, ximeneia, esbarallar-se, poguer, sapiguer...* per citar alguns fenòmens ben diferenciats.

El mestre, que tendeix a utilitzar una llengua estandarditzada, té força problemes per a destriar què pot acceptar, què ha de corregir, on ha de situar, en definitiva, el grau de permissibilitat. El mestre ha de saber, però, que el coneixement de la llengua estàndard no s'ha d'aconseguir d'una manera immediata, sinó de mica en mica. Un cop el nen accedeixi a la llengua escrita hi arribarà sense gaires esforços. Els nens de segona etapa, que ja han descobert la llengua culta, utilitzen sense cap mena de problema mots o formes cultes en la llengua escrita.

A més a més de les variants col·loquials i dialectals, els nens utilitzen també formes que pertanyen de ple al llenguatge infantil. Són les que es produeixen justament per immaduresa, perquè el nen es troba a mig procés d'aprenentatge de la llengua. Són prou conegudes de tots paraules com *cadida* o *carira* (per *cadira*), *boma* (per *goma*), etc., que es repeteixen una i altra vegada a través de les generacions.

Els canvis més freqüents que es produeixen en el camp fonètic són:

- a) *assimilacions*: *mermell* (per *vermell*), *resei* (per *jersei*), *pagejar* (per *pas-sejar*).
- b) *confusió del lloc d'emissió d'un fonema*: *abafar* (per *agafar*), *màsic* (per *màgic*).
- c) *confusió de la manera d'emetre un fonema*: *bufetara* (per *bufetada*), *eda* (per *era*), *vegara* (per *vegada*).
- d) *oblit de fonemes*: *agadava* (per *agradava*), *tobar* (per *trobar*), *jesei* (per *jersei*).
- e) *metàtesi*: *peladejava* (per *pedalejava*).

Aquestes formes infantils solen reproduir-se en un període de temps molt determinat. A mesura que el nen creix, les va abandonant, sobretot si té un entorn que no afavoreix aquesta manera de parlar. De tota manera, el mestre s'hauria de plantejar un tipus de treball que assegurés la bona articu-

lació de tots els fonemes de la llengua. Faria així una feina preventiva que evitaria dificultats d'articulació posteriors en alguns fonemes (/r/, /rr/, /d/, /k/, /ʒ/,...)

En aquest article ens hem aturat només a reflexionar sobre els canvis que el nen efectua en el camp fonètic. Aquest mateix fenomen de tempteig és també habitual en el camp morfològic, lèxic i sintàctic. Algunes variants són prou conegudes perquè són d'un ús molt generalitzat: *corrava* (per *corria*), *venit* (per *venia*), *amanigar* (per *arremangar*)...

Recordem que els infants no només estan adquirint el llenguatge, sinó que estan també adquirint coneixements, d'aquí els desajustaments semàntics en l'ús d'alguns mots: algunes vegades utilitzen un mot que no s'adiu en aquell context o bé s'hi adiu parcialment. És aquest mateix fet que va convertir en *vaques*, *gossos* i *gats* tots els animals del zoo als ulls d'una nena de tres anys. Aquesta nena havia classificat els animals de quatre potes en tres classes segons la seva mida: grossos - *vaques*, mitjans - *gossos*, petits - *gats*.

L'infant va avançant, doncs, ràpidament per tempteig amb la llengua del seu entorn. La feina de l'adult, i molt més del professional de l'ensenyament, és conèixer el procés lingüístic del nen, acollir la seva llengua amb totes les vacil·lacions i desajustaments propis de l'edat, però pensant un treball que ajudi a millorar-la, a fer-ne una eina que li permeti un desenvolupament global.

A.P.P.

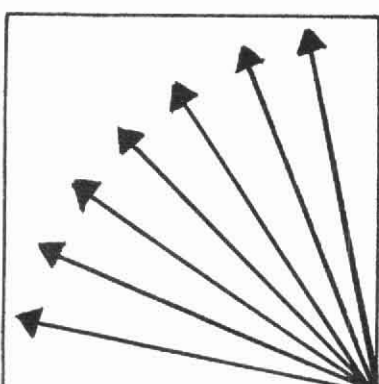
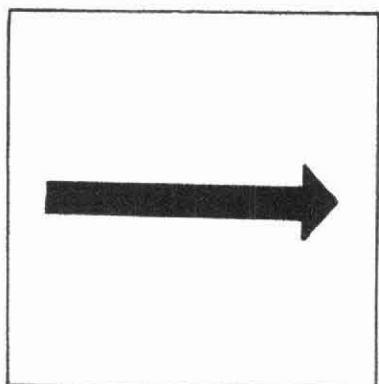
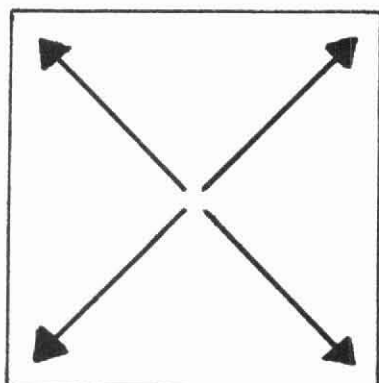
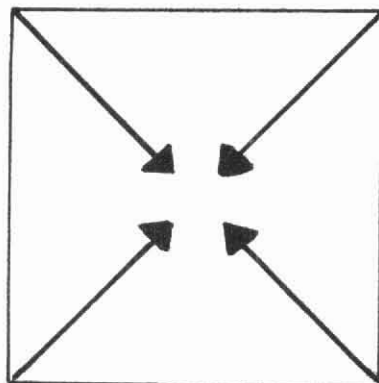
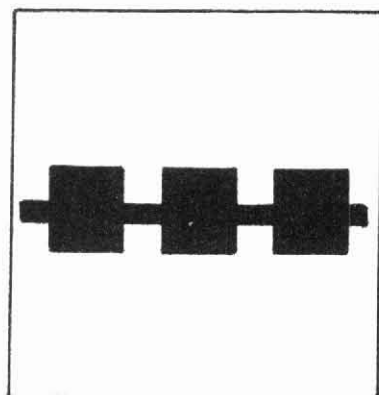
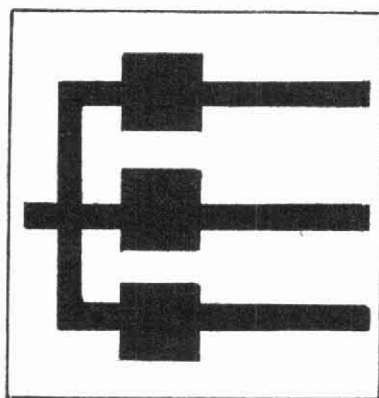
Bibliografia:

- GRUP DE LLENGUA ESCRITA DE ROSA SENSAT. *Elements per a l'estudi de les dificultats d'aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Rosa Sensat, 1978 (Col. Dossiers).
- MONFORT, M., JUÁREZ, A. *El niño que habla*. Madrid. Nuestra Cultura, 1980.
- PRAT, A. *L'expressió escrita de 1r. a 5è. d'EGB*, Barcelona, 1984 (treball no publicat).
- SLOBIN, D. I. *Introducción a la psicolingüística*. Buenos Aires. Paidós, 1974.

Notes:

1. Resultat d'una enquesta realitzada per alumnes de l'Escola de Mestres de Bellaterra. Els alumnes eren de la Secció de Pre-escolar i de Primera Etapa.
2. Els símbols utilitzats són de l'Alfabet Fonètic Internacional.





Quan en algun grup de treball o seminari de mestres surt el tema de l'organització escolar al parvulari, sempre hi ha algú dels assistents que diu: «*Doncs, jo també treballo per racons*», sense saber moltes vegades si els «*racons*» que el primer apuntava volen significar el mateix que el segon refereix. Aquest article no vol fer una defensa costi el que costi de les àrees de treball, ni carregar-se com un nino de palla el treball que s'ha anat fent en els parvularis del nostre país; simplement vol oferir unes pautes, millor dit, una terminologia perquè ens ajudi a conèixer un poc més el tipus de treball que estem fent quan organitzem la classe d'una manera o una altra. Després, cadascú triarà la manera que més li convingui en funció de les seves necessitats i dels seus objectius.

TRES PARÀMETRES D'ORGANITZACIÓ

XAVIER GIMENO I SÒRIA

Els paràmetres

TEMPS

Considerarem el temps de l'activitat en dos valors: el primer, l'anomenarem *temps en paral·lel* en què el gran grup, fraccionat en petits grups, realitza diferents activitats simultànies, dins el mateix període. Cada agrupament manté la seva activitat durant el període fixat. En aquest tipus, l'agrupament dels nens es manté estable durant el temps, bo i conferint caràcter socialitzador a l'activitat.

Del segon, en direm *temps en sèrie*, on dins el període es realitzen diferents activitats, una darrera l'altra, seguint una seqüència temporal. En aquest, la forma d'agrupar els nens per realitzar l'activitat està més en funció del caràcter propi de la tasca a desenvolupar, podent-se fins i tot treballar des del gran grup fins al treball individual.

T.P.

Temps en paral·lel

T.S.

Temps en sèrie

ESPAI

També el considerarem sota dos valors: primer, parlarem d'espai en funció de l'activitat o *unifuncional*, és a dir, l'espai concebut, dissenyat i organitzat per realitzar una sola funció específica i concreta, així doncs, l'espai escolar utilitzat pels nens esdevindrà fraccionat per zones estructurades per complir les funcions desitjades.

Podem recordar la utilització de l'espai-casa on hi ha un rebedor per a les visites que esperen la sortida dels habitants, un despatx per a atendre les visites amb caràcter professional, una biblioteca per al treball intel·lectual, un menjador per a menjar, una sala d'estar, un bany per a la neteja corporal, un rebost per a la conservació dels aliments, etc., i on qualsevol d'aquestes activitats no es pot dur a terme si no és en el seu espai específic.

Segon, etiquetarem espai en funció del nen o *plurifuncional*, el concebut en caràcter de propietat a un nen o grup de nens i on es pot realitzar tot tipus d'activitats; així un mateix espai o mobiliari serveix per a realitzar totes les activitats possibles dins l'àmbit escolar.

Aquí exemplificarem amb el típic estudi on, en el mateix espai es pot menjar, dormir, rebre visites, cuinar, etc. amb cap o alguna modificació.

E.U.

Espai unifuncional

E.P.

Espai plurifuncional

CONTROL DE L'ADULT

També al control que exerceix l'adult sobre l'activitat, li donarem dos valors: quan ens referirem a *activitat dirigida* serà la proposada, suggerida, plantejada per l'adult i que els nens acullen per realitzar.

Catalogarem d'*activitat lliure* la sorgida d'un nen o grup de nens, a la qual l'adult dóna forma, recolza i reconverteix en activitat d'aprenentatge.

Volem deixar clar que cap d'aquests paràmetres es donen de forma pura en un sentit o altre dins la pràctica educativa, però com a etiquetatge, pot servir per a la posterior anàlisi d'aquesta pràctica.

A.D.

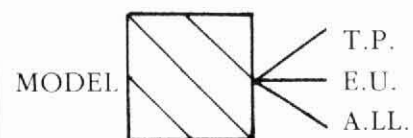
Activitat dirigida

A.LL.

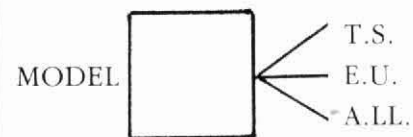
Activitat lliure

Els models teòrics

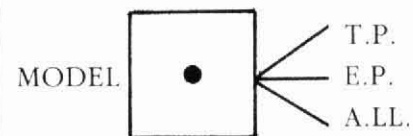
Del resultat de combinar els valors dels tres paràmetres abans considerats, definim vuit models teòrics que conformen el cub, que cal retallar i enganxar, amb tres entrades, una per cada paràmetre, donant lloc a les tres dimensions del cub.



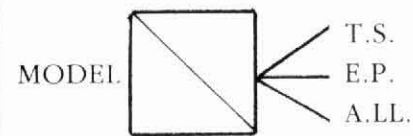
On al mateix temps els nens utilitzen els diversos espais realitzant activitats lliures a cada espai.



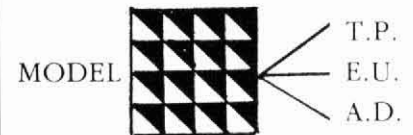
On els nens utilitzen els diversos espais un després de l'altre, tot realitzant activitats lliures a cada espai.



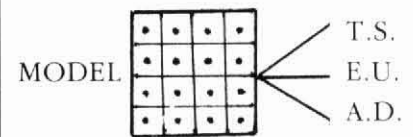
On tots els nens utilitzen el seu espai realitzant l'activitat que volen.



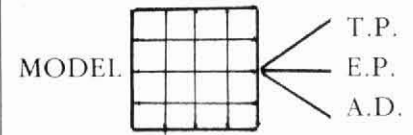
On tots els nens utilitzen el seu espai realitzant activitats lliures seqüenciades.



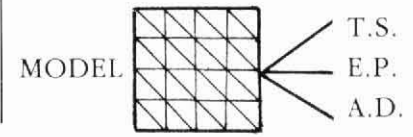
On al mateix temps els nens utilitzen els diversos espais realitzant activitats proposades pel mestre.



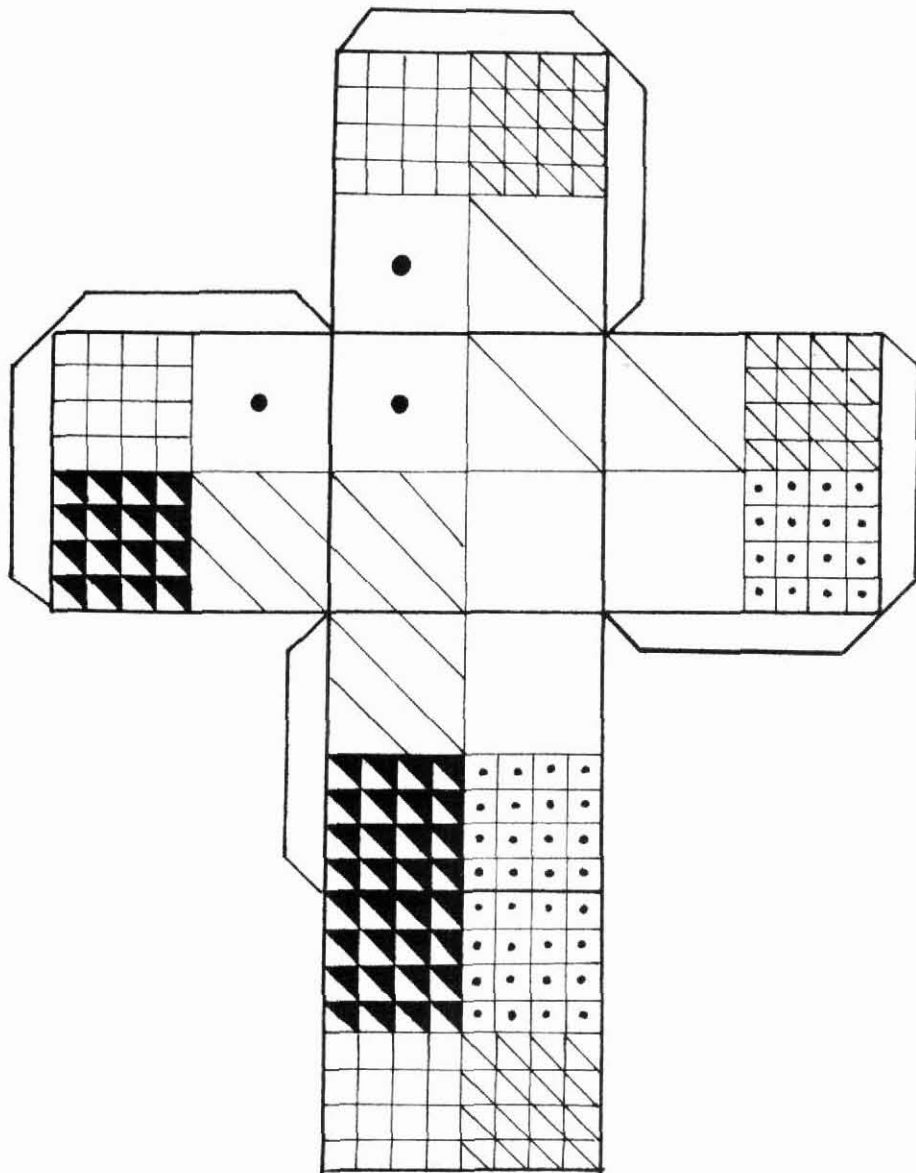
On els nens utilitzen un espai després de l'altre seguint una seqüència fixa realitzant activitats proposades pel mestre.



On els nens realitzen una activitat diferent proposada pel mestre al seu lloc i aquest serveix per a qualsevol activitat.



On tots els nens realitzen la mateixa activitat proposada pel mestre a l'espai propi plurifuncional.



Per a la reflexió

Caldria ara utilitzar aquests models per a analitzar, d'una banda, el tipus de pràctica educativa que portem a terme a les nostres classes i de l'altra, els tipus d'activitats que voldrem plantejar en funció d'allò a què vulguem donar més importància

Per això cal pensar:

- Quins models afavoreixen el treball individual?
Quins, el treball en grup?
- Quins models afavoreixen l'autonomia dels nens?
Quins, la submissió?
- Quins models afavoreixen la concentració en el treball?
Quins, la dispersió?
- Quins models recullen un model social democràtic?
Quins, un model social autoritari?
- Quins models afavoreixen la reproducció de models?
Quins, la creativitat?
- Etc, etc.?
Etc, etc.

Després d'aquesta anàlisi hem de procurar ajustar el que fem al queensem. Per un costat, acomodant l'estructuació de l'horari als models triats; per l'altre, la distribució de l'espai per a ser coherents i, per últim, les intervencions que fem en la classe i fora d'ella, tenint present la quantitat i qualitat.

De totes formes, sempre ens queda el recurs de tirar el dau a l'aire i organitzar la nostra feina per atzar o intentar posar en la nostra programació tot el dau per aconseguir ser el mestre perfecte neutre i eclèctic.

X.G.S.

Entrevista a
JOSÉ ANTONIO LÓPEZ
i **M. LUISA FERNÁNDEZ**

José Antonio. L'objectiu global que es va proposar la Junta rectora era establir contactes amb altres realitats pedagògiques, establir vincles per a possibles relacions futures, i recollir tanta informació com poguéssim. A part d'això jo ja hi havia estat deu anys enrera, i tenia una certa curiositat per a veure com havia progressat aquell país en deu anys. Per la meua feina de mestre a l'escola pública i a la Normal, m'ocupo de la planificació i la gestió educativa, i m'interessava veure com s'ho fan a Cuba.

M. Luisa. Jo també volia comprovar què hi havia de nou, al cap d'uns anys a Cuba. Jo vaig treballar deu anys allí, a l'inici de la revolució, i volia fixar-me concretament en els canvis en l'educació pre-escolar, que és la meua especialitat com a psicòloga. No havia tornat a Cuba des de l'any 1971.

Infància. *I un cop dins l'àmbit del Congrés, quina va ser la primera impressió?*

JA. El Congrés es feia al Palacio de Convenciones. Només entrar-hi, al hall hi havia una gran exposició de llibres. Vaig quedar meravellat de les innovacions que trobava respecte a l'any 75. Em vaig passar el dia mirant, comparant, comprant munts i munts de llibres que ara trobareu a la biblioteca de Rosa Sensat.

ML. Al pis de dalt hi havia una gran exposició de tot el material escolar que utilitzen. Hi havia uniformes, quaderns, aules completes. Era una sala enorme que et donava la idea de com treballen. A més, hi havia xifres i dades que ho il·lustraven, que et donaven una idea del que és l'ensenyament a Cuba.

I. *I amb tot això, afirmaríeu que hi ha diferències respecte al que es fa aquí?*

JA. Sí, sí, importants diferències. Jo constato dues coses. La primera és que els seus recursos són inferiors als nostres: taules velles, aules sense pintar... No tenen les coses que són fàcils de trobar dins un sistema capitalista; mentre que allí, com que no són prioritàries, cal utilitzar altres recursos. Malgrat



A Cuba s'hi ha fet el Congrés Mundial de Pedagogia 86. Hi ha anat una representació de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Entre ells, José Antonio López i María Luisa Fernández. Ara parlem amb ells del que han vist i opinat, i de perquè hi han anat.

això, hi ha un aprofitament òptim d'allò que tenen, a un nivell molt superior al nostre. La segona cosa és que, del que aquí en diem renovació pedagògica, allí no els preocupa tant parlar-ne, però a la pràctica jo considero que l'han aconseguit molt més que aquí, malgrat que hi ha classes molt tradicionals; classe de treballs manuals, exercicis, llibres de text, etc... Però la combinació que es fa entre això i el treball —treball de veritat, produir coses que s'aprofiten—, la combinació entre el món laboral i el món de l'estudi, fa que hi hagi una veritable renovació pedagògica molt més autèntica, molt més integradora, molt més útil i superior a la que fem aquí, amb tanta filosofia renovadora que no acaba de trobar un arrelament pràctic.

ML. Allí existeix una unificació total. Tot està molt estructurat, ningú no va per les seves, possiblement massa estructurat i tot. Ara ells s'estan plantejant que el mestre tingui més iniciativa pròpia, perquè al mestre, li baixa tot preparat des de dalt: programes, llibres de text, tot, tot, tot. No hi ha cap mestre que no sàpiga què ha de fer. Ara s'estan plantejant l'etapa de la qualitat en què entra la creativitat del mestre que fins ara no intervenia en aquells programes.

I. Un moment, *María Luisa*, continuem amb el fil que seguia en *José Antonio*. Aquesta complementació entre el món de l'estudi i el món del treball, com es fa al parvulari?

ML. Fent els seus horts, que són productius, creant hàbits d'autoservei. És impressionant veure com paren taula, com disposen els gerros de flors, funcionen de meravella. En els «círculos infantiles» es treballen fonamen-

talment els hàbits de la quotidianitat. Des de molt menuts, de dos i tres anys, se'ls dona una total autonomia, abocada al servei col·lectiu. Tenen, com aquí, les «guardias», on es distribueixen els serveis a fer, i aleshores els veus parar la taula, desparar-la, portar l'aigua... Però sobretot és la forma de menjar ells solets el que et crida l'atenció, són els hàbits d'independència o d'autonomia, no els cal un educador a sobre. Aquí els ajudem molt, potser massa. Aquells nens mengen tan normalment, a un ritme tan natural, sense presses, sense interferències adultes... Aquells nens saben què cal fer. Fan totes les activitats com cal. Et canten cançons, t'expliquen contes, lliurement, espontàniament.

I. Aquesta diferència que heu observat, diríeu que ve per un excessiu protagonisme adult en la nostra societat?

JA. Els sistemes socials capitalistes fan que a les escoles es reproduïxi un rol paternalista de substituir l'infant, quan això no té perquè ser així. I, a més, s'intenta superdotar-los de recursos que no necessiten. A Cuba els nens han de crear aquests recursos i això els dona una capacitat real d'autonomia i un desenvolupament diferent.

I. El nivell dels 0-6 anys és tan valorat com els altres nivells d'ensenyament?

JA. Sí, igual.

ML. O més.

JA. Més, perquè les recerques, les prioritats d'investigació del Instituto Central de Pedagogía donen preferència a aquestes edats i han presentat apor-

LES ARRELS d'Oriol Vergés *L'aventura i la història*



Una col·lecció que explica la història de Catalunya als adolescents *Il·lustrats per Pere Virgili*

Premi Crítica Serra d'Or Juvenil (Coneixements) 1985 a la col·lecció de llibres LES ARRELS.



1. Els tres pergamins de Ripoll (4.^a edició)
L'acció d'aquest volum transcorre al segle XI, l'època en què comença a dibuixar-se la personalitat històrica de Catalunya.

2. Cavallers i pagesos (3.^a edició)
Aquest segon volum se situa al segle XII, època en què, després de la conquesta de Tortosa i de Lleida, es fixen els límits de Catalunya.

3. La crida de la mar (2.^a edició)
Una novel·la històrica en la qual queda reflectida la conquesta de l'illa de Mallorca per Jaume I.

4. Desperta, ferro! Els almogàvers (2.^a edició)
La gesta dels almogàvers, mig guerrers, mig bandits, és el fons d'aquest volum. El cronista Ramon Muntaner n'és protagonista, juntament amb membres de les famílies Castellbroc i Moliner.

5. La gran venjança
El punyetalet del rei Pere II, el Cerimoniós, s'afronta a la creu de fra Mateu, el franciscà trastocat del cervell per l'amor als pobres i als malalts.

6. La ciutat emmurallada, o l'enigma dels collars indis
La ciutat de Barcelona, a mitjan segle XV, es veié ensagnada per una lluita social. La gavella o partit de la Biga, a la qual pertanyien els poderosos, s'enfrontava a la majoria de barcelonins.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

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

tacions i ponències en congressos que han sorprès fins i tot els russos, que han estat els seus mestres en aquest camp.

ML. A Cuba, el pre-escolar, l'ensenyament a les primeres fases del pre-escolar, es considera la base de l'educació.

I. *Quins altres elements de l'espectre social es consideren educatius? ¿Museus, teatres, temps lliure, famílies, àvies? ¿O és que la societat només encarrega la formació del nen als mestres?*

ML. Fora de l'escola, l'activitat extra-escolar no es veu com un moment d'evasió o de distracció del nen. Ho veuen com una formació complementària de les hores d'escola.

JA. Fan uns campaments, molt ben organitzats, on es complementa l'educació física, moral i política.

ML. Fan un treball productiu. Fan una escola al camp durant quaranta-cinc dies on hi estudien i treballen. Tenen una gran preocupació per la formació multifacètica de la personalitat. Tenen prevista l'organització del temps lliure. En els «Palacios de Pioneros» hem vist els campaments per on passen tots els nens de Cuba i on fan tots tipus d'activitats.

JA. A Cuba l'ensenyament pertany a tota la societat, i també a la família, que té, com a tot Sud-amèrica, un rol molt important. La família té uns valors tradicionals molt presents a la societat cubana.

I. *Aquest rol tradicional ¿és semblant al d'aquí? Les nostres àvies, transmissores de tantes tradicions, ¿trobarien un lloc allí? L'àvia pre-revolucionària cubana, que té un nét educat en un context absolutament diferent del que ella va tenir, quin paper educatiu té?*

JA. No ho sé. No en tic cap referència.

ML. Bé, a la ponència on jo vaig anar potser se'n va parlar una mica. Als avis, no se'ls dona el paper de transmissors d'una cadena. Les àvies o els vells estan molt considerats afectivament. Hi ha unes llars per a vells, allí reben i estableixen relacions amb el barri i la família. Els nens els veuen amb molt respecte i amb molt afecte. Amb molta consideració.

I. *Aleshores, la mitjana d'educadors cubà és molt jove.*

JA. Jove, jove. Sí, molt jove. Van ser mestres als catorze anys, i ara han anat estudiant. Però són molt joves.

ML. És que a Cuba tot és molt jove. És un país jove.

I. *I l'última impressió? Després d'aquests dies allí, quina és la impressió que us n'ha quedat?*

JA. Pel que a mi fa, hi vull tornar el juny. Me n'ha quedat una gratíssima impressió. He vist un món diferent, que jo ja coneixia i l'he vist evolucionar. Té les seves contradiccions i els seus problemes, però el veig molt més ric, racional i útil en l'aspecte del que nosaltres en diem educació integral de l'home, que no pas el que ofereix el nostre context de societat desenvolupada occidental. Cuba és un model de racionalitat. Crec que van pel bon camí, i que ara que volen aprofundir sobre la qualitat, potser no hi

serà tan aparent el dogmatisme ideològic marxista, que allí és molt fort, i que això donarà noves perspectives. Els mestres d'allí estan molt ben preparats, molt més ben preparats que aquí. Allí, els mestres de primària ja són llicenciats, i els de pre-escolar també. Jo intueixo que potser sí que evolucionaran cap a una major possibilitat de protagonisme de l'individu, sense renunciar al marc social que tenen.

ML. El Congrés ha estat important sobretot de cara als països de l'Amèrica Llatina, als quals han donat una esperança fonamental i molt àmplia. És l'absoluta consciència que calen canvis socials amplis, totals, absoluts per a una renovació pedagògica. No hi ha renovació de l'escola si no hi ha canvi social. La impressió més grata és la de l'accent que posen en la formació del mestre. Aquí hi ha novetats. Quan jo hi era es parlava només d'estímul moral. Ara hi ha a més l'estímul material. Hi ha tres categories de mestres d'acord amb el nivell d'experiència i d'avaluació positiva. Segons això es cobra un sou o un altre. Si hi ha un mestre que s'atura, que no se supera a si mateix, baixa de categoria, i pot, fins i tot, sortir del sistema. Crec que això està bé.

I. *I quins son els problemes que preveieu en l'educació cubana?*

JA. Es tracta que no s'esclerotitzin. El perill és que no avancin. Veient el que diuen i donada l'estructura social crec que el model de Cuba és una esperança per al món. D'aquí a quinze anys allò pot ser una petita potència cultural plena d'homes fermes i solidaris. Però necessiten marcs filosòfics més amplis. El problema és que si ells no veuen que el marxisme no ho és tot, i que també fora del marxisme ortodox hi ha d'haver salvació, hauran perdut la possibilitat d'aportar una filosofia nova per a la humanitat. Els caldria avançar fermament pel camí de l'experimentació en un terreny nou cap al futur socialista de l'home.

ML. Crec que tenen una gran capacitat d'adaptació a les circumstàncies. Han tingut una gran etapa massificadora. Ara es plantegen la qualitat de l'aprofundiment, lluny de la uniformitat, de la massificació. Cuba té unes condicions de proximitat amb Estats Units que els cubans no poden oblidar. Ho tenen molt present, i han d'invertir tant en defensa que això els pren pressupost per a l'educació. Però, ¿saps?, xoca el fet de la que ells anomenen educació «patriòtico-militar». Fins i tot sona malament. Ensenyen els nens a fer anar les armes, i això només s'explica pel perill imminent de desaparèixer. Però això crea un problema de tipus pedagògic. Aquest concepte «patriòtico-militar» ¿no farà que aquests siguin uns nens massa abocats a obeir? ¿Com compaginar això amb una educació integradora? Aquest dubte es va plantejar en el congrés, i ells ens van explicar que una cosa no té res a veure amb l'altra.

I. *No ho sé. Cal afegir que per a qui en vulgui saber més, per a qui vulgui fer preguntes, mirar el material, informar-se, hi ha previstes una sèrie de xerrades i de projeccions a la seu de Rosà Sensat. Hi sou convidats.*

Opinions recollides per

Teresa Duran

TEMPS ERA TEMPS...

UN PROGRAMA DE PUERICULTURA DE ROSA SENSAT

El programa que transcrivim a continuació és prou demostratiu de la preocupació de la nostra renovació pedagògica per a la primera infància. L'Escola Nova no sols significa un profund canvi educatiu en centrar l'educació en el nen i «comprendre la infància», tot basant-se en les descobertes de la psicologia experimental. L'Escola Nova fou, també, un projecte de reforma social, amb voluntat regeneracionista, que entre nosaltres entroncà amb la voluntat noucentista d'aixecar un país, Catalunya, de bell nou, de construir una Catalunya pròspera, culta, democràtica i mediterrània.

Aquest projecte educatiu regeneracionista fou altament sensible al moviment higienista, que tant des del camp de la medicina com de l'educació, propugnava la necessitat de difondre la puericultura i la urgència de la seva divulgació entre les classes treballadores.

Hom havia arribat a la conclusió que l'altíssim índex de mortalitat infantil i la dèbil salut de la infància (set de cada deu nens barcelonins no gaudia de bona salut als anys vint) era fonamentalment un problema educatiu. La culturització que havia de realitzar l'escola no sols havia de referir-se a la ciència o a les humanitats, sinó que afectava els hàbits socials i la higiene. Així mestres com Rosa Sensat emprengueren una notable tasca d'educació higiènica i de divulgació de les normes de puericultura. La directora de l'Escola del Bosc defensava la necessitat d'incloure uns coneixements mínims de puericultura a l'ensenyament bàsic obligatori a través d'un «programa de Puericultura i Pedagogia maternal, ja que cal començar a pensar que no siguin els principis d'educació cosa exclusiva dels estudis del Mestre, sinó que entrin en el domini dels coneixements generals de tota classe de persones, i especialment de les mares».¹

Malgrat que en el nostre context social pugui no semblar-ho, el feminisme català dels primers trenta anys del segle, sorgit entre les dones de les classes mitjanes i altes, recolzà aquesta educació que significava una dignificació de les tasques de la dona. Car se la posava en contacte amb els avenços de la puericultura. Es contribuï així a desterrar les pràctiques tradicionals sense fonament científic, quan no eren simplement supersticioses, com ja hem vist en un anterior article. L'alliberament de la dona passava per fer-la conscient i compredora de la seva pròpia maternitat. L'escola —i així ho entenia Rosa Sensat— era l'instrument ideal per a aconseguir l'ennobliment d'aquella. D'aquí el seu interès que les mestres fossin preparades especialment per a poder educar les seves alumnes en la puericultura, organitzant cursos amb aquest objectiu. Un d'aquest fou el Cours normal d'ensenyament domèstic, l'any 1921. Un dels quatre blocs d'estudis que comprenien era dedicat a la puericultura i la higiene de la infància. En aquestes classes «els professors metges, —relata Sensat— en possessió de material ad hoc, han fet totes les experiències, assajos i demostracions necessàries. La vida de l'infant des de la seva naixença ha estat estudiada en totes ses fases per mitjà de projeccions lluminoses i cartells intuïtius. Unes nines han servit per a l'estudi pràctic dels banys, de l'habillatge, etc. En una paraula, res del que constitueix la vida, les necessitats de l'infant dins el primer període de la seva existència ha estat omès».²

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

1. SENSAT, Rosa. *Escuelas especializadas de Higiene y Economía doméstica. Necesidad de la enseñanza de la Higiene infantil en las Normales de maestras y en las Escuelas de niñas*. a. Primer Congreso Español de Higiene Escolar. Barcelona, 1912, p. 191.

2. SENSAT, Rosa. *Rapport de la Directrice et Professeur du cours Mme. Rosa Sensat, présenté au IIIème Congrès international d'Enseignement ménager*. Barcelona, 1922, p. 14.



NOCIONS DE PUERICULTURA

ROSA SENSAT

I.— Necessitat que té la dona de posseir coneixements de puericultura per a disminuir les xifres de la mortalitat infantil. Estadístiques de mortalitat. Caràcters generals que fan conèixer que un nen està malalt: el plor, el son, la gana, el pes, la temperatura, el pols, les deposicions, etc.

II.— Particularitats del cos del nen: cap gran, extremitats curtes, pell delicada, formes arrodonides, etc. La respiració i la circulació en el nen. La frontanel·la. El creixement i el pes. Característiques fins als dotze mesos.

III.— La llet, aliment complet. Qualitats que té al seu favor la llet de la mare per a la bona lactància del nen. Deure que té la mare de criar el seu fill. Causes que ho impedeixen. El mètode de la lactància natural. Variació en la quantitat de la llet, segons l'edat.

IV.— Lactància artificial i mixta. Classe de llet. Procediments d'esterilització. Aparell Soxhlet. Tetines i biberons. Necessitat d'una perfecta neteja i desinfecció. Dentició. La dentició no produeix cap malaltia. Ordre d'aparició de les dents de llet. Deslletament i regles a què ha de subjectar-se. Règim alimentici. Preparació dels menjars.

V.— Neteja del nen. Bany diari. Irritacions de la pell. Sabons i polvos més recomanables. Neteja de la boca, cap, orelles, mans, nas i ulls. Habitació del nen i mobles indispensables. Llitet. Moisès.

VI.— Vestits del nen. Sistema espanyol i peces de què consta. Vestit anglès. Condicions generals dels vestits.

VII.— Principis d'educació del nen.

R.S.

SENSAT, Rosa. *Cómo se enseña la economía doméstica*. Madrid, 1927. pp. 41-42.

visca la pepa!

PROBLEMA:

SI UN GOVERN
ES POT DONAR PER
SATISFET SI
SOLUCIONA EL
9% DELS PRO-
BLEMES REALS
DE LA POBLACIÓ...



¿QUIN TANT PER CENT
DE SOLUCIONS
PODRÀ
OFERIR-ME
A MI,



32-a

...QUE NOMÉS SOC UN DELS
CINQUANTA MIL HABITANTS
QUE HAN NASCUT,
QUAN, DE FET,
ES PREVEIA QUE SERIEM
CENT MIL ???



$$100.000 \rightarrow 9$$
$$50.000 = \mathcal{X}$$



$$= \frac{\mathcal{X}}{50.000}$$

Es revisen les funcions del son des de les seves vessants biològica i psicològica, la funció elaboradora del somni, el desenvolupament d'aquesta funció gràcies a les experiències relacionals i de satisfacció, els diferents trastorns del son en determinades èpoques del desenvolupament i el seu valor indicatiu de diversos conflictes emocionals i, finalment, l'ús de tranquil·litzants en aquests trastorns.

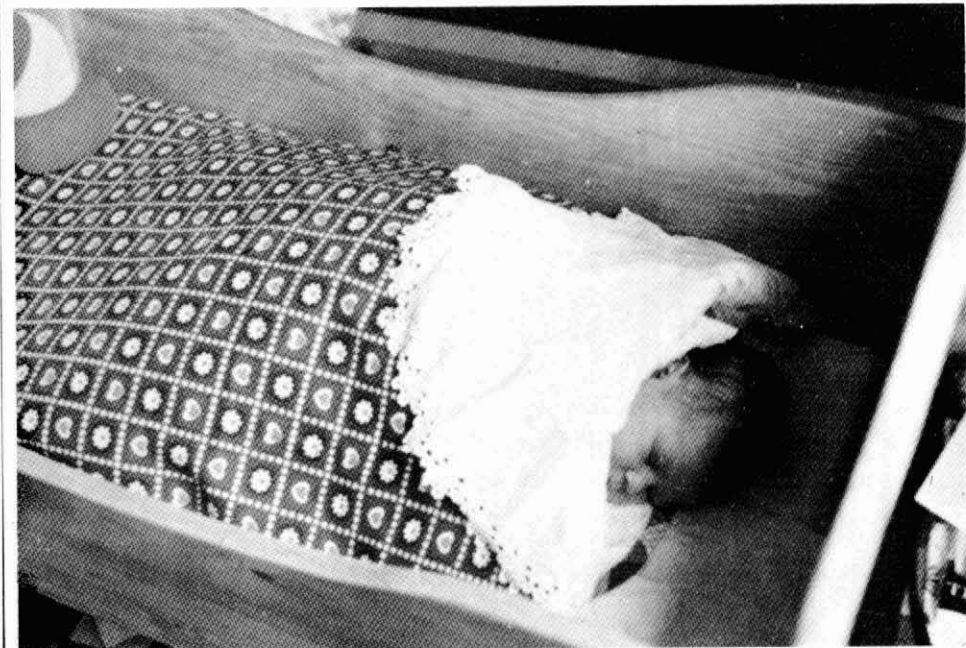
TRASTORNS DEL SON EN EL NEN

ANTÒNIA GRIMALT I ESTELRICH

Son i maduració somàtica i mental

El son és, sens dubte, una funció biològica i vital d'engranatges neurofisiològics complexos, sotmesa a una evolució madurativa des del naixement. Però, d'altra banda, és una funció psíquica plena de les vivències personals internes i relacionals, profundament arrelada en la vida instintivo-afectiva i, per tant, condicionada i configurada pels factors externs.

La maduració neurofuncional de les estructures nervioses no és suficient per a explicar totes les característiques evolutives. Sobre aquestes estructures en evolució hi actuaran les incidències externes per modelar el son en els seus diferents aspectes: el ritme circadià, el mode de vida, les adquisicions psicomotrius i afectives. I aquestes incidències externes vénen condicionades i canalitzades, en gran part, per la mare o persona que té cura





del nadó. El seu desenvolupament psicològic i la possibilitat d'establir un ritme adequat de dormir són determinats per una interrelació entre el model genètic de maduració nerviosa i la forma característica que té la mare de respondre a les seves necessitats biològiques i emocionals.

El bebè, quan neix, passa d'una situació d'estar protegit del fred, dels sorolls, etc., en un ambient aquós que li fa més fàcils els moviments, on s'alimenta de forma contínua a través del cordó umbilical, i on està bressolat quasi contínuament pels moviments de la mare, a un ambient aerí on ha de respirar, alimentar-se de forma intermitent, on no es pot moure amb la mateixa facilitat. Passa a una situació estàtica i a un ambient de temperatura variable quan encara no té els mecanismes suficients per a regular la del seu cos. Les atencions biològiques i emocionals en aquesta situació tan desprotegida, per part de la mare constituïrien «el guardià del son del nadó».

Durant els tres primers mesos, el cicle son-vigília està estretament lligat a les altres necessitats (gana, fred, necessitat d'ésser bressolat i de moviment, etc.) i als estats de tensió interna provocats per aquestes necessitats. El despertar és provocat per una sensació interna de malestar; el dormir, per la sensació d'apaivagament de la tensió o necessitat. És a partir de les experiències de relació i de satisfacció que pot retornar a l'estat de son necessari per al seu desenvolupament i maduració psicossomàtica.

El somni i la capacitat elaborativa

El somni té dues funcions: la primera, la de gravar i reproduir les representacions de les experiències de satisfacció; la segona, la d'intentar substituir les representacions de les experiències frustrants per altres de satisfacció. És a dir, satisfer la frustració i elaborar el conflicte. Els estudis dels somnis d'una mateixa nit mostren que es reprèn una vegada i una altra un mateix tema per resoldre un conflicte; i els últims somnis d'una mateixa nit són de temes més agradables que els del començament, la persona és més activa i té un control més gran de la situació.

Els estudis electroencefalogràfics han mostrat que les estructures nervioses adequades per a rebre l'activitat onírica hi són presents des del naixement. Podríem dir que el somni, que esdevindrà «el guardià del son», dependrà de les experiències de satisfacció i de la possibilitat de reproduir-les.

Trastorns del son en el nadó

L'insomni és el més freqüent. Es podrien establir tres apartats desencadenants:

1. Pertorbacions orgàniques. Es pot dir que tota afecció orgànica aguda o crònica, general o neurològica, sigui per les conseqüències doloroses que

34-fàn



pot tenir i que dificulten el dormir, o bé per afectació directa dels centres nerviosos, pot donar lloc a insomni. El trastorn també pot ser degut a dificultats mecàniques, un exemple habitual de les quals són els refredats amb obstrucció nasal i que dificulten la respiració.

2. Dificultats de condicionament del son o d'establiment del ritme del son. Aquí hi intervenen totes les primeres situacions relacionals del nadó com a ésser dependent d'algú que interpreti adequadament les seves necessitats biològiques i emocionals: la progressiva diferenciació del cicle vigília-son depèn de la possibilitat de regular l'apaivagament de les tensions internes. Aquí podríem anomenar entre d'altres:

— els errors dietètics. La supressió prematura de la menjada de la nit, fent la pausa de les sis hores sense satisfer les demandes del nadó que solen mantenir-se fins al voltant del segon mes. Aquesta pauta que sembla dirigida precisament a habitar-lo a dormir a la nit seria inadequada. El satisfer la necessitat, en lloc de fraccionar les fases de son nocturna, en permet la unió i son-aliment-satisfacció són associats a la nit i a la mare.

— desconeixement de les necessitats individuals pel que fa a la qualitat o quantitat dels aliments.

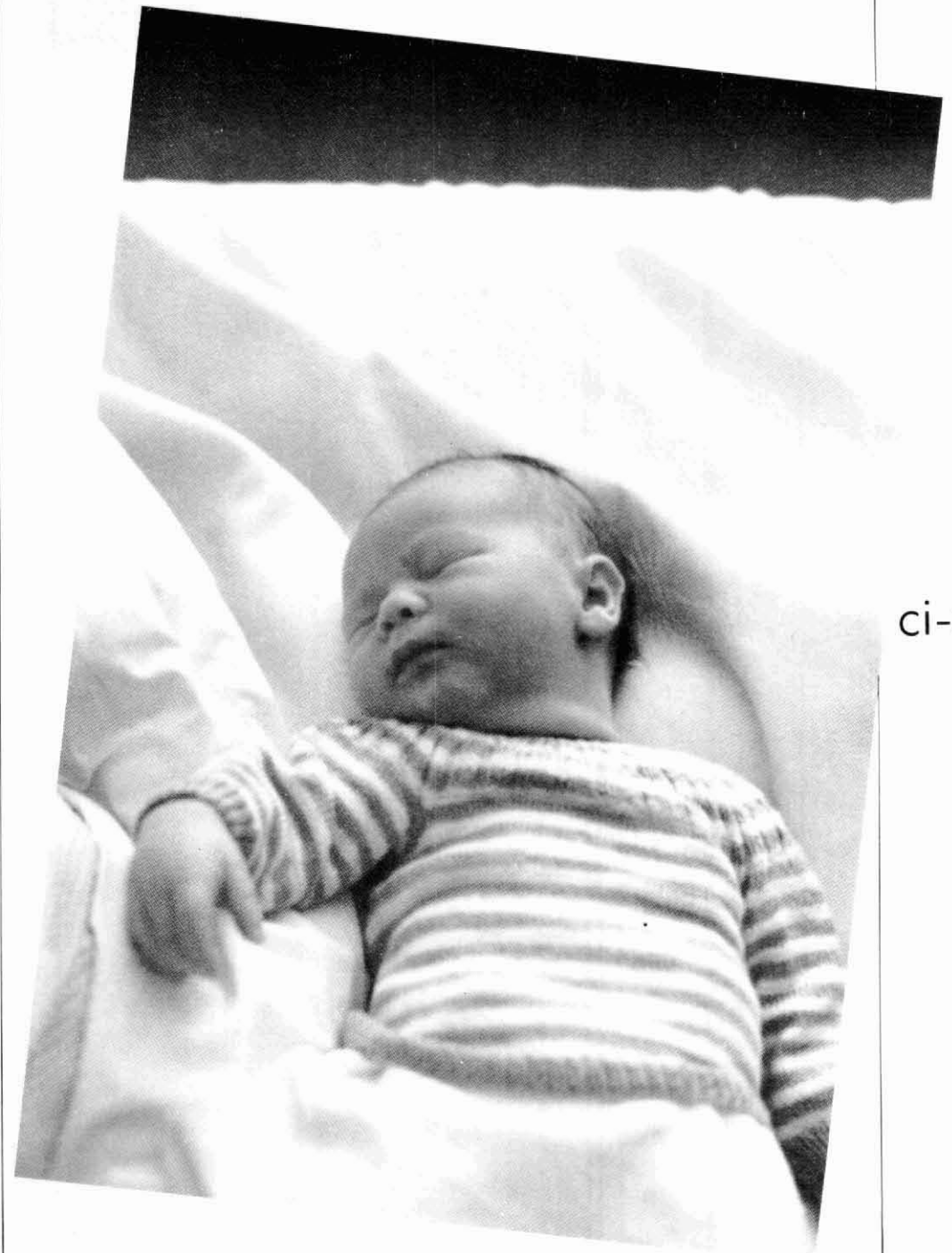
— el ritme d'alimentació. Imposició forçada d'un horari estricte amb intervals regulars.

— la durada insuficient de la succió, que és una font important d'alliberament de la tensió psicològica. Aporta un aprovisionament de circulació a la cara i probablement al cervell; contribueix a desenvolupar els múscles facials i probablement també el cervell. Més tard contribuirà a l'establiment del llenguatge.

— l'agitació, irregularitat, inconstància de la cura. Canvis freqüents en les persones que l'atenen, canvis de l'ambient. Separacions, hospitalitzacions sense la mare, etc.

3. Però sovint l'insomni del bebè pot ser el signe d'un conflicte emocional, per raons o bé accidentals, o bé degudes a la personalitat del nadó (més gran dificultat per a tolerar la frustració); la mare o qui sigui que en faci les funcions, no poden fer el paper de protecció adequada o el fan de forma inadequada. Això pot donar lloc a un insomni de qualitat diversa o condicionar un dormir de mala qualitat. Cal remarcar que un insomni persistent, greu, de llarga durada és de vegades el primer indicatiu d'una psicosis precoç. I el fet de detectar-lo en les primeres èpoques pot ser, doncs, molt valuós en la prevenció d'aquests trastorns.

Els trastorns del son durant el primer semestre de vida són extremadament freqüents i, en general, són considerats pels pares com a dificultats inhe-





36-a



rents a la criança. Però és en aquestes etapes on s'instauren els fonaments de les capacitats elaboradores a través del somni i on és important d'enfocar adequadament el problema.

Trastorns del son entre els 15 i 30 mesos

El trastorn del son pot afectar la conciliació del son, el son, el despertar.

1. Conciliació del son.

a. Manifestacions de por o ansietat en anar a dormir. A partir de l'any, que el nen comença a caminar, pren més plena consciència que és un ésser separat de la seva mare i que encara en depèn molt. Això dóna lloc a un estat d'inseguretat.

b. Els rituals. En aquestes èpoques, el dormir representa per a tots els nens una experiència difícil. Adormir-se és separar-se de la mare, estar sol, a les fosques, amb totes les experiències del dia que l'han esverat i atemorit. Sovint necessiten desenvolupar tota una sèrie d'activitats sempre iguals per a calmar l'ansietat d'allò que és desconegut.

Pel que fa al son, pot haver-hi despertars freqüents, amb demandes d'aigua, etc., que sovint són desigs de companyia constant. Son lleuger, agitat, somnis angoixants, terrors nocturns. El despertar pot ser massa aviat i difícil amb signes de malhumor o tristesa.

Trastorns del son entre els 2,5 i els 4 anys

En aquestes edats els trastorns del son tenen un matís diferent. Les manifestacions de l'ansietat solen traduir-se en un no voler anar a dormir fins que hi van els pares; o bé despertar-se quan aquests se'n van al llit per ficar-s'hi entremig.

Al voltant dels quatre anys solen aparèixer els terrors nocturns, sonambulisme, somniloquia (parlar en somnis), el bruxisme (refregar les dents) que són considerats com un indicatiu de dificultat en la funció elaboradora del somni. Es poden interpretar com si la funció onírica es trobés d'entrada enfront d'un problema que desborda la capacitat d'elaborar-lo.

Trastorns del son i medicació

Podríem dir que els trastorns del son passen per diverses etapes i que, dintre d'uns certs límits, es podrien considerar com a manifestacions inevitables de punts crítics en el desenvolupament emocional del nen. L'incidència que tenen en la vida familiar és més intensa que d'altres problemes.

L'agitació, els crits, els plors poden esgotar els pares i donar lloc a reaccions violentes, i tot plegat pot contribuir a estructurar un conflicte de forma perdurable.

De totes les funcions, el son és la més fràgil, i les pertorbacions d'ordre relacional i conflictiu que reflecteix són d'una extrema diversitat, des de les més comunes a les més greus. La intensitat i gravetat s'han de valorar en relació a les característiques del son, l'edat i els individus, ja que hi ha nens més dormidors que d'altres. Adquireixen el seu valor en relació a la forma de viure i a les condicions de l'ambient.

He comentat en aquestes breus notes sobre problemes del son, que el mecanisme fisiològic del dormir es fa possible gràcies a la qualitat de les atencions i assistència que rep el nadó. Però sovint, aquest aspecte relacional es deixa de banda i no és pres en consideració en el seu just valor pels pares. Els pares esperen del metge tranquil·litzants o medicaments que facin dormir. Se sap actualment que al son induït per medicaments li manca una part important de fases paradoxals, és a dir, aquelles fases del son en què es desenvolupen els somnis. Si són usats contínuament i de forma indiscriminada es corre el risc de contribuir a dificultar i amputar la capacitat d'elaborar les experiències emocionals i d'establir una dependència precoç. Com diu Kreisler: «Si en el futur volem tenir encara la possibilitat de parlar de somnis, somiem de no matar-los».

A.G.E.

Bibliografia:

AJURIAGUERRA, J. de. *Manual de Psiquiatria infantil*. Barcelona, Toray Masson, 1973.

ANTHONY, CHILAND, KOUERNIK. *L'enfant a haut risque psychiatic*. (Le fil rouge). París, Presses Universitaires de France.

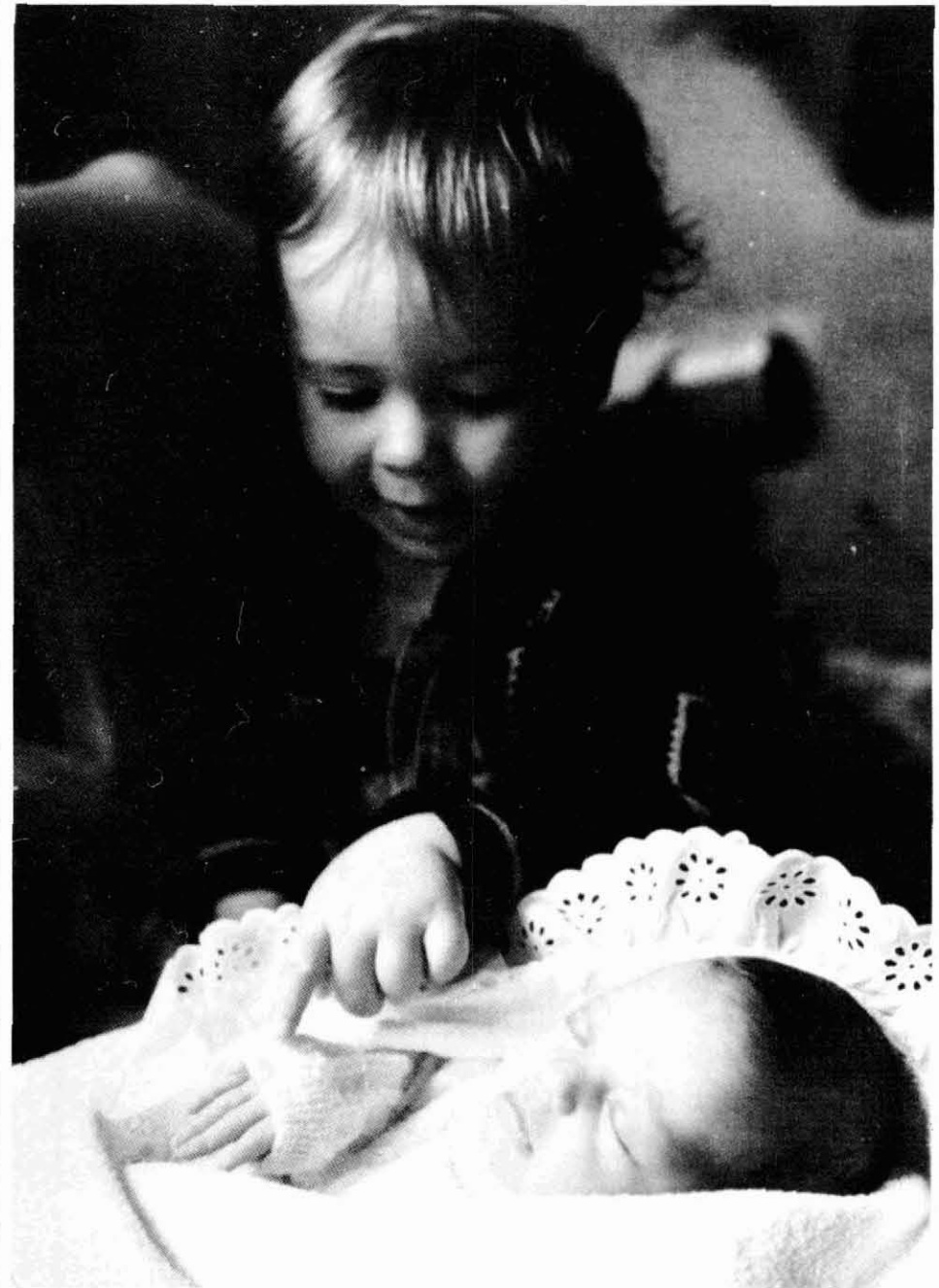
KREISLER FAIN, SOULÉ. *L'enfant et son corps*. (Le fil rouge). París, Presses Universitaires de France.

MALE, P., DOUMIC, A., GIRARD, F., BENHAMOU, M., SHOTT, C., *Psychothérapie du premier âge*. (Le fil rouge). París, Presses Universitaires de France.

MANCIA, M., *Neurofisiologia e vita mentale*.

TORRAS, E., *Qué es ser niño*. Barcelona, La Gaya Ciencia.

VIJNOWSKY, B., *El sueño normal y patológico en el niño*. Buenos Aires. El Ateneo.





DESENVOLUPAMENT I APRENTATGE DEL CONTROL VESICAL DIÛRN

El dret de l'infant a mullar-se durant el dia fins als dos anys d'edat

J. JUBERT I GRUART
M. DOMINGO I MANERO
M. A. DOMÈNECH I POU

«Durant la primera infantesa és inútil començar a domesticar els infants perquè no s'orinin abans que les vies nervioses que van del cervell a la bufeta estiguin madures i en condicions de funcionar»

J. M. TANNER, 1975¹

Introducció

Tots els organismes vius, des de la més elemental ameba fins a nosaltres els humans, necessiten incorporar aliments del medi, sigui en forma líquida o sòlida. La funció d'aquesta incorporació alimentària és òbvia: subministrar energia i aportar material estructural a l'organisme. Però, paral·lelament, l'organisme ha d'excretar tant el sobrant com els productes de desintegració metabòlica. Dos mecanismes, entre altres, cabdals d'aquest procés depuratiu són l'urinari i el digestiu. En aquest article ens ocuparem només del primer i exclusivament del que fa referència al procés de desenvolupament i aprenentatge del seu control diürn.

Tot just en aquest punt introductori és probable que el lector es pregunti: «¿altra vegada donem voltes sobre el mateix tema?» Doncs sí. Perquè el tema s'ha convertit en problema. Com és, sinó, que no estem en condicions de donar una resposta clara i definitiva a la senzilla pregunta que pares i educadors d'arreu del món vénen formulant amb insistència: «¿com i a quina edat un infant ha d'ésser continent?» Paradoxalment, el tema deixa de ser problemàtic quan es tracta de domesticar, no ja un fill d'humans, sinó un cadell animal. Qualsevol família que hagi adquirit o adoptat un gos petit dins de la seva llar, sap molt bé quan i com desenvolupar aquest aprenentatge crucial. Hi dedica sistemàtics esforços i, en general, n'obté l'èxit. Si és veritat, com diu E. BERNE,² que els infants humans són els animals més domesticats de tots, per què tants pares i educadors manifesten dificultats per reeixir en aquesta empresa? Seria molt greu concloure que, almenys en aquest aspecte, sabem més de gossos que d'infants. I no és pas aquesta la nostra deducció. Com intentarem analitzar tot seguit, l'aprenentatge del



control vesical és un procés relativament complex, en el qual hi intervien i s'hi barregen molts més factors que els d'un simple automatisme fisiològic i un elemental condicionament operant.

Breu consideració fisiològica a l'entorn de la micció

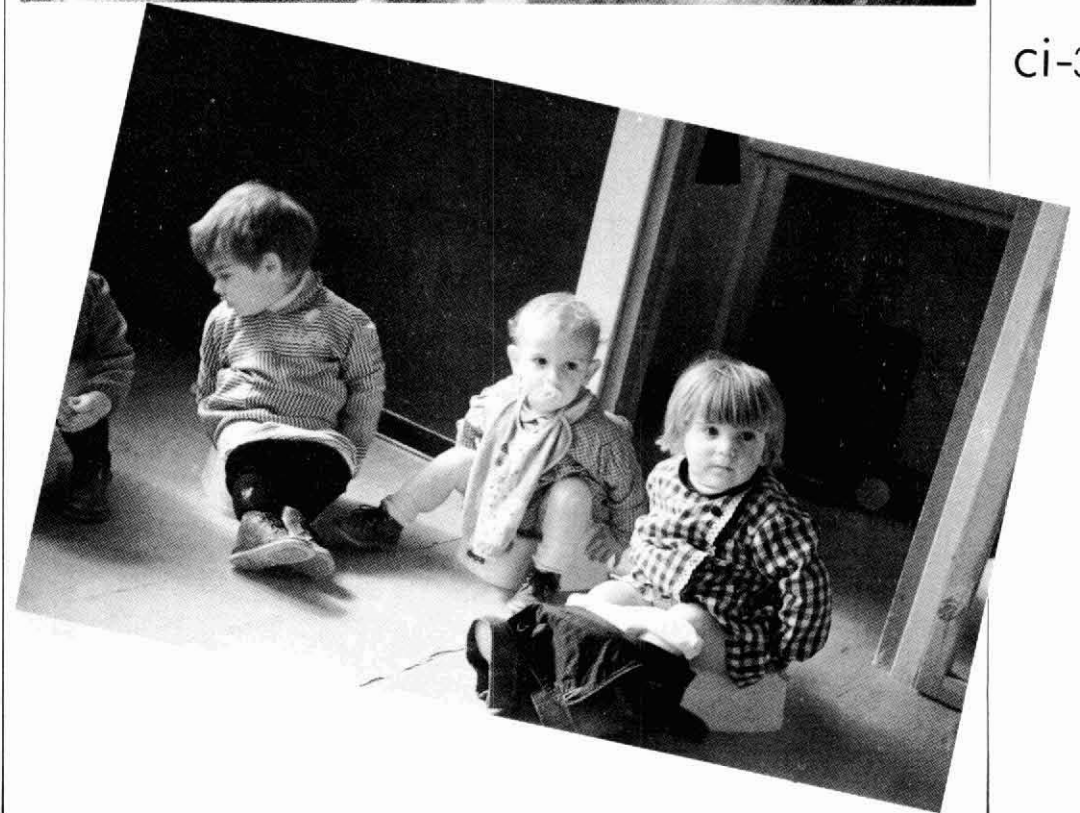
Els ronyons filtren constantment la sang abocant orina (producte de la filtració) a la bufeta, a un ritme mitjà, en l'adult, d'un centímetre cúbic per minut. Com més petit és el cos, menor és, proporcionalment, el doll continu d'orina, i augmenta en relació amb la ingesta de líquid i l'exercici físic, bo i seguint un ritme circadià o horari que té el seu punt més baix entre la mitja nit i les cinc hores de la matinada. Aquest ritme circadià no s'estableix en l'infant humà, però, fins a l'inici del segon any de vida (HELLBRUGGE, 1960⁶)

En anar-se omplint d'aquesta manera, passivament, la bufeta, arriba un moment en què la pressió de l'orina sobre la paret muscular desencadena un reflex medul·lar de contracció que obre l' esfínter vesical i té lloc una micció. Aquest és el mecanisme habitual de micció en l'infant no continent. Si parem atenció en nosaltres mateixos, ens adonarem que força vegades al llarg del dia som conscients d'aquesta pressió vesical. És a dir, «sabem» que tenim ganes d'orinar. Però en controlem automàticament la necessitat perquè per mecanismes i vies cerebrals no deixem que s'obri l' esfínter vesical i inhibim l'esmentat reflex medul·lar de contracció de la paret muscular (HESS, 1957;⁷ NATHAN, 1976⁵). Aquests centres cerebrals (còrtex frontal anterior, àrea septal i àrea pre-òptica) així com les vies que els relliguen amb els centres medul·lars sacres vesicals no estan plenament estructurats ni mielinitzats fins a l'entorn dels 22-24 mesos d'edat. Per aquest motiu, li és impossible, a un infant de menys de dos anys, controlar «voluntàriament» i durant l'estat vigíl la seva micció. El control vesical és, doncs, en última instància, un control cerebral (SHAFFER, 1985) d'últim esglaó jeràrquic cortical (frontal) i per això relativament tardà. Depèn, doncs, com tot fet de desenvolupament neurocortical, de multiplicitat d'aferències estimulatives.

Aquesta breu consideració fisiològica, doncs, ens subministra ja una clara referència cronològica: abans de la fi del segon any les estructures i vies nervioses que regulen el control vesical no estan, encara, preparades per realitzar eficaçment la seva funció.

Maduració i desenvolupament del control vesical

En altres llocs hem insistit ja en els aspectes d'estructura i funció, de maduració, desenvolupament i aprenentatge (J. JUBERT i J. NAVARRA, 1981).⁷ Recordem ara, només, que no n'hi ha prou que una estructura hagi acomplert la seva maduració perquè operi funcionalment d'acord amb un objectiu —en aquest cas controlar la micció diürna d'acord amb unes pautes culturals. Per aconseguir aquest fi cal un procés d'aprenentatge que doni lloc a un desenvolupament



En tots els animals prehumans, i en concret els mamífers, també té lloc aquest procés de maduració postnatal i no ja per això adquireixen un control vesical pautat. O bé orinen lliurement quan senten la suficient repleció de la seva bufeta, o bé a «voluntat» al servei de la pauta innata de, per exemple, delimitació del territori. Els humans, semblantment als animals domesticats, hem d'adquirir i aprendre, a més, un control convencional. Per això ens cal, també, aprendre'n el mecanisme i la seqüència. La pregunta és: «¿ens cal esperar que la maduració dels circuits funcionals s'hagi acabat o hem d'introduir abans, ja, les pautes comportamentals que la regularan?». Aquest és el pinyol de la qüestió.

Tradicionalment, què es fa?

Si revisem la literatura a l'abast sobre aquest particular, ens trobem amb una notable dispersió de criteris. El fet que no hi hagi una pauta universal no ha de sorprendre'ns, si tenim en compte que es tracta d'una norma cultural. Així KLACKENBURG, 1955,⁸ constata que el 35 % de les mares sueques asseuen el seu fill a l'orinal abans dels tres mesos d'edat i que el 80 % fan fer sistemàticament aquest aprenentatge abans dels nou mesos. Semblantment es comporten les mares australianes (LOVIBOND, 1964).⁹ Si ens desplaçem a una altra latitud cultural, com la de les mares californianes, veiem que el 50 % asseuen l'infant a l'orinal entre els cinc i nou mesos (SEARS i cols., 1957).¹⁰ Mentre que a Anglaterra és costum habitual asseure'l ja a les dues setmanes d'edat (DOUGLAS i BLOHFIELD, 1958).¹¹

Depenent no tant de normes culturals tradicionals i més de criteris pedagògics establerts, podem veure com la pràctica de l'entrenament vesical en els «kibbutz» israelians tampoc no és homogènia (KAFFMAN i ELIZUR, 1977).¹² Només el 4 % inicien l'entrenament als catorze mesos, mentre la resta ho fa sistemàticament als vint mesos.

Com a resposta a la pregunta amb què acabàvem l'anterior apartat, resulta evident que la majoria de pares inicien precoçment l'educació del control vesical, molt abans que el sistema funcional que el possibilita hagi acabat la seva maduració.

Què fan els infants?

Depenent o no de la sistemàtica d'educació per al control vesical utilitzada i, sobretot, de la cronologia del seu inici o aplicació per part dels adults, l'edat d'adquisició estable d'un control vesical diürn és molt variable (dels 2 als 5 anys). La revisió de la literatura que s'ha ocupat d'aquest tema palesa les diferències, en variades mostres de població, quant a l'edat de continència. Així, ROBERTS i SCHOELLKOPF (1951)¹³ entrevisten 783 progenitors d'infants de dos anys i mig i només el 50 % d'ells eren continents durant el dia. OPPELL i cols (1968)¹⁴ i DE JONGE (1969)¹⁵ troben que als 3 anys d'edat un de cada 5 infants presenten incontinència diürna, almenys una vegada al mes. Per la seva banda KAFFMAN i ELIZUR (1977)¹² registren que un 13 % d'infants de 6 anys encara són incontinents.

Què diuen els experts?

Aquestes dades, almenys, relativitzen la taxativa i citada afirmació de GSELL i AMATRUDA (1941)¹⁶ que als 24 mesos l'infant «fa les seves necessitats de forma regular i consistent». Perquè una cosa és el que pares o educadors fan, com ara acabem de revisar, i una altra el que els experts afirmen o aconsellen. Si volem, però, referenciar la pràctica educativa en bases científiques hem d'escoltar-los.

Hi ha, en general, consens en els següents punts: 1) l'infant de dos anys disposa ja de les condicions bàsiques i prèvies, fisiològiques, per poder dur a terme el control diürn de l'esfínter vesical; 2) la incontinència vesical diürna fins als 3 anys d'edat ha d'ésser considerada dins de la normalitat, i 3) en cas d'existir incontinència encara als 4 anys d'edat, augmenta significativament la probabilitat d'una incontinència persistent (BRAZELTON, 1962¹⁷ i 1973¹⁸; BEN YAAKOU, 1972¹⁹; RUTTER i cols., 1973²⁰; KAFFMAN i ELIZUR, 1977¹²; SHAFFER, 1985⁶).

Això ens permet, ja, donar resposta a la pregunta —a voltes angoixada— de pares i educadors de «¿a quina edat ha de començar-se a considerar anormal la persistència d'una incontinència?». La resposta és clara: a la fi del tercer any.

Consideracions pedagògiques pràctiques

Hem analitzat dos ordres de fets o dades. Per un costat els mecanismes fisiològics de la continència miccional (és a dir, els pre-requisits bàsics) i, a continuació, estrictes dades o cronologies referents a la seva presentació, així com diferents modalitats de pràctica. Donant com a invariable el mecanisme maduratiu (fisiològic), ara només ens cal considerar —a efectes pràctics— si les variables entrenament precoç i la seva qualitat tenen incidència significativa en la cronologia d'adquisició del control vesical.

¿Té influència l'entrenament precoç en l'adquisició de la continència? o ¿a quina edat ha de començar-se a asseure l'infant a l'orinal?

Asseure sistemàticament a l'orinal un infant de menys de 18 mesos, segons BLOMFIELD i DOUGLAS (1956)¹¹, SEARS i cols., (1957)¹⁰ i LOVIBOND (1964)⁹, no accelera ni retarda l'adquisició del control vesical.

En canvi, retardar l'entrenament més enllà dels 20 mesos pot donar lloc a un augment significatiu de la probabilitat d'una incontinència persistent. Aquesta és la conclusió del treball de seguiment horitzontal de 161 infants, menat per KAFFMAN i ELIZUR (1977)¹². Només un 5 % dels infants que iniciaven el seu entrenament abans dels 20 mesos, presentaven enuresi diürna entre els 6-8 anys; mentre que el 20 % dels que començaren l'entrenament a partir dels 20 mesos eren enurètics en aquella mateixa edat.

La resposta, doncs, és òbvia: entre els 18 i 20 mesos.

¿Resulta positiva la tècnica de reforçament positiu durant l'aprenentatge del control vesical?

Els escassos treballs sistemàtics i controlats que sobre el particular han estat objecte de publicació, apunten ben clarament la conveniència d'aquest reforçament (elogis, manyagues, petons o llaminadures), subministrat tant durant el procés d'orinar com durant les conductes prèvies. Així FOXX i AZRIN (1973)²¹ en un assaig controlat aconseguiren la continència, en 34 infants de 2 i 3 anys d'edat, només en 48 hores d'aplicació sistemàtica d'aquest reforçament.

Quines són les conseqüències d'un reforçament negatiu?

Tot i que d'entrada pugui sorprendre'ns, els resultats d'un entrenament sever, basat en el càstig (renyar-lo, natjar-lo, retirada de l'atenció durant minuts o fer canviar les calces al mateix infant), ens informen d'una proporció d'èxits més alta i a edats més precoces (SEARS i cols., 1957)¹⁰. Molts dels infants entrenats d'aquesta forma eren continents diürns estables ja als dos anys d'edat.

Què cal fer?

Si només ens regíssim per les fredes dades que acabem d'exposar, sense tenir present que tot fet sectorial de desenvolupament implica i compromet totes les altres funcions, és evident que el càstig seria una estratègia educativa eficaç. Però sabem que en aquestes mateixes edats el desenvolupament de l'estructura de la personalitat passa pel seu període òptim. I una conducta punitiva severa, independentment dels resultats immediats referents al control vesical, dona lloc a problemes emocionals i afectius de llarg abast en l'infant. Però així mateix durant la fi del segon any i inici del tercer, nombrosos fets de desenvolupament motriu, pràctic, lingüístic... aconpleixen importants moments del seu desplegament.

En conseqüència, asseure un infant a l'orinal, atendre les seves expressions i indicacions, parlar-li afectuosament, sincronitzar joiosament amb els seus èxits... té una funció desenvolupadora que va molt més enllà de l'estricta control miccional. Per això l'entrenament d'aquest control ha de ser valorat com una oportunitat de vida quotidiana, per mitjà de la qual facilitem una multiplicitat d'aprenentatges bàsics.

D'acord amb SHAFFER (1985)⁶ postulem que el costum tradicional de la majoria de mares, d'asseure l'infant a l'orinal a partir del moment que aquest ha adquirit una sedestació estable, pot ser una «pràctica sensata». Sempre, però, que pares i educadors sàpiguen que en aquesta edat i amb aquesta pràctica el que estan desenvolupant és sociabilitat, aprenentatge afectiu, llenguatge, motricitat, equilibració... i no pas control vesical. Si té prou oportunitats i possibilitats de dedicació, per suscitar aquests aprenentatges, l'adult conreador pot molt bé esperar els 16-18 mesos a asseure sistemàticament l'infant a l'orinal. Aleshores sí que ha de fer-ho, amb entrenament intensiu i ben programat, que subratlli l'elogi i el reforç (SHAFFER, 1985)⁶.

No oblidem que durant el segon any de vida, apuntalat en la confiança i segur de la presència d'un proïsme tutelar amatent, l'infant realitza l'apre-

Infància viatja al:

PAÍS BASC

Del 21 al 24 de maig
de 1986

Programa:

Dimecres 21: Sortida de Barcelona amb autocar a les 19 h.

Dies 22, 23 i 24: Jornades de treball a diverses escoles bressol, parvularis i l'Escola de Mestres d'Eskoriatza.

Dissabte 24: Sortida de San Sebastian a les 18 h.
Arribada aproximada a Barcelona a les 24 h.

Pre-inscripció: Els interessats han d'omplir la butlleta de pre-inscripció (no s'admeten per telèfon) abans del dia 6 d'abril, a **Infància**, Associació de Mestres Rosa Sensat, c/ Càrrega, 271, pral. - 08008 Barcelona

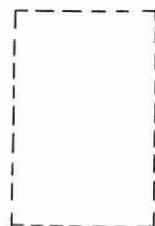
Preu: 10.500, - ptes. (comprèn: viatge amb autocar, allotjament en hotel i esmorzar).

Places: 50

**Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA



mentatge bàsic de la seva autonomia. I un control vesical diürn, dins el tercer any, facilita i possibilita aquesta autonomia.

En definitiva, doncs: asseguem l'infant a l'orinal a qualsevol edat, a partir del moment en què hagi adquirit la sedestació estable (ente els 6 i 9 mesos) o abans si voleu, però no més tard dels 18 mesos. O esperem aquesta edat per començar a fer-ho. Però sempre i en tot cas, fem-ho establint una càlida relació afectiva i no recorrent mai al càstig. Perquè «l'infant sistemàticament castigat no és simplement un infant sitemàticament angoixat, sinó cada vegada més angoixat» (TORO, 1981)²².

**J.J.G.
M.D.M.
MA.D.P.**

Bibliografia

1. TANNER, J.H. *Educación y desarrollo físico*. Mèxic. Siglo XXI, 1975.
2. BERNE, E. *¿Qué dice usted después de decir bola?*. Mèxic. Grijalbo.
3. HELLBRUGGE, T. *The development of circadian rhythms in infants*. Cold Spring Harbour. Symp. Quant. Biol. 25 (311-323), 1960.
4. HESS, H.R. *The Functional Organisation of the Diencephalon*. Nova York. Grune and Stratton, 1957.
5. NATHAN, P.W. *The central nervous connections of the bladder*. A: *Scientific Foundations of Urology*. D.I. WILLIAMS, G.D. CHISHOLM 2, (51-58). Londres, Heinemann, 1976.
6. SHAFFER, D. *El desarrollo del control de vejiga*. A: M. Rutter, *Fundamentos científicos de psiquiatría del desarrollo*. (140-149). Barcelona, Ed. Salvat, 1985.
7. JUBERT, J., NAVARRA, J. *Ideologia i educació*. «Infància» núm. 2 (4-7). Barcelona, 1981
8. KLACKENBURG, A. *Primary enuresis: When is a child dry at night?* *Acta Paed. Scand.* 44 (513-518) 1955.
9. LOIBOND, S.H. *Conditioning and Enuresis*. Oxford. Pergamon, 1964.
10. SEARS, R. i cols. *Patterns of Child Rearing*. Row Patterson. Evanston. 1957.
11. DOUGLAS, J.M.B. BLOHFIELD, J.M. *Children under five*. Allen & Unwin. Londres, 1958.
12. KAFFMAN, M.; ELIZUR, E. *Infants who become enuretics. A longitudinal study of 161 kibbutz children*. *Monogr. Soc. Res. in Children Dev.* Vol. 42. No. 2, Serial No. 170, 1977.
13. ROBERTS, K.E.; SCHOELLKOPF, J.A. *Eating, sleeping and elimination practiques of a group of 2 1/2 yr. olds*. *Am. J. Dis. Child.* 82 (144-152), 1951.
14. OPPELL, W.C. i col. «The age of attaining bladder control». *Pediatrics*, 42 (614-626). 1968.
15. De JONGE, G.A. «Epidemiology of enuresis. A survey of de the literature». KOLVIN i cols A: *Bladder Control and Enuresis*. Clinics in Develop. Med. Nos. 48-49. Londres. Heinemann/S.I.M.P., 1973.
16. GESELL, A.; AMATRUDA, C.S. *Developmental Diagnosis - Normal and Abnormal Child Development*. Nova York. Harpen, 1941.
17. BRAZELTON, T.B. «A child oriented approach to toilet training». *Pediatrics*, 29. (121-128), 1962.
18. BRAZELTON, T.B. «Is enuresis presentable?» A: KOLVIN i col. *Bladder control and Enuresis*. Clinics in Develop. Med. Nos. 48-49 Heinemann/S.I.M.P., 1973.
19. BEN YAAKOU, Y. «Methods of kibbutz collective education during early childhood». A: J. MARCUS. *Growing up in Groups*. Nova York. Garden and Breach, 1972.
20. RUTTER, M. i cols. «Enuresis and behavioural deviance: some epidemiological considerations» Cap. 17. A: Clinics in Develop. Med. Nos.
21. FOXX, R.M.; AZRIN, M.H. «Dry Pants: a rapid method of Toilet training children». *Behav. Res. and Therapy*, 11 (435-442), 1973.
22. TORO, J. *Mitos y errores educativos*. Barcelona. Fontanella, 1981 (p. 30).

racó del conte

EN PERE MILET

CONTE POPULAR

Vet aquí que una vegada hi havia un pare i una mare que tenien un nen petit, petit, petit, més petit que un cigronet i que es deia Pere Milet.

Un dia la mare, mentre feia el dinar, li va dir: «Pere Milet, em podries anar a comprar un centimet de safrà?» I en Pere Milet que era molt bon minyó, va dir: «Sí, mare. Ja ho crec. Hi vaig tot seguit». Quan va arribar a ca l'adroguer en Pere Milet va dir: «Bon dia! Que em podrien donar un centimet de safrà?» I l'adroguer que el va sentir deia: «Qui és que em demana un centimet de safrà? Jo no veig ningú!»

I en Pere Milet tornava a dir: «Bon dia! Que em podrien donar un centimet de safrà?» I així fins que l'adroguer va veure un centimet que es movia i va cridar: «És aquí! És en Pere Milet!» Llavors l'adroguer li va donar el centimet de safrà tot dient-li: «Té, Pere Milet, bon minyó, porta el safrà a la mare, però l'haureu d'afanyar perquè està a punt de ploure».

I vet aquí que quan en Pere Milet va ser fora es va posar a fer un xàfec, i vingà a ploure! I en Pere Milet va córrer cap a un camp i es va amagar sota una col. Per allà prop hi havia un bou i queixalada va, queixalada ve, es va menjar la col amb en Pere Milet i tot.

El pare i la mare quan van veure que trigava tant van sortir de casa cridant: «Pere Milet, on ets?»

I en Pere Milet, que els va sentir, des de la panxa del bou va contestar:

*«A la panxa del bou
que no hi neva ni hi trona,
a la panxa del bou
que no hi neva ni hi plou».*

Llavors la mare va dir al pare: «Vés a buscar molta herba per donar al bou».

—Per què? —deia el pare.

—Ja ho veuràs. Tu, fes-ho.

El pare, així ho va fer, i quan el bou va estar ben tip.

*Va fer un pet
i va sortir en Pere Milet
enclatat a la paret!
tot brut de caca!*

I vet aquí un gat, vet aquí un gos, aquest conte ja s'ha fos.



R.R.V.



COM QUEDEM, PERE MILET O PATUFET?

Aquesta pregunta me la vaig fer quan la Montserrat m'explicava aquest conte, que diu que me'l deia tal com recordava que li explicava la seva tia Teresa, que era de Manresa. Era pels volts del 1926.

El que em va fascinar del conte d'en Pere Milet (que segons la Montserrat és més antic que el d'en Patufet, per tal com, quan l'explicava la tia Teresa de Manresa, encara no tenia les connotacions catalanistes que va tenir posteriorment el personatge i fins i tot el nom de Patufet) el que em va fascinar, deia, és que de tan simple, sembla fet a mida de nen petit. I així com d'en Pere Milet jo no n'havia tingut mai notícia, del seu nét en Patufet, en conec i en coneixem, almenys dues versions: la versió que vam llegir o que ens van explicar quan érem petits, i la versió que nosaltres mateixos ens hem anat fent quan hem estat més grans i ens ha arribat l'hora d'explicar aquest conte. Perquè, no em negareu que l'heu explicat aquest conte, eh?

Però, així com de versions del conte d'en Pere Milet no en conec altra que la que aquí tenim, les versions del conte d'en Patufet són moltes i molt nombroses i les podríem agrupar així:

—aquelles que giren al voltant de les proeses del nostre heroi en comprar el dineret de safrà, en portar el cistell de menjar a son pare i en sortir eixertit com un pèsol de la panxa del bou.

—aquelles que, partint de l'heroi Patufet, ens narren tota mena de fets i proeses tan variats i diversos que si l'autor primer d'aquest conte (si és que en tenia) els sentia, el trobaria tan poc seu que ni se li acudiria demanar-ne els drets d'autor.

Però, vet aquí que, els narradors (orals o escrits) dels dos contes que ara estem comparant, saben que a l'hora d'explicar qualsevol dels dos cal respectar les regles del joc: aquest heroi menut pot sofrir tota mena de trifulques amb l'única condició que en surti ben parat; i és que, en el fons, es tracta de demostrar que és veritat allò que diem de «*més val manya que força*», i «*com més petit més eixerit*» i «*en el pot petit hi ha la bona confitura*».

ROSER ROS

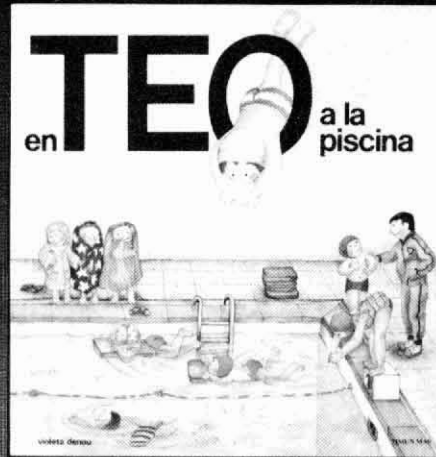
NOTA. La versió escrita d'aquest conte ha estat feta per la Montserrat Pugés, a partir d'allò que recordava que explicava la tia Teresa, que era de Manresa, els anys 1926-1930.

DARRERES NOVETATS PER AL DIA DEL LLIBRE

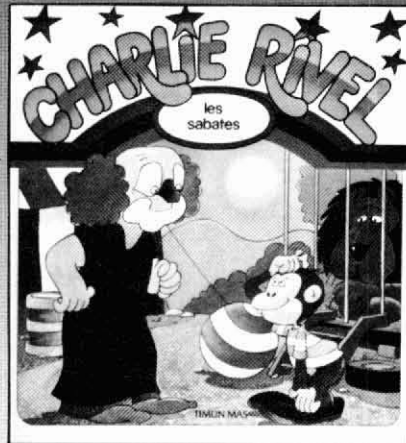
bàsic per a la
biblioteca de la
vostra escola



Col. L'ibai
11 títols



Col. En TEO descobreix món
21 títols



Col. Charlie Rivel
3 títols



Editorial
Castillejos, 294

TIMUN MAS, S.A.
08025 Barcelona

informacions

Rousseau a Catalunya

Mentre a fora queia una d'aquelles nevades que faran història a Catalunya, a la Universitat de Barcelona es feia la presentació d'un llibre que ha fet història en el terreny pedagògic. L'*Emili*, de Rousseau. A la sala de graus, una cinquantena de persones: estudiants, claustre de la Universitat, pocs mestres, algun pedagog, i membres de les diferents publicacions pedagògiques, escolten.

Josep González Agàpito és l'encarregat de la presentació del llibre, un llibre editat per Eumo, dins la col·lecció «Textos pedagògics». Com va explicar el mateix editor es tracta de posar els textos pedagògics a l'abast d'un públic ampli. La col·lecció no vol sobrepassar el marc d'una discreta erudició. Són llibres amb la voluntat de sintetitzar el rigor crític i l'objectiu divulgatiu. En aquest cas, l'*Emili*, és un text clau. Un llibre que, si més no, té el mèrit d'haver iniciat alguns camins per a una certa obertura pedagògica.

A aquestes alçades, probablement es podria considerar que l'*Emili* és ja un text d'aquells que no necessiten presentació, i això no obstant, la presentació que se'n va fer, va ser probablement la més adient. L'*Emili* en català es presentava a Catalunya en un llibre volgudament divulgatiu. Per això l'acte va girar al voltant de la influència i les repercussions que aquest llibre ha tingut a Catalunya des de la seva primera edició original. Prohibit o no, Rousseau ha estat el nucli impulsor de molts i continuats models de pedagogia a casa nostra. Noms com Baldiri Reixach, Fonoll, Figuerola, i tants i tants noucentistes palesen la influència d'aquest text que es presentava així, no com un text aïllat, forani, sinó íntimament arrelat a la nostra tradició pedagògica. Per això, segons va assenyalar el Dr. Sanvicens, representant de la Universitat a la cloenda de l'acte, la publicació d'aquest llibre, amb tota l'aportació nova que representa el pròleg, no és sinó un element de continuïtat que relliga la nostra història pedagògica amb el nostre present.

II Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya

Els dies 28 de febrer, 1 i 2 de març s'han celebrat a Lleida les Segones Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica.

Aquestes Jornades tenien dos objectius bàsics: La constitució de la Federació de Moviments i l'aprovació del Document d'Escola Pública.

El divendres al vespre es va constituir la Federació. Els moviments de Catalunya que ja estem legalitzats ens vam federar. Els que encara no han fet el tràmit de legalització van manifestar el desig de federar-se. Una vegada hagin resolt els tràmits oportuns s'integraran a la Federació sense cap problema.

Aquesta Federació es regeix per una assemblea de representants formada per dos membres de cada moviment federat. Té una Junta Coordinadora amb 11 membres que recull tot el ventall territorial dels moviments. La composició d'aquesta Junta va ser escollida a Lleida i està formada per les següents persones:

President: Jaume Aguilar, del Moviment Educatiu del Maresme.

Vicepresident: Santi Bedoya, del Grup de Mestres de Lleida.

Secretari: Agustí Corominas, del Casal del Mestre de Granollers.

Tresorer: Jaume Cela, de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

Els 7 vocals encara no tenen concretada l'àrea de responsabilitat que assumiran. Aquests vocals són:

Teresa Casas, de l'Associació de Mestres Alexandre Galí.

Ramon Sitjà, del Grup de Mestres d'Osona.

Helena Arribas, del Grup de Mestres del Penedès.

Joan Domènec, del Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet.

Rosa Garial, del Grup de Mestres de Tarragona.



Josep M. Carles, del Grup de Mestres de l'Alt Urgell-Cerdanya.

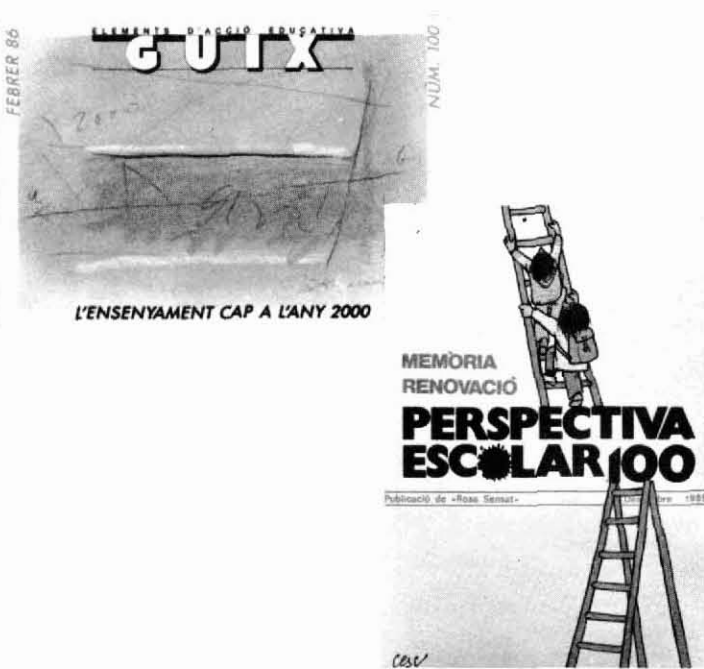
Antoni Martínez, del Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya, de Girona.

Som ben conscients del camí que hem fet des de la celebració de les primeres Jornades a Roses i de la feina que encara ens queda per fer. El dia 15 ens trobem per primera vegada després de constituïda la Federació i ja concretarem què hem de demanar a l'Administració perquè faciliti el treball que hem de fer i el nostre funcionament i determinarem també les línies d'actuació prioritàries.

Es va aprovar el Document d'Escola Pública que prèviament havia estat discutit a cada moviment. El document va ser aprovat per tots els Moviments.

També es va aprovar la iniciativa d'enviar una carta al Director general d'Universitats sol·licitant una normativa que resolgui satisfactòriament la situació de tots els educadors de l'escola bressol que tenen problemes de titulació. Aquesta normativa ha de ser àmplia i respectuosa amb l'experiència professional d'aquests educadors, una normativa que faciliti l'obtenció de la titulació adequada perquè puguin continuar realitzant la seva tasca educativa.

Els assistents a les Jornades vam aprovar un escrit on es demana el «no» en el pròxim referèndum sobre la permanència d'Espanya a l'OTAN i un altre denunciant l'Ajuntament de Cabrera de Mar per la situació d'abandonament que manifesta vers l'escola pública del poble.



46-fàn

Va d'aniversaris

Que dins del sistema educatiu de casa nostra puguem recordar alhora tres efemèrides d'upa, val la pena celebrar-ho.

Prescindint de cronologies rigoroses, es tracta de l'aniversari de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (vint anys!); dels cent números de «Perspectiva Escolar» (el desembre) i dels cent números de «Guix» (el febrer).

Els dos primers es resumeixen en un. Una revista, amb portada d'en Cesc i un article de Marta Mata que explica els vint anys de molta activitat de l'Associació a més d'una llarga, variada i exhaustiva llista de tots i cadascun dels articles que han sortit al llarg dels cent números de «Perspectiva». I potser això, reflecteix una mica tant el que és la revista com el que és l'Associació: un espai obert a les opinions, a la recerca, a la informació. Són cent deu pàgines d'índex temàtic i d'autors que s'ofereixen com una eina de treball i de recerca per poder tirar endavant. I ja se sap que més s'avança com més eines serioses es tenen.

A «Guix» el contingut és exactament l'invers. Al cap de cent números, la mirada va endavant, més que no pas endarrera, i el que potser és millor: amb humor. S'hi alternen articles sobre la perspectiva de l'ensenyament a l'any 2000 escrits per un ampli ventall de personalitats de l'àmbit educatiu i social, amb planes d'humor gràfic degudes a la ploma de gent del còmic i de l'acudit.

En resum, un número optimista, per a revisar el present des del futur. I un altre número, que mira el passat per optimitzar el present. I enmig d'aquesta dansa hi estem tots. Enhorabona.

I Jornades per a l'Educació de l'Infant a l'Escola Bressol.



El Patronat d'Escoles Bressol de Terrassa ha organitzat les *I Jornades per a l'Educació de l'Infant a l'Escola Bressol*. Aquestes jornades es faran els dies 7, 8 i 9 d'abril a la sala de Cultura de la Caixa de Pensions de Terrassa, i compten amb la presència de Loris Malaguzzi, Tiziana Filippini i Laura Rubizzi. Podeu demanar més informació al mateix Patronat, telèfons (93) 780 35 11 i (93) 780 36 00.

XVIII Congrés Mundial de l'OMEP.

Del 13 al 17 de juliol, la ciutat de Jerusalem serà la seu del *XVIIIè. Congrés Mundial de l'OMEP*. La gent interessada pot demanar més informació, i en el seu cas, formalitzar la inscripció, a la companyia «Wagons Lits», c/ Consell de Cent 347, 5è. Barcelona. Tèls: (93) 215 87 40 i (93) 215 95 45. Aquesta companyia ha previst també uns possibles itineraris turístics complementaris.

Associació «Irène Lézine»

S'ha constituït l'«*Association Irène Lézine pour la connaissance du développement psychologique du jeune enfant*». Els interessats en rebre'n informació o en adherir-s'hi (durant l'any 1986 el preu mínim és de 120 FF). Podeu adreçar la vostra correspondència a: Mme. Dubon, 7, rue des Terres Noires. OBVILLE - ALAINVILLE. 78660 ABLIS. França.

«II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación»



Més de tretze entitats col·laboradores recolzaran les «*II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*» promogudes per «*Infancia y Aprendizaje*». En el programa també hi ha tretze àrees de treball, al voltant del tema: Cultura, educació i desenvolupament humà. Per informar-se o inscriure's cal posar-se en contacte amb la secretaria d'Infancia i Aprendizaje, al telèfon (91) 200 93 38.

cop d'ull a revistes

Educació

- 0-1-2-3-4-5-6 ANYS. Monogràfic. «Guix» núm. 99, gener 86. pp. 5-38.
- L'ADAPTACIÓ AL MEDI AQUÀTIC SENSORIAL A PARVULARI. A. Barrientos i E. Domínguez. «Guix» núm. 99, gener 86. pp. 27-30.
- LA FIABA E IL PROCESSO INCULTURATIVO DEL BAMBINO. Maria Cristina Citroni. «Infanzia» núm. 5, gener 86, pp. 49-51.
- TRANSMISSION EN ACTIVITÉ DE DESSIN ET DE PEINTURE À L'ÉCOLE MATERNELLE. Y. Papamichael. «Revue Française de Pédagogie» núm. 74, 1r trim. 86. pp. 37-45.

Educació especial

- HANDICAPS E PROBLEMI. Monogràfic. «Bambini 85» núm. 12, des. 85. pp. 9-27.

Informàtica

- DES PETITS ET DES MICROS. Jacqueline et Christian Pillot. «Éducation et Informatique» núm. 2, nov-des. 85. pp. 39-41.

Lectura i escriptura

- LE PAROLE DEL NIDO: I BAMBINI. Patrizia Balestra ed Ida Frinzi. «Bambini 86» núm. 1, gener 86. pp. 56-61.
- LANGAGE ORAL ET LECTURE. Madeleine Abbadie et Jeanne Villard. «L'École Maternelle française» núm. 6, mars 86. pp. 1-3.
- LIBRI AL NIDO? Anna M. Roda «Infanzia» núm. 5, gener 86. pp. 44-48.

Literatura infantil

- OBJETS, DONNS MAGIQUES, SORTILÈGES. Lily Boulay. «L'école maternelle française» núm. 4, gener 86. pp. 1-6.

Psicologia

- LA CONSTRUCCIÓ DE LA PERSONALITAT EN ELS PRIMERS ANYS DE VIDA. Lourdes Molina. «Butlletí dels Mestres» núm. 201, gener 86. pp. 19-25.
- EL LENGUAJE INFANTIL EN LA ESCUELA. M. Rosa Soler «Cuadernos de Pedagogía» núm. 132, desembre 85. pp. 51-53.
- JUEGO Y PENSAMIENTO EN LOS NIÑOS. Rosario Ortega. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 133, gener 86. pp. 33-34.
- LA COHÉRENCE DES CHOIX SOCIOMÉTRIQUES ET L'ÉVALUATION DE L'AMITIÉ CHEZ LES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE. Michel Boivin i altres. «Enfance» núm. 4, 3r trim. 85. pp. 329-343.
- A LA CRÈCHE: CONDUITES SYMBOLIQUES ET PROPOS ÉMIS LORS DE LA MANIPULATION D'UNE DÎNETTE. M. Reginster-Ch. Papy. «Enfance» núm. 4, 3r trim. 85. pp. 419-427.

BUTLLETA D'INSCRIPCIÓ DE SUBSCRIPCIÓ

COGNOMS _____ NOM _____

ADREÇA _____

POBLACIÓ _____ D.P. _____ PROVÍNCIA _____

TELÈFON _____

S'inscriu a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat» 2.650, - ptes.

Se subscriu a Perspectiva Escolar (10 números) 3.040, - ptes.

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) 2.067, - ptes.

(Preus per l'any 1986)

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta

Per domiciliació bancària

BUTLLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Caixa _____ Agència _____

Població _____ Província _____

n. compte / llibreta _____

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

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

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

(firma)

ci-47

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

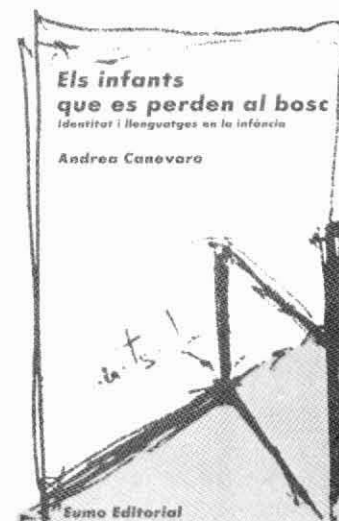
**Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA

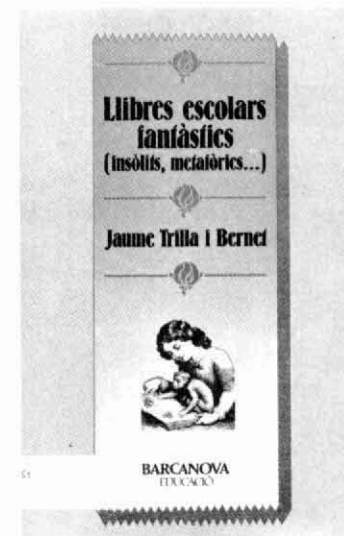


biblioteca



CANEVARO, Andrea, **Els infants que es perden al bosc**. Vic. Eumo, 1985.

L'autor, especialitzat en l'educació del deficient i la integració escolar, exposa en aquest llibre una sèrie de casos o comportaments genèrics dels escolars. Aquests comportaments són fruit de l'observació i pràctica quotidiana del personal no docent de les escoles de Bolonya. N'és especialment remarcable la metodologia de l'exposició. Per cada cas hi ha una primera exposició generalitzant, basada en un conte o altre (en Nap-Buf, la Blancaneus...) on l'anècdota es tipifica; i una segona part on l'autor poua d'altres estudis o escrits les dades complementàries per a l'obtenció d'un bon criteri d'integració de l'infant. Val la pena observar també el concepte d'educador que reflecteix el llibre.



TRILLA I BERNET, Jaume. **Llibres escolars fantàstics**. Barcelona. Barcanova, 1986.

L'obra és una curiosa exposició sistematitzada de les diferents modalitats de llibres que usualment els educadors han posat en mans de l'infant. Des dels murals fins a les becerroles, s'hi exposen tota mena de llibres, no tots a l'abast dels zero-sis anys. Tant se val, perquè l'estudi, més expositiu que crític, pot ser atractiu per a qualsevol mestre, educador, editor, pare o avi. Pel que fa a les conclusions, cadascú se les pot fer, que, repetim, el llibre no és un diagnòstic, sinó una anàlisi.

temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Temes d'Infància, és una nova col·lecció de llibres de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Vol esdevenir un instrument de treball, una aportació més a aquest compromís col·lectiu que molts professionals han pres per convertir en realitat el projecte per a una bona atenció educativa al nen petit.



Comencem la col·lecció **Temes d'Infància** recollint les conferències que Liliane Lurçat ens oferí a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat l'any 84.

El seu denominador comú es una concepció de l'educació de l'infant que comporta el constant aprofundiment en el seu coneixement, el respecte a la seva evolució, el compromís del mestre.

treballen la psicomotricitat



ABACUSTM
servei a l'ensenyament