

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a anys

30

maig - juny 1986



Editorial Cruïlla

LLIBRES DE TEXT
PER A
PREESCOLAR
I
E.G.B.

LLIBRES DE LECTURA
PER A INFANTS
I ADOLESCENTS:

LA GIRAFÀ SÀVIA
CONTES DE LA TORRE I L'ESTEL
EL VAIXELL DE VAPOR
GRAN ANGULAR
EL JOVE INVESTIGADOR

Distribuïdor exclusiu:
CESMA, S.A.

Progrés 294-296, Badalona • Tel. (93) 383 10 11

CINC QÜESTIONS «MENORS» I UNA DE FONTS

En una mateixa pàgina editorial, és a dir, en un mateix període de dos mesos a partir de l'editorial darrer, se'ns acumulen cinc qüestions d'actualitat a tractar. Tantes qüestions, seran temes menors? Vegem-ho.

1^{er}. «A l'escola demana la paraula», proclamen les tanques, i des de la petita pantalla hi insisteix la Mafalda. Estem en ple procés d'elecció dels Consells d'Escola: constitució de meses, presentació de candidats, tants pares, tants mestres, tants alumnes..., tantes reunions, tals objectius. I la qüestió està en si la minuciositat de la reglamentació ajudarà més o menys a la força i la varietat i la llibertat necessàries en la participació.

2. Finalment hi ha un document encarregat pel Ministeri a un grup d'experts sobre l'Estatut del Professorat. Sembla un document prou complet com a base de treball i de discussió, i sembla que d'això ha servit entre el Ministeri i els Sindicats, fins que la discussió s'ha trencat —per una possible jerarquització de categories i per...— i hi ha hagut una vaga de mestres d'escola pública; I ara la qüestió està en fer-se un judici sobre el valor de les propostes, dels documents, de les discussions i de les accions per a la millora de l'Escola i en el record de la vella aspiració al cos únic.

3. S'estrenen normes de matriculació també amb nova regulació, però s'oblida el paper jugat pels Ajuntaments aquests darrers anys en la definició i aplicació de criteris més justos.

4. Encara l'absència del registre oficial de LLars d'Infants promès, fa inviable qualsevol ordenació ni de la matriculació ni de la qualificació d'aquestes institucions a les quals hauríem de poder confiar, amb tot el sentit de la paraula, una bona part de l'educació dels més petits.

5. I encara tots i cadascun dels temes ens fan pensar en el de la formació i titulació dels mestres dels més petits, tema que clama una solució de sempre i la reclama cada vegada al costat dels que es presenten més o menys puntualment, com ara els esmentats de: participació, cossos, matriculació, ordenació,...

La qüestió de fons, però, és si en cada cas els mestres i tots els qui estem implicats d'una manera o altra en l'educació contribuïm a configurar la solució adequada en la línia de la consecució d'una Escola Pública de qualitat, emprant totes les vies i els recursos de la normalitat democràtica. Que no deuen ser únicament votant cada vegada que hi ha eleccions. Sinó augmentant la vella capacitat de dissenyar i formular millors alternatives, i d'actuar fins a aconseguir, amb vells i nous recursos, que siguin realitat.

in-fàn-ci-a-30

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: MÉS VAL ATENDRE A TEMPS, QUE COMPENSAR/ M. Teresa Codina	6
Educar de 0 a 6 anys: EL VÍDEO I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT/ Juanjo Jové I Ramon Rourera	9
Educar de 0 a 6 anys: TEMPS ERA TEMPS. ELS NADONS FELIÇOS: WALDEN II/Josep González Agàpito. WALDEN II/B.F. Skinner	10
Escola 0-3: PAS DE L'ESCOLA BRESSOL AL PARVULARI: UNA EXPERIÈNCIA/E.M. «Pau Vila». E.B. «BELLMUNT» i E.B. «NIU D'INFANTS»	15
Escola 3-6: EL LLIBRE DE LES COSES IMPORTANTS/ Josepa Gómez i Concepció Soler	21
Infant i Societat: ENVELLEIX LA VENTAFOCS?/Jaume Centelles i Mercè Maure	26
Infant i Societat: ÉS BO OBRIR PORTES/Maria Ferret	30
Infant i Salut: MISCEL·LÀNIA DEL NEN MALALT/Francesc Cantavella	32
Infant i Salut: ANTROPOLOGIA I ALIMENTACIÓ/Arturo Jiménez i Montserrat Bacardí	36
Racó del Conte: EL REIETÓ I L'ÓS/Conte popular	40
Informacions	43
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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

Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Francina Martí. Consell de Redacció: Josep Bras, 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. Fotografia coberta: Marta Povo. Composició: Grafitex. Fotolits: 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.

plana oberta

2-fàn

Tota una experiència

Sovint l'Alba arriba a l'escola amb algun objecte que, ensenya, guarda o comparteix amb els seus companys. Després d'estar malalta va tornar a l'escola amb el seu paquetet de panelllets. Els ulls li brillaven quan ens els ensenyava i ens explicava que els havia fet a casa amb el pare, la Lidia i la mare. En els seus ulls hi podies llegir moltes més coses... Amb la seva expressió de felicitat ens deia com havia estat de meravellós fer panelllets i que tots estiguéssim contemplant-los.

Va ser el comentari del dia dels pares i, per a qui en volia, hi havia receptes a punt per a elaborar-los a casa. Las mares que ja tenien les mans trencades de fer-los cada any es varen organitzar. Pocs dies després varen anar arribant petits paquetets de panelllets, castanyes i moniatos. En Pepito (titella) els havia guardat fins el dia de la festa, que ens ho varem cruspir tot, mentre explicaven les aventures de l'elaboració, etc.

La festa ha estat l'eix principal perquè es donessin diferents situacions d'interacció, família-escola-famílies.

Dies més tard la mare de l'Alba ens va fer un escrit. acompanyat de fotos per posar a



la historieta (àlbum de fotos que té cada nen). Els nens se les han mirat i remirat comunicant de diferents maneres els seus records. Tenen les fotos de casa i de la festa a l'escola, tenen inscrits records que esdevindran una continuació d'una herència cultural molt llunyana, que no ha inventat l'escola.

Acompanyo l'escrit i les fotos. A mi amb va entusiasmar!

Després de dues setmanes de malalties de nenes, sense sortir de casa i treballant tots dos, va arribar el tan desitjat diumenge.

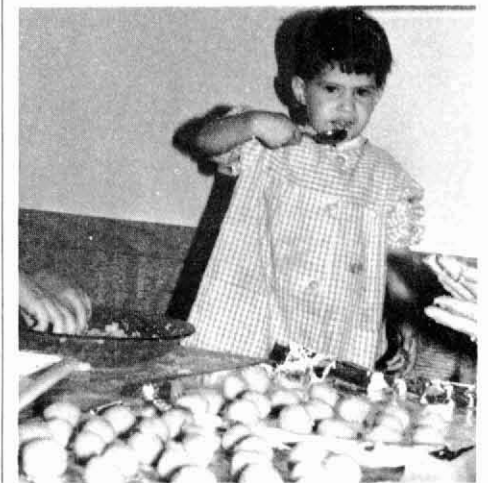
Una vegada dinats els quatre, vam decidir què fariem aquella tarda.

La Lidia (5 anys) va dir:

— Podríem fer panelllets,...

L'Alba (2 ½) de seguida es va apuntar, i tots plegats ens vam disposar a fer de grans cuiners.

Els ingredients els teníem tots, ens vam pujar les mànigues i tot disposat per començar a treballar la massa, ens ho vam passar d'allò més bé remenant i remenant; després vam començar a fer boletes, va ser força engrescador i divertit per a les nenes; semblava que



plana oberta

treballessin plastilina: feien boles, xurros i mil formes diferents...

De tant en tant alguna nena agafava un pesic de massa, i es llepava els dits amb gran delit.

Ara venia la part més divertida, guarnir totes les boletes de massa. Teníem plats de pinyons pelats, plats de xocolata ratllada, de coco, d'ametlla, de codony i fins i tot de kiwi.

Va ser molt laboriós el guarniment, ja que l'Alba es menjava la xocolata i els pinyons, la Lúdia rondinava, perquè els pinyons no s'aguantaven; al final vam descobrir el secret d'enganxar-los. Ens havíem de mullar les mans.

La safata feia molt de goig plena de panellets de coloraines i formes diferents; tot estava a-punt de forn. En cinc minuts veuríem el resultat d'aquesta obra d'art.

Com es pot veure el resultat va ser molt satisfactori, ah! i aquella nit no vam sopar, ja ho havíem fet...

Tots ens llepàvem els dits!

Família Colomines-Barberà

Que se'ns tingui en compte!

Era el 13 de maig de 1982 quan ens vàrem trobar tota una colla de gent. I tots teníem la mateixa idea: presentar-nos a la convocatòria de places d'auxiliar de puericultura a la nova Llar d'infants, l'Espurna. Ens vam trobar unes 300 o 400 persones a les proves, amb titulacions diverses, per a només 11 places; però un cop allà una de les persones del Tribunal (per part de la Generalitat) va decidir de seleccionar 11 places més i una per a directora, per tal de cobrir les places de la nova llar Manresa III «Bases», que al cap de un any ja entraria en funcionament.

Les proves —escrita i oral— van durar tot el dia. L'endemà ja vam saber el resultat, les llistes és trobaven exposades a l'Ajuntament de Manresa. Que bé! Ens trobem en llista d'espera, això vol dir que l'any que ve ja treballarem.

Les nostres il·lusions es van veure escapçades quan l'empresa constructora va fer suspensió de pagaments i l'obra va estar sense finalitzar. Després de tot un any d'esperar, vàrem rebre una trucada i una carta, el maig de 1983, en les quals se'ns prometia una plaça a la nova llar d'infants, situada en un poble del costat, a uns 3 km, que s'havia d'inaugurar el proper curs.

En no saber-ne res més ens vàrem «bellugar» escrivint cartes i anant molt sovint a la Generalitat (Direcció General de Serveis Socials). Per fi, a l'agost de 1983 vam rebre una carta en la qual se'ns notificava que per problemes pressupostaris no podíem ocupar cap plaça i que hauríem d'esperar una nova contractació.

En tota aquesta lluita, vam guanyar que un 50 % de les places fossin ocupades per persones de la nostra llista amb ACCÉS DIRECTE i l'altra 50 % per persones del poble, en resposta a la condició posada per l'ajuntament d'aquest municipi.

D'aleshores ençà algunes de les persones que formen la llista hem anat fent suplències a diferents llars d'infants de l'ICASS. D'altres treballen en llars privades o municipals, amb condicions «pèssimes». A l'agost de 1984 es va publicar al DOG una nova normativa segons la qual les educadores han de posseir el títol de FP2. Però aquesta ordre no s'ha aplicat fins el març de 1986. Durant aquests dos anys, han entrat, doncs, amb accés directe, unes persones de la nostra llista que no posseïen tal titulació. Però això no tindria raó de ser, si la llei fos igual per a tothom».

La nostra llista s'ha escurçat, però tot i això



volem el que és nostre. Ara demanen FP2 quan amb aquesta titulació constantment hem de fer curssets i reciclatges, ja que no creiem que sigui la titulació idònia (perquè encara no existeix).

Però bé, nosaltres ens vam examinar i vàrem aprobar, d'aquí vam sortir en llistes i encara hi restem.

Volem que se'ns tingui en compte.

M.^a Teresa Carné i Casanova.
Montserrat Cuadra i Grifell.
Anna M. González i Flores.
Josefina Iglesias i Puigdomènch.
Antonia Lara i López.
Mercè Soler i Urgell.
M.^a Carme Villanueva i Delgado.

plana oberta

4-a

Semiòtica de l'espai-classe.

1. *Emmarcament.* El terme *semiòtica* cal anar-lo a trobar en l'obra d'un filòsof prou important com fou J. Locke.¹ Actualment el terme s'ha constituït en un pou d'impliacions no sempre homogènies que fan que la seva significació esdevingui molt àmplia. D'aquí ve que, la major part de les vegades, calgui utilitzar-lo afegint-li un adjectiu o complement aclaridors (Semiòtica poètica, Semiòtica de l'art, Semiòtica de la comunicació de masses...).

Entenem per *semiòtica* aquella disciplina que s'ocupa de l'estudi i corresponent anàlisi dels diferents sistemes de signes.²

La Semiòtica com a disciplina d'interès vigent d'ençà que, a començaments de segle, Saussure i Peirce marquessin les pautes de noves investigacions, ha fet que es despleguessin arreu multitud de publicacions en llibres, revistes especialitzades, opuscles, etc... El complex bibliogràfic que en resulta fa necessària la tasca de selecció de continguts.

L'interès que presideix l'elaboració d'aquest article té a veure amb el que denominarem *la semiòtica de l'espai-classe*, és a dir, l'estudi d'aquells sistemes o subsistemes de sig-

nes que configuren el marc espacial de la classe.

2. *Espais a diferents nivells.* Prenent com a metàfora el joc de les nines russes podem dir que l'espai-classe (ú), s'inclou dins l'espai-escola (dos), aquest alhora forma part integrant de l'espai-ciutat (tres), a la vegada aquest pertany a l'espai-país (quatre). El sistema de gradacions establert permet d'introduir nous passos o nivells, per exemple, en certs nuclis socials caldria interposar entre el nivells que duen l'apèndix 2 i 3 aquell altre que correspon a l'espai-barri.

Per damunt d'aquest conjunt d'«espais» vinculats mitjançant una estreta relació d'inclusió i com a element globalitzador, s'hi troba l'espai-societat.

L'espai social pot «graduar-se» de maneres diferents segons els patrons sobre els quals les societats es constitueixen.

La divisió de l'espai social que distingeix en una cadena gradativa classe-escola-barriciutat, tot i que és convencional, és més impossible de fer amb idèntics termes si ens referim a un poblat indígena aïllat que no pas si ens referim al que anomenem la «civilització».

En aquest punt és obligat de dir que el con-



cepte *societat* condueix indefectiblement al d'*interrelació* i que ambdós estan estretament lligats al de *comunicació*. (Aquest últim concepte actualment es ressent dels resultats negatius que ocasiona un ús indiscriminat, imprecís i, a voltes, impropï del terme.)

3. *Entorn i comunicació.* Cal preguntar-se doblement quines són les eines de què disposa l'infant per comunicar-se un cop se'l fa membre d'una comunitat social com és l'escola, i, per altra banda quines són les eines que l'escola o en particular el mestre posa a la seva disposició.

Tenint en compte que tot nen és inevitablement un adult en potència, ens adonem que l'ensenyament —i potser malauradament— orienta els seus objectius cap a l'acompliment d'aquesta premissa.

Si centrem la nostra atenció en l'infant que encara no ha assolit la capacitat d'expressar-se verbalment, en tot tipus de circumstància, és a dir, si ens fixem en aquells nens que es troben a mig camí en el procés d'adquisició de la parla, no és difícil de percebre que tant el nen com el mestre han de fer ús de sistemes comunicatius que serveixen d'ajut.

L'infant, en el moment en què s'incorpora o «és incorporat», per primera vegada a l'es-

plana oberta

cola bressol o al parvulari, entra en contacte amb un entorn signic del qual haurà d'anar desxifrant les seves significacions. Un cop immers en l'espai de l'escola (bressol, parvulari...) s'obre una nova etapa en el seu creixement, aquella que fa referència al coneixement de regles d'interpretació que afecten diferents missatges (visuals, gràfics, musicals, lingüístics, gestuals, etc.).

4. *Quan hi manquen les paraules, la imatge és suficient?* No ens avenim a admetre sense reticències la tan coneguda expressió *una imatge val més que mil paraules*. Tanmateix considerem summament important, i en ocasions indispensable, tenir present que tot nen al llarg del seu procés evolutiu (procés de desenvolupament físic, mental, psicomotriu) aprèn a utilitzar unes regles d'interpretació diferents segons la naturalesa del missatge. Com a membre de la comunitat en què s'inscriu es farà usuari no tan sols de la llengua —codi lingüístic— de la seva cultura, sinó també d'altres sistemes comunicatius que com a tals —no s'ha d'oblidar— són també culturals.

L'espai-classe ofereix —o bé imposa?— al nen un codi o suma de codis (el codi gestual emprat pel mestre com a indicador de certes conductes; el codi o codis lingüístics segons si es pertany a una comunitat mono-



lingüe...) que com a tals fan necessària l'existència d'unes regles de lectura o de deducció de significacions.

Es ben sabut que tot procés comunicatiu (sigui quin sigui el codi emprat) duu implícita la dicotomia codificació-decodificació. El nen arriba a llegir o a desxifrar el contingut dels signes externs a mesura que va acumulant experiències. D'aquí ve que considerem de rellevant importància el fet que l'entorn ambiental es concebi com una font generadora de noves experiències, és a dir, com a font d'aprenentatge on les tasques de codificació i decodificació es facin patents.

5. *Parets que parlen.* En l'ús metafòric de l'encapçalament rau el *quid* del que estem dient.

Segons el nostre parer, la reproducció gràfica —en la mesura que sigui possible— dels continguts és instrument ineludible en l'ensenyament als 3-4-5 anys. El que acabem de dir pot semblar una veritat prou coneguda. Tant per tant ens interessa recalcar alguns punts. Cal assenyalar que al component visual-decoratiu el caracteritza el rol de sistema semiòtic amb funcions diferents segons les edats. Així a l'escola bressol actua de sistema substitutiu del llenguatge formalitzat; a

la maternal de sistema complementari i a la resta d'etapes de sistema paral·lel.

Val a dir que la utilització de sistemes comunicatius no lingüístics no treu que aquests siguin co-lingüístics. El seu ús mai no es deslliga del sistema comunicatiu per excel·lència que és el llenguatge al qual tots els sistemes són traduïbles.

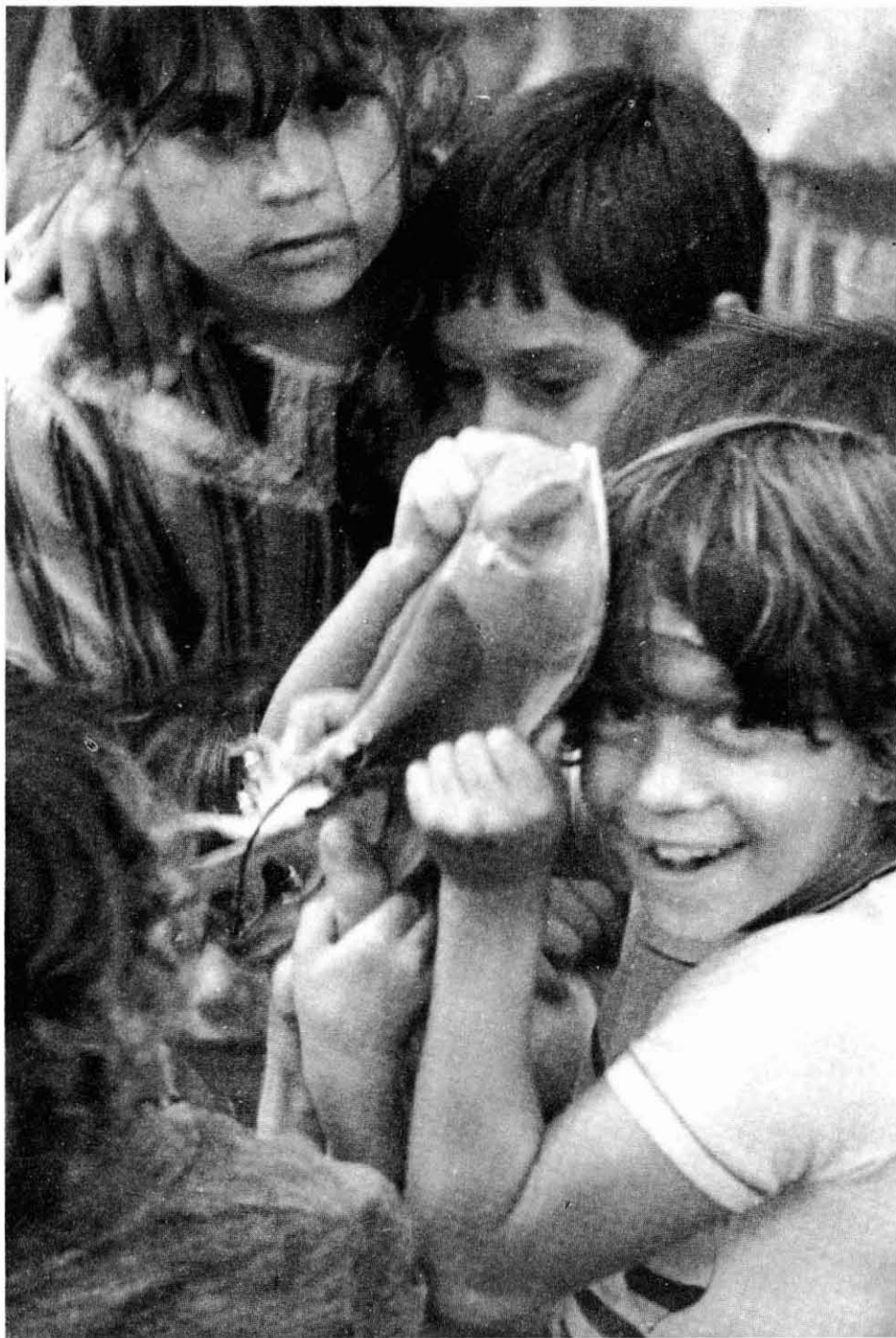
I per acabar insistim en la idea que la utilització de suports visual-decoratius en l'ensenyament predisposa el nen a desenvolupar uns sistemes de desxiframent que fan que aquest assoleixi la capacitat que cal tenir per a una perfecta lectura del missatge visual.

Lourdes Domènech i Cases
Mercè Domènech i Cases

Notes.

1. «El terme semiòtica, de bon començament, tenia un ús limitat a la teoria mèdica dels símptomes, i sembla que va ser el filòsof empirista anglès J. Locke qui, a les darreries del segle XVII, l'incorporà al discurs filosòfic per abraçar una de les branques de la ciència, la doctrina dels signes, que identifica la lògica, —la tasca de la qual és considerar la naturalesa del signes que la ment empra per comprendre les coses o per transmetre el seu coneixement d'elles a altres». SERRANO, S., *Signes, Llengua i Cultura*. Barcelona, Edicions, 62.

2. «La semiologia (o semiòtica) té per objecte tots els sistemes de signes sigui quina sigui la seva substància i els límits d'aquests sistemes: les imatges, els gestos, els sons melòdics (...) constitueixen si no «llenguatges» si almenys sistemes de significació». BARTHES, R., *Elements de Semiologia*. Madrid, Alberto Corazón.



educar de 0 a 6

MÉS VAL ATENDRE A TEMPS, QUE COMPENSAR

M. TERESA CÒDINA I MIR

Aquest títol no desdium de la necessitat que hi pot haver davant d'una circumstància determinada de sortir-ne al pas i de neutralitzar-la amb actuacions que produeixin efectes en sentit contrari. Ens referim ara a situacions en les quals l'acció educativa està orientada a igualar desigualtats degudes a motius socio-econòmics, culturals, físics o psíquics.

En el camp de l'educació, en el qual tot és dinàmic i cada actuació marca en una direcció o en la contrària, el terme «compensar» té el sentit de restablir un equilibri a partir del qual es pugui avançar en el progrés personal de l'infant. Així com quan ens cordem malament una peça, cal que descordem fins arribar al botó que no ha coincidit amb el trau i, un cop feta la correspondència, continuem cordant amb correcció, en educació no passa ben bé així.

Els educadors sabem prou bé, i amb tot el que comporta, que en el fer de cada dia i a cada moment, entomem el fil de la història de cada infant fins aquell mateix instant, i constantment n'ordim el següent. És a dir, la nostra actuació present ve condicionada pel passat i al seu torn configura el futur, també el proper i el de demà. Són relativament pocs els fets transcendents que graven el desenvolupament d'una forma definitiva. En canvi, són molts, per no dir tots, els fets i les situacions que hi deixen el seu pòsit.

Per a l'educador, a qualsevol moment, conèixer l'infant i la seva circumstància actual i deduir-ne els sediments a què es deu, resulta bàsic perquè el proper pas que ens proposem en la seva educació sigui l'adient. Això es tradueix en el fet que, segons cada infant, en situacions semblants caldrà optar entre accentuar l'estimulació o més aviat la comprensió, entre afavorir l'activitat o, al contrari, la relaxació. Aquest realisme de l'educador representa per a ell, al mateix temps, una exigència i un element dinamitzador.

És relativament senzill conèixer la situació present de l'infant; cal, però, posar en joc tots els recursos professionals i sovint recórrer a d'altres, per deduir l'origen del solatge amb què ens arriba.

No n'hi ha prou de saber els diversos tipus de mancances que es poden haver donat amb anterioritat. La reacció de cada individu davant de cada una d'elles es pot situar entre els dos extrems que representen el deixar-s'hi aclaparar passivament, o bé l'intent de sortir-se'n, amb activitat esperonada. El comportament de cada infant dependrà de diversos factors, entre els quals compta la pròpia biologia, el seu rol entre els germans, l'estructura i mentalitat de la família, etc. Així, entre germans amb un any de diferència, que han patit les penúries de la família i les mancances de l'ambient, hi pot haver el que resulta vividor, espavilat, lluitador per la supervivència i el que resulta apocat, apàtic, esporuguit, feble.

El realisme del mestre és una primera condició per a una educació de qualitat: porta implícit el repte d'adequar l'educació a les necessitats i motivacions dels alumnes i de compensar-ne els desnivells i les mancances, dintre del que és possible.

Si l'evidència de la realitat no fibla professionalment l'educador, si aquest s'hi resigna, el seu conformisme contribueix a la degradació de l'educació: els déficits dels alumnes creixen en progressió geomètrica i les possibilitats de restablir l'equilibri s'allunyen. És cert que en educació tot està entrelligat, però quan fallem els qui tenim la responsabilitat específica de l'educació, les conseqüències humanes i socials del frau són greus.

D'altra banda, hi ha circumstàncies en què compensar situacions degudes clarament a desequilibris culturals, sòcio-econòmics, etc. no depèn únicament dels mestres. Quan les causes dels desnivells han estat socials, estructurals, qualsevol intent de restablir l'equilibri ha de tenir també aquesta dimensió.¹

En educació, l'actuació compensadora equival a apagar foc, o bé a emprar els recursos d'emergència. Sort n'hi ha en un moment donat, sempre que que sapiguem fer-ne un bon ús!

Però com a professionals de l'educació, com a educadors, no ens podem tranquil·litzar amb una actuació compensatòria. Qualsevol situació d'emergència, al mateix temps que ens obliga a donar-li una resposta urgent, ens responsabilitza de prevenir-la a temps.

En el camp que estem considerant, un cop ens adonem dels desequilibris i desigualtats, que cal equilibrar i igualar, quan els progressos de l'estadística, de la tècnica, etc. ens permeten fins i tot de quantificar-los i relacionar-los, és el moment de contrastar i, segons els casos, intensificar i potenciar, o bé, reconduir i fins i tot esmenar. Sigui com sigui, caldrà projectar i planificar.

Prevenir a temps, significa atendre cada situació, preparar des d'ara des dels diversos nivells competents, respostes adients pel que fa a:





famílies

mentalitzar sobre l'especial importància que tenen durant els primers anys de vida de l'infant, l'alimentació, l'alternància activitat/repòs, la higiene i habituació, el tracte personalitzat, la comunicació.

educadors

disposar dels recursos professionals i didàctics que una educació competent i eficient requereix

societat

valorar la importància de l'educació durant els primers anys de vida, els fruits de la qual només es copen precisament a través de la seva manca i encara a llarg termini.

institucions

considerar rendibles els recursos pressupostaris que s'hi dediquin (creació de centres, infraestructura i equipament dels que ja existeixen, personal preparat...) i constatar que, amb posterioritat, la urgència de compensar-ne els resultats de les mancances, a tots nivells, resulta més costós i menys rentable que la prevenció.

Ens cal, a més a més, avançar en la previsió i anticipar-nos en base a la prospectiva, a les necessitats de l'home del segle XXI.

El moment actual de transformació social, tecnològica, etc. demana de preveure des d'ara el perfil humà i social (que l'educació familiar emmarca des del naixement, i que les institucions atenen des de l'escola bressol.

Podríem resumir dient que, en l'educació, un primer pas positiu ve donat pel coneixement real i la constatació de qualsevol situació; se'n segueix una actuació educativa, sovint compensadora en la mesura en què sigui possible. Amb motiu de les mancances i dels desequilibris que és urgent compensar, cal mirar les situacions que s'han d'atendre i de preveure, per tal que no s'arribi a la necessitat de compensar. En tot cas, considerem les actuacions compensatòries com a eventuais i passatgeres, i únicament d'emergència.

Tenim el deure d'atendre a temps, per no haver de compensar més endavant.

MT. C. M.

1. Fa ja força temps, el 1974, experts en la funció compensatòria de l'educació pre-escolar, reunits en el marc del Comitè d'Ensenyament General i Tècnic del Consell d'Europa, van proposar les següents línies generals per precisar aquesta funció:

- a) Definir el dèficit al més aviat possible, així com el seu origen i la seva influència en la vida de l'infant.
- b) Definir el grau d'educabilitat de l'infant, posant l'accent sobre les seves potencialitats més que no pas sobre els seus dèficits.
- c) Determinar el tipus d'establiment pre-escolar (ordinari, especialitzat, etc.) als qual ha d'assistir i a quina edat.
- d) Establir programes suplementaris adaptats individualment (entrenament de la motricitat, sensibilitat, etc.).
- e) Donar una formació especialitzada als educadors.

Aquests 5 punts donen la tònica general davant de desigualtats de diversos tipus.

Educación compensatoria. Selección de estudios elaborados por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. (Libro de Bolsillo de la Revista de Educación).

EL VÍDEO I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

JUANJO JOVÉ. RAMON ROURERA.

Introducció

Sembla indiscutible que la qualitat pedagògica de l'ensenyament depèn, entre altres variables, de la formació i perfeccionament del professorat en exercici.

La formació permanent al nostre país manté encara els Cursos com a modalitat més extensa. Però el model de transmissió de coneixements està en crisi des de fa molts anys, i produeix en els alumnes-mestres una sensació de poca utilitat, generant un sentiment d'insatisfacció i de manca de motivació real per un canvi en les actituds i en la metodologia.

Sortosament, però, s'han anat introduint millores en el sistema de formació, com són la constitució de seminaris i grups de recerca o de treball.

Amb l'objectiu de cercar noves pautes de formació millorades substancialment, ens referirem a continuació als principis que, al nostre entendre, haurien de regir la recerca de nous models i al valor que atorguem al vídeo com a eina auxiliar molt important.

Els principis orientadors de la formació permanent

L'anàlisi crítica de la situació actual de la formació permanent està inspirada en els principis que haurien de presidir les activitats de formació de mestres i que per a nosaltres són:

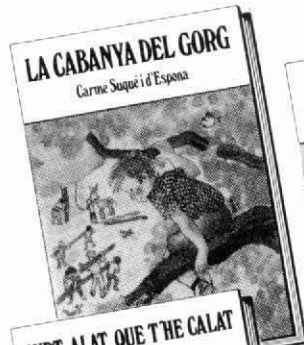
1. Plantejar de forma dialèctica el binomi teoria-pràctica.
2. Promoure l'existència d'equips de professionals implicats en tasques complementàries dins del sistema educatiu: professors d'Escoles de Mestres, Inspectors (supervisors, orientadors), mestres, etc.
3. Els equips de formació haurien de compartir una «cultura psicopedagògica» (en el sentit de marc de referència que no s'hauria de reduir a teories psicopedagògiques particulars), de qualitat, no reduccionista, integradora, «operativa», oberta i dialèctica. És a dir, una cultura psicopedagògica que integri els diferents sistemes teòrics i que sigui capaç de facilitar els processos d'anàlisi, conceptualització, revisió i regulació de les tasques educatives.
4. Que els alumnes-mestres se sentin implicats en la «cultura psicopedagò-





PER A NOIS I NOIES

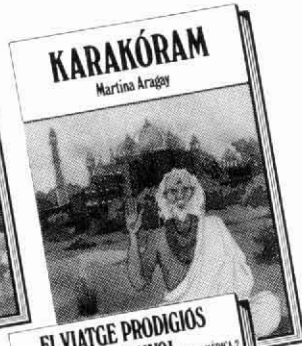
Novetats



Carme Suqué

La cabanya del gorg

Carme Suqué ens presenta tota una història de família, amb intents d'assassinat, raptes i desaparicions misterioses, que naturalment s'acaben molt bé.



Martina Aragay

Karakóram

Un xicot barceloní i la seva espavilada àvia són al cor de l'Índia i hi viuen l'aventura al llucinant del Karakóram, un diamant gegant desitjat per tothom, que provoca robatoris i malifetes.



Jaume Martin i Burgos

Surt, Alat, que t'he calat

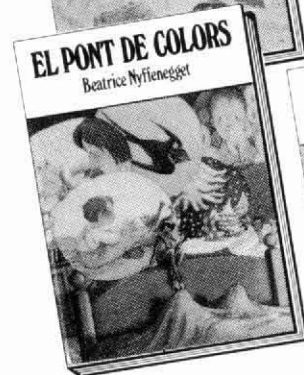
Història de qui, una vegada, va tenir la gosada d'enfrontar-se als poders secrets del terrible Geni, l'inspirador dels contes mai no escrits, deu inescapable de l'enginy, senyor dels somnis...



Robert Saladrigas

El viatge prodigiós d'en Ferran Pinyol, VII. Amèrica/2

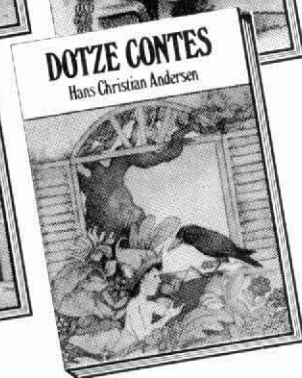
Amb aquest volum s'acaben les aventures d'en Ferran Pinyol, el xicot català que ha fet la volta al món, acompanyat del seu inseparable mestre senyor Argemi, sempre al costat de vells i nous amics.



Beatrice Nyffenegger

El pont de colors

Un seguit de narracions delicades, en bona part referents a temes nadalencs, altres vegades procedents de llegendes hindus i xineses.



Hans Christian Andersen

Dotze contes

Una selecció de contes poc coneguts d'Andersen, escriptor danès prou conegut i traduït a tots els idiomes, que interessarà tant els infants com la gent gran.

Reedicions

Joles Sennell.

La guia fantàstica. 12.^a edició.

Joaquim Carbó.

En Felip Marlot. 4.^a edició.

Maria Lluïsa Solà.

Teresa i la seva colla. 4.^a edició.

Joaquim Carbó.

El zoo a casa. 4.^a edició.

Josep Carner. **El cavall encantat**

i altres contes. 4.^a edició.

Maria Lluïsa Solà.

Un estiu a Rocagrossa. 6.^a edició.

Publicacions de l'Abadia de Montserrat

Distribució: L'Arc de Berà - Centre Difusor d'Edicions Catalanes

L'Arc 10 - 14 - Tel. 300 32 51 / 300 33 00 - 08005 Barcelona

gica» promoguda pels equips de formació de tal manera que la seva activitat professional es «reconverteixi» en funció del marc cultural assumit.

5. Que el procés de formació es caracteritzi per la «immersió» dels alumnes-mestres en el «modus operandi» exemplificat pels membres de l'equip de formació i caracteritzadors de la cultura psicopedagògica promoguda.

6. Que hi hagi un seguiment supervisor i orientador de l'activitat docent dels alumnes-mestres durant el període inicial de formació intensiva i durant el període subsegüent de treball fonamentalment autònom.

Evidentment, l'aplicació d'aquests principis a la formació permanent no pot ser obra d'un dia. Si realment volem, però, que comencin a presidir les activitats de formació caldrà promoure experiències d'aproximació progressiva seriosament plantejades.

Amb aquesta intencionalitat i sense cap altra pretensió que la d'un modest assaig, presentem una experiència realitzada dintre d'un curs de formació de mestres de Pre-escolar de modalitat presencial.

Experiència d'anàlisi de sessions docents

Primera fase.

a) Recopilació de guies d'observació i anàlisi d'actituds o de conductes docents, emprades en altres països (Postic, Ryans, Flanders...) i elaboració de documents de base.

b) Estudi i discussió d'aquests documents per part dels assistents.

c) Atesa l'amplitud de possibilitats que ofereixen els documents es demana que els alumnes-mestres en facin una selecció segons prioritats. Els elements seleccionats seran utilitzats com a guia de treball.

Segona fase.

a) Els alumnes-mestres elaboren en equip una programació tenint en compte les prioritats prèviament assumides.

b) Revisió de la programació.

Tercera fase.

a) Un membre de cada equip desenvolupa la programació a la seva classe i s'enregistren en vídeo.

b) L'equip d'alumnes-mestres visiona la gravació i l'analitza.

c) La gravació és visionada i analitzada conjuntament per l'equip d'alumnes-mestres i per l'equip de formació (professors de l'Escola de Mestres i mestres de reconeguda vàlua integrats a l'equip).

d) Visionat total o parcial de les gravacions per part de tots els assistents al curs i posta en comú dels aspectes analitzats.

El vídeo auxiliar en la formació del professorat

Les deficiències en l'eficàcia dels cursos que posàvem de manifest al començament d'aquest article s'expliquen en la mesura del nostre convenciment que «ensenyar és una combinació complexa de relacions intel·lectuals i pràctiques que només es poden estudiar en una situació viva i natural» (Harris i Muir, 1965).

Una classe videogravada permet l'observació del procés seguit i l'anàlisi crítica de l'activitat pedagògica desenvolupada considerada com un tot. La classe gravada retorna a l'educador que l'ha realitzat mitjançant la imatge objectivada del seu comportament pedagògic. No és ja exclusivament un relat subjectiu de la seva tasca ni una valoració feta a partir de les seves impressions sinó sobre la representació de la realitat mateixa tal com s'ha produït.

L'experiència ens ha fet veure que el mitjà vídeo permet de treballar coherentment amb aquells principis que abans hem considerat inspiradors de les activitats de formació permanent. En aquest sentit podem concloure dient que:

1. L'anàlisi de la classe videogravada té un caràcter global. Els aspectes pràctics s'insereixen en un marc teòric que es pot discutir i/o contrastar. La discussió teòrica comporta possibles modificacions en l'àmbit de les relacions, en la metodologia, en la lògica interna de la seqüència de continguts...

2. Les sessions d'anàlisi són molt riques i enriquidores si hi participen professionals de diferents nivells i ocupats en tasques educatives diverses.

3. L'anàlisi de classes videogravades facilita una formació psicopedagògica vinculada a l'experiència que s'analitza i a les característiques particulars de cada situació. La psicopedagogia esdevé així una ciència funcional i operativa.

4. Les sessions d'anàlisi permeten de valorar tots els aspectes que conflueixen en una sessió docent: els continguts, el tractament globalitzador o interdisciplinari, aspectes metodològics, varietat de tècniques de treball, motivació, manteniment de l'interés, llenguatges emprats, relacions interpersonals, clima, eficàcia, empatia, preparació immediata, actituds, atenció a les individualitats, interacció, etc.

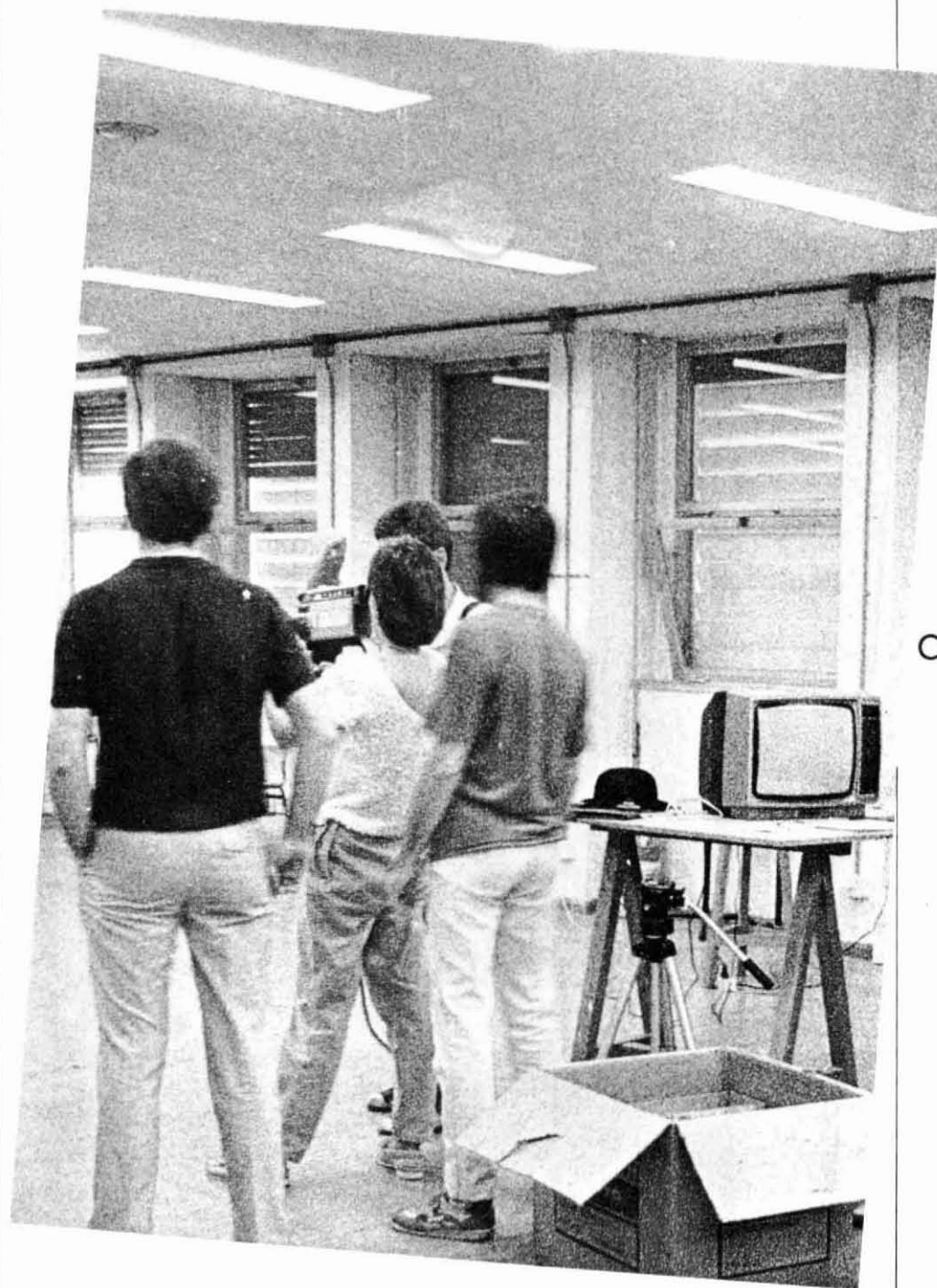
Òbviament l'autoscòpia i consegüent reflexió individual i/o col·lectiva ha de menar a una autocorrecció o perfeccionament d'aquells aspectes que siguin susceptibles de millora.

De l'eficàcia n'estem convençuts, però el circuit tancat de televisió o el vídeo són auxiliars imprescindibles.

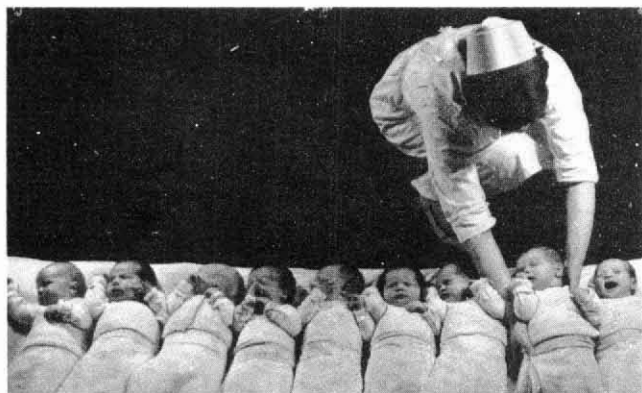
J.J. - R.R.

Bibliografia

- DEBESSE, M., MIALARET, G., *La formación de los enseñantes*. Barcelona. Oikos-Tau, 1982.
FAUQUET, STRASFOGEL, *Lo audiovisual al servicio de los profesores*. Madrid. Narcea, 1975.
FLANDERS, N., *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca. Anaya, 1977.
HAYSON, SUTTON, *Nuevas técnicas en la formación de profesores*. Barcelona. Oikos-Tau, 1981.
POSTIC, M., *Observación y formación de los profesores*. Madrid. Morata, 1978.



TEMPS ERA TEMPS...



12-a

ELS NADONS FELIÇOS: WALDEN II

El psicòleg B.F. Skinner publicava el 1948 la seva famosa novel·la Walden II, on es planteja que es poden utilitzar les tècniques educatives i els coneixements psicològics que actualment tenim per tal de condicionar els comportaments dels individus i formar així una societat harmoniosa, feliç i positiva. «Per mitjà de l'experimentació pot descobrir-se una cultura estatal competent», escriu. «Podem "fer" homes adequats a la vida de grup per a satisfacció de tothom.»

He extret de Walden II l'episodi on els protagonistes visiten la llar d'infants. L'extensió del fragment no permet allargar aquest comentari, però estic segur que la seva lectura invita prou a la reflexió.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

«Ella va obrir una porta i ens va permetre de veure un quartet en les parets del qual s'aliniaven algunes cabines, cada una d'elles proveïda amb un gran finestral. A través del vidre vam poder veure nens de diverses edats. Cap d'ells no portava més que un bolquer i, al llit, no hi havia cap mena de roba. En una de les cabines un nen acabat de néixer dormia plàcidament bocaterros. Alguns dels bebès ja més grandets estaven desperts o s'entretenien amb joguines. Un nen s'havia acostat de quatre grapes fins a la porta i ens somreia amb el nas enganxat al vidre.

—Sembla un aquari —va dir Castle.

—I són peixos de molt valor —va contestar la senyora Nash, com si la comparació no li fos desconeguda.

—Quin és el teu? —va preguntar el senyor Frazier.

—Aquell d'allà, adormit —va contestar la senyora Nash tot assenyalant cap a un racó—. Aviat estarà preparat per a graduar-se. Farà l'any el mes que ve.

Va tancar gentilmente la porta abans que poguéssim satisfer la nostra curiositat.

—Els puc ensenyar una d'aquestes unitats en l'habitació d'aïllament, que ara està buida —va dir tot conduint-nos a través del passadís. Va obrir la porta i vam entrar; hi havia dues cabines col·locades al costat de la paret.

—Aquesta és una forma més eficaç de mantenir el nen calent que no pas el costum d'embolicarlo amb bolquers i roba —va dir la senyora Nash, mentre obria una finestra de vidre irrompible per permetre que Bàrbara i Mary miressin cap a dins—. El nadó necessita una humitat relativa ambiental d'un 88 per cent a un 90 per cent. Als sis mesos el 80 per cent aproximadament és la millor.

—Com ho sap? —digué Castle amb una punta de bel·ligerància.

—El bebè ens ho diu —va explicar la senyora Nash amb educació; semblava que aquesta pregunta tampoc no li resultava desconeguda.

—Vostè coneix l'anècdota sobre la temperatura del bany, oi senyor Castle? —va interrompre Frazier—. L'aigua del bany està bé quan en ficar-hi el nen aquest no es torna ni vermell ni blau.

—Espero que... —va començar a dir Castle.

—Només és qüestió d'un grau o dos —es va afanyar a dir la senyora Nash—. Si el nen nota massa calor es posa de color rosa i comença a plorar. Sempre deixa de plorar quan li baixem la temperatura. —Va fer girar l'agulla d'un termostat col·locat a la paret a la part del davant d'un dels compartiments.

—I suposo que quan se li forma gebre al nas és senyal que està massa fred —digué Castle procurant dominar-se.

—El nen es torna pàl·lid i adopta una postura curiosa, amb els braços enganxats al costat o lleugerament encorbats cap a dalt. Amb una mica de pràctica podem dir, només amb un cop d'ull, si la temperatura és adequada o no.

—Però, per què no els posen roba? —va preguntar Bàrbara.

—¿Per què? nosaltres l'hauríem de rentar i, a més, el nen no estaria còmode. El mateix podem dir dels llençols i de les mantes. Els nostres nens s'ajueuen damunt d'un teixit de plàstic que absorbeix la humitat i es pot rentar en un moment.

—Sembla que és molt còmode —vaig dir—. ¿Per què no dormen tots vostès d'aquesta manera?

—Ho estem provant —va respondre Frazier, aparentment molt seriós—. Ens estalviaria molt de treball i, com molt bé has dit, seria molt còmode.

—La roba i els llençols són un gran destorb —va afegir la senyora Nash—. Impedeixen l'exercici del nen i el forcen a sostenir posicions incòmodes.

—Quan un bebè es gradua de la nostra Primera Guarderia —va interrompre Frazier— desconeix completament la frustració, l'ansietat, la por. Mai no plora, llevat de quan està malalt, cosa que gairebé mai no succeeix, i a més mostra un viu interès per tot.

—Però, ¿està preparat per a encarar-se amb la vida? —va dir Castle—. Segurament que no el poden protegir de la frustració i de les situacions de temor durant tota la seva vida.

—Ben segur que no. Però l'hi podem preparar. Es pot anar formant una tolerància a la frustració introduint obstacles gradualment a mesura que el nen va creixent i esdevé capaç de resistir-les. Però m'estic anticipant massa. ¿Vols explicar alguna cosa més? —va afegir adreçant-se a la senyora Nash.

—Suposo que els agradarà saber el treball que ens estalviem. Com que l'aire és filtrat, no més banyem els nens un cop cada setmana i mai no ens cal netejar el seu nasset o els seus ulls. No fa falta fer els llits i així és més fàcil prevenir les infeccions. Els compartiments són a prova de soroll i els bebès dormen bé i no es molesten els uns als altres. Podem alimentar-los en hores diferents i d'aquesta manera la guarderia funciona d'allò més bé. Deixin-me pensar... ¿hi ha alguna cosa més?

—Penso que és suficient —va dir Frazier—. Tenim moltes coses per veure aquest matí.

—No tan de pressa, si us plau —va interrompre Castle— encara no estic convençut. Em sembla que estan creant una sèrie d'organismes totalment desadaptats per encarar-se amb la vida.

Temperatura controlada, dormir sense sorolls... ¿No es trobaran aquests nens, més endavant, a mercè d'un ambient completament normal? ¿Podran continuar protegint-los eternament?

—Si m'ho permetes, li contestaré —va dir Frazier a la senyora Nash—. La resposta és *no*. Els nostres nens són resistents d'una manera molt especial. És cert que una molèstia constant pot crear tolerància, però el resultat més freqüent és que el nen s'esgota o s'enerva. Introduïm incomoditats a poc a poc conforme a l'habilitat del nen per a fer-hi front. S'assembla molt al procés d'inoculació.

—Una altra cosa —va dir Castle—. ¿L'amor de la mare?

Frazier i la senyora Nash es van mirar l'un a l'altre i esclafiren a riure.

—¿Es refereix a l'amor de mare com a essència, senyor Castle? —va dir Frazier.

—No! —va respondre Castle cada cop més enfurismat—. Em refereixo a una cosa concreta. Parlo de l'amor sensible que la mare dóna al seu fill...; bé, per ser més exactes, els petons, les carícies, tot això, suposo que ja saben què. No esperaran que els digui totes les característiques físiques de l'amor matern. —Estava confós i vermell—. Això és ben real per al nen, m'hi puc jugar qualsevol cosa! —va dir obscurement.

—Molt real —va dir Frazier amb tranquil·litat—. I els el proporcionem amb dosis generoses. Però no ho limitem només a l'amor matern, l'ampliem a l'amor del pare, a l'amor de tothom, a l'amor comunitari, si s'estima més dir-ho així. Als nostres nens, se'ls tracta amb afecte, tothom els tracta amb afecte, especialment amb afecte reflexiu, que no està sotmès a accessos de mal geni causats per l'excés de treball ni a oblits, fruit de la ignorància.

—Però la relació personal entre mare i fill, ¿no és potser una norma intocable? Sempre he pensat que la personalitat sencera s'afaiçonava d'aquesta manera. —Castle es va girar cap a mi per trobar una confirmació professional, però li vaig fallar.

—Em sembla que es refereix a allò que els freudians anomenen «identificació» —va dir Frazier—. Estic d'acord amb la seva importància i ho fem d'una manera molt eficaç en el nostre sistema educatiu. Però a menys que vostè sigui un freudià estricte, estem perdent el temps parlant d'això. Deixem-ho per després, quan hàgim vist un altre grup de nens més grandets. ¿Pots venir a la Guarderia Superior? —va preguntar Frazier a la senyora Nash.

—Espera't un moment; vaig a veure el meu personal —va respondre la senyora Nash. Va desaparèixer a l'«aquari» i va tornar tot seguit per portar-nos a una altra nau de l'edifici.

B.F. SKINNER

SKINNER, B.F., *Walden Dos*, Barcelona: Fontanella, 1968.



FEM-HO DIVERTIT!



PATIM, PATAM, PATUM

Pre-Escolar-3 Matèries globalitzades
Col·lecció "Graó"

3 Quaderns de treball - 15 Llibres de contes
3 Llibres de didàctica

Roser Ripoll, Rosa Mitjans, Rosa Collado, M. Àngels Arnaus,
M. Eulàlia Antonés Il·lustracions Roser Capdevila

Aquest material globalitza tot allò que el nen ha de realitzar o assimilar, car la globalització és un element imprescindible per a l'aprenentatge en aquestes edats.

Les matèries treballades són: percepció, plàstica, música, llengua, matemàtiques i experiències. La psicomotricitat és inclosa dins de les experiències; i l'apartat d'espai, dins les matemàtiques.

Cada llibre de contes, inclou cinc historietes sense text, relacionades amb els centres d'interès que es treballen al llarg del curs.



**PATIM,
PATAM, PATUM
entusiasma pel
seu sentit
pràctic!**

EDITORIAL TEIDE, S.A.

Viladomat, 291 08029 Barcelona Tel. 250 45 07



escola 0-3

PAS DE L'ESCOLA BRESSOL AL PARVULARI: Una experiència

E.M. «PAU VILA», E.B. «BELLMUNT», E.B. «NIU D'INFANTS».

A partir d'uns contactes establerts durant el curs 1983/84 entre els educadors de l'Escola Bressol Bellmunt i l'Escola Municipal Pau Vila, vam plantejar-nos de crear un lligam entre aquestes escoles a fi d'iniciar un treball comú que afavorís el pas de l'escola bressol al parvulari.

Havent contactat també amb l'Escola Bressol Niu d'Infants durant aquest mateix any, vàrem decidir reunir-nos d'una manera més sistemàtica i rigurosa per portar a terme aquest treball durant el curs 1984/85.

El fet d'iniciar un treball conjunt entre aquestes tres escoles no va ser producte de l'atzar, sinó que es van tenir en compte aquests aspectes;

— L'interès dels respectius educadors a fer aquest treball i a trobar un sistema que facilités al nen el pas de l'escola bressol al parvulari.

— La línia pedagògica que se seguia a cada un dels centres era semblant en alguns aspectes.



ci-15



CERES, PINTURES DE DIT AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

MANLEY®

— Els nens que fins aleshores havien arribat a l'Escola Pau Vila procedien majoritàriament de l'Escola Bellmunt i de l'Escola Niu d'Infants.

— Crèiem que per iniciar aquest contacte no es podia abastar totes les escoles d'on procedien els nens que arribaven al parvulari.

Objectius i metodologia

A la primera trobada vàrem establir uns objectius de treball i la metodologia per dur-los a terme.

L'*objectiu principal* fou aconseguir que el trencament que viu l'infant quan fa el pas de l'escola bressol al parvulari sigui mínim. Per aconseguir-ho calia:

— Proporcionar una millor informació als pares per tal de no angoixar-los i al mateix temps orientar-los.

— Posar en comú i discutir quins han de ser els objectius bàsics que s'han de tenir en compte, tant per part de l'escola bressol com del parvulari, perquè hi hagi una continuïtat en el treball del nen.

Per portar endavant aquesta tasca vàrem establir la següent *metodologia* de treball:

1r. Reunions de grup entre les persones implicades en la tasca, a fi d'organitzar, discutir i intercanviar diferents punts de vista de la nostra feina.

2n. Intercanvis a nivell personal, fent visites per observar els diferents grups-classe i conèixer el seu funcionament (organització, metodologia, sistema pedagògic...).

3r. Organització de diferents activitats amb els nens per tal que coneguessin l'espai i les persones amb les quals haurien de conviure.

4t. Organització de trobades amb els pares per tal de contactar i discutir amb ells els aspectes pedagògics i d'adaptació dels infants.

Com es va desenvolupar el treball

El que ens vam proposar per tal d'aconseguir l'objectiu plantejat va sorgir de la posada en comú de les dificultats en què es troba el nen quan inicia el parvulari, així com dels aspectes a tenir en compte i treballar per tal d'assolir i facilitar una bona adaptació a la nova escola.

Si valorem tant l'adaptació és perquè considerem molt important que el nen se senti segur i confiat a la classe amb els seus companys i, en general, a l'escola. Per això, cal que l'adult estableixi una bona relació amb ell, donant-li seguretat i confiança, valorant les seves opinions i estimulant la seva actuació. El fet de ser reconegut i acceptat farà que se senti recolzat i que estableixi noves relacions i contactes amb els altres nens i educadors, els quals seran la base que facilitarà el seu desenvolupament.

Amb la discussió que vàrem establir amb els mestres (Escola Bressol-Parvulari), vam veure que el problema no només es manifestava en els infants, sinó que es feia també extensiu als pares i als mestres. Per tant, calia treballar tenint en compte cadascun d'aquests grups afectats.

Calia que els mestres recollíssim les característiques del grup en general, i les del nen en particular, per esbrinar els objectius bàsics que s'havien de tenir en compte en un nivell i en l'altre. D'aquesta manera, en potenciar objectius i activitats similars, no hi hauria tanta diferència a l'hora de fer el pas de l'escola bressol al parvulari i el nen no es trobaria tan desconcertat.

Així doncs, vam esbrinar quins havien de ser els objectius prioritaris a treballar i potenciar en el nen perquè tingués una línia al més homogènia possible en les exigències d'una i altra escola, és a dir, perquè les coses que se li demanessin al parvulari no li fossin totalment desconegudes.

Aquests objectius van ser bàsicament: potenciar l'autonomia, la reflexió de les seves accions, buscar solucions als problemes, estimular propostes, potenciar la pròpia organització i el propi interès, demanar-li explicacions, la cura del material, dels objectes propis i de la classe, la higiene, però, sobretot, encaminar-lo a desenvolupar la independència respecte de l'adult i potenciar la col·laboració amb els companys.

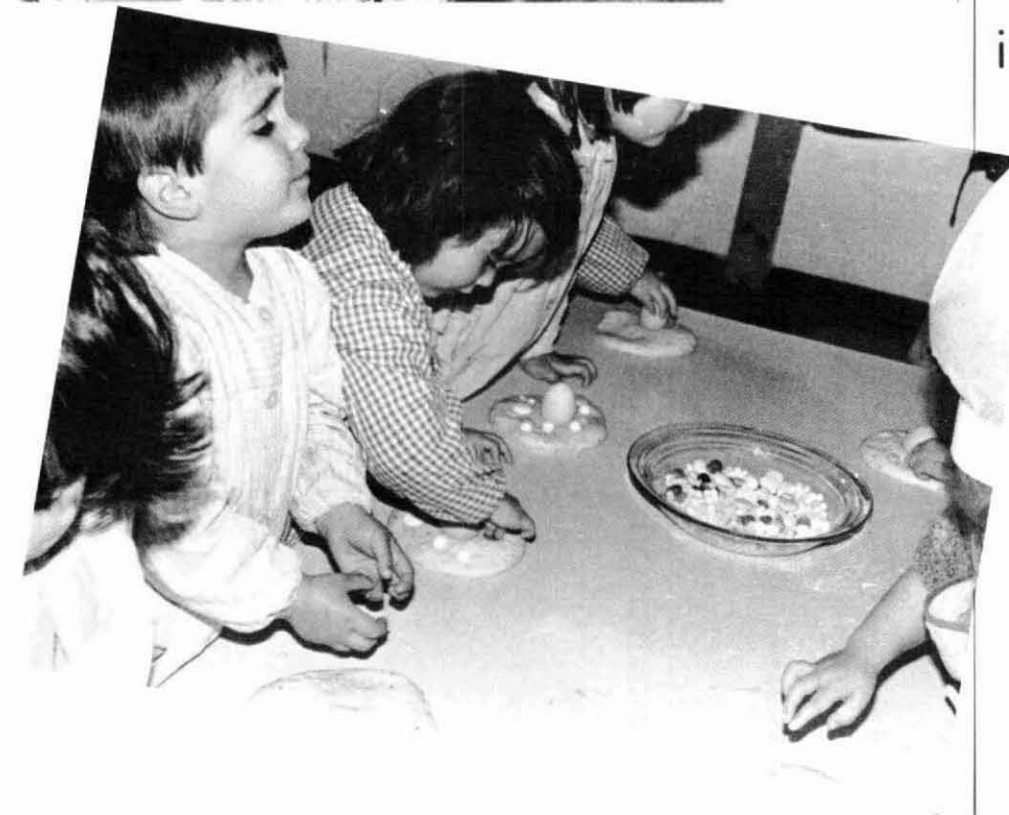
Així i tot, hi ha uns aspectes que afecten el nen, però no són modificables; és per això que cal tenir-los en compte. Són, entre d'altres: un espai nou i més ampli, un grup més nombrós, adults desconeguts, horaris més rígids sorgits de la necessitat d'acomodar-se a la resta de l'escola i, de manera especial, el trencament de la relació familiar existent a l'escola bressol, derivada de l'espai reduït i del baix nombre de nens a l'aula i a la mateixa escola.

Quant als pares, vàrem constatar que mostraven una actitud regressiva envers el nen i es tornaven més protectors quan el seu fill iniciava el parvulari, actitud que ja es donava quan el nen iniciava l'escola bressol i que s'anava perdent a la mesura que transcorrien els anys, ja que els pares anaven familiaritzant-se amb l'escola. La reflexió va ser que, possiblement, la falta de coneixença de la nova escola, deguda a la manca d'una informació clara, podia ser una de les causes principals d'actituds receloses i desconfiades. Calia, doncs, informar i orientar els pares per evitar aquest retrocés.

Activitats concretes

Les actuacions van ser realitzades per tal de modificar els aspectes que facilitessin l'adaptació del nen a la nova escola.

Pel que fa als mestres, l'objectiu fixat era establir els aspectes que s'havien de potenciar i estimular en el nen a fi que la línia d'actuació entre els dos nivells (bressol i parvulari) fos més unitària. Per aquest motiu, vam establir una rotació de visites, durant el 2n. trimestre del curs, entre les escoles bressol i el parvulari. Cadascun dels integrants en la experiència vam visitar to-





tes les classes implicades. Aquestes visites duraven tot el matí i l'activitat que es portava a terme dins l'aula era la mateixa que qualsevol altre dia.

Un cop finalitzades totes les visites i per tal de conèixer millor el treball que es feia dins les classes, poder-lo comentar i reflexionar-hi, vam fer una posada en comú i vam veure què hi havia de similar i què de diferent en el funcionament i els objectius, i vam tenir l'oportunitat de parlar sobre la possible modificació d'alguns aspectes (val a dir que aquests varen ser mínims).

Tot això també ens va permetre veure i conèixer, d'una manera més palpable, la capacitat d'actuació i resposta dels nens més petits, la qual cosa va modificar el grau d'exigència envers els nens en iniciar el parvulari, atès que la realitat d'una i altra escola és diferent.

Com que, quan el nen arriba a l'escola, desconeix l'espai, les persones, l'ambient..., vam considerar molt important que, abans de l'inici del curs en el parvulari, el nen conegués una mica tot allò que, més endavant, l'hauria d'envoltar.

Per aquest motiu, es va preparar una visita dels nens de l'escola bressol al parvulari. Tant els uns com els altres vàrem establir les activitats del dia de la trobada. Els nens de l'escola bressol van fer un mural perquè es quedés al parvulari el curs vinent i, en el moment que entressin a la nova classe, el reconeguessin. Els nens del parvulari van obsequiar els il·lustres visitants amb crispetes fetes per ells mateixos. S'havien previst altres activitats que, per manca de temps, no es van poder realitzar.

També era important que el nen agafés confiança en l'adult i en els seus companys, però la nova situació no ho afavoria, a causa del fet que el nen passava d'una classe de 15 alumnes a una de 30. D'acord amb això, es va programar per al curs següent una adaptació gradual de permanència a l'escola i a la configuració de la classe. Així, durant la primera setmana del curs 15 nens assistien al matí i els altres 15 ho feien a la tarda. Durant la setmana següent, els nens que es mostraven més segurs anaven integrant-se amb el grup del matí mentre que el grup de la tarda anava quedant més reduït i, per tant, la mestra podia dedicar-se més a cadascun dels nens.

El criteri per a escollir el grup de nens que, en un principi, assistirien durant el matí era el de quedar-se a dinar a l'escola. Aquest criteri era aliè al criteri pedagògic. La diferent durada d'horari entre el matí (tres hores i mitja) i la tarda (una hora i mitja), imposades per l'organització de l'escola, eren, al mateix temps, immoificables. Calia tenir-los en compte i recollir-los en el moment d'organitzar l'entrada dels nens a l'escola.

Pel que fa als pares, vam trobar important que els mestres de les escoles bressol els donessin tota la informació sobre la futura escola del seu fill i els invitessin a visitar-la. Al mateix temps, calia estimular-los a potenciar l'autonomia i a fer notar quina era la problemàtica que patia el nen, les causes que la provocaven i quin podia ser el seu paper per tal d'ajudar-los a superar aquestes dificultats.

Amb aquesta intenció, el parvulari va convocar una reunió, a mitjan juny, amb els pares dels alumnes nous, per tal d'explicar els objectius de l'escola, el funcionament, el treball que es realitza al parvulari, les normatives, el procés d'adaptació..., perquè estiguessin assabentats i conscienciats i poder contribuir a la seva tranquil·litat i tot plegat repercutís en la consecució del nostre objectiu: facilitar el pas de l'infant de l'escola bressol al parvulari.

Valoració

Després de la realització de l'experiència vam valorar de quina manera havien contribuït els aspectes treballats en la consecució de l'objectiu:

— A partir dels contactes, vam veure aspectes que s'havien de tenir en compte i que podien ser útils per a, posteriorment, poder-los modificar, si calia.

— L'intercanvi a partir de les estades a les classes va aportar un enriquiment en les diferents maneres de treballar. Aquestes venien donades per les diferents edats dels nens o per la manera d'enfocar el treball.

— El fet que els pares estiguessin informats del contacte establert entre l'escola bressol i el parvulari els tranquil·litzava, ja que els assegurava la continuïtat del treball realitzat amb els seus fills.

— També la informació que havia donat l'escola bressol del parvulari feia que els pares el coneguessin més i això contribuïa a donar-los més confiança.

— Per últim, la reunió que es va fer abans d'acabar el curs en el parvulari, en la qual es donava tot tipus d'informació, permetia establir una nova relació amb l'escola i, al mateix temps, afavoria anar reflexionant sobre les orientacions donades.

— Pel que fa als nens, el fet que visitessin l'escola acompanyats de la seva mestra, així com que retrobessin en començar el nou curs el treball que havien fet, ha estat un element positiu quant a la seva adaptació.

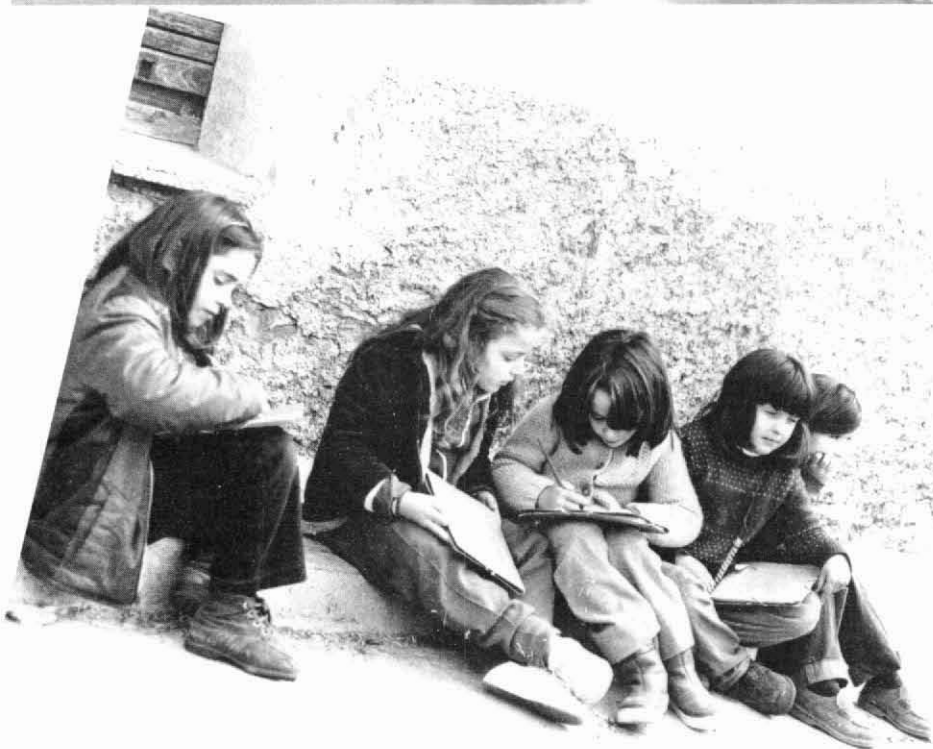
— Cal dir, però, que no tots els nens que van participar en aquesta experiència que contribuïa a la continuïtat del treball entre l'escola bressol i el parvulari se'n van beneficiar, ja que els criteris de matriculació no van fer possible l'entrada de tots ells. Per evitar això, i com que des del punt de vista pedagògic valorem positivament aquesta experiència, proposem que aquestes relacions es facin extensibles a més escoles.

— També creiem que seria convenient tenir relacions similars entre centres escolars amb diferents nivells educatius.

E.M. Pau Vila: Àngels Badia, Sílvia Barrientos, Miquela Fernàndez

E.B. Bellmunt: Oliva Burgos, Lina González

E.B. Niu d'Infants: Iñàqui Arregui, Leonor Jiménez, Glòria Martínez, Montse Vidal



20-a

"SENYO,"
¿QUE FALTA MOLT?



TERESA DUCAN 86

"SENYO",
EM CANSO...
¿QUE FALTA MOLT?



"SENYO..."
¿QUE FALTA MOLT PER
ARRIBAR?



¿QUE FALTA MOLT
PER ARRIBAR A RESOLDRE
COM CAL ELS PROBLEMES
DEL C.E.P.E.T.C ?



escola 3-6

«El llibre de les coses importants» és el recull que fan els nens, juntament amb la mestra, de les notícies més importants de la classe, de les aportacions de cada nen, dels avenços, dels intercanvis amb els corresponents, de les cartes que ens fan altres nens, regals, fulletons de visites que han fet les criatures en els dies de festa, retalls de diaris de notícies que els interessin, observacions, experimentacions de tipus físic, experimentacions arran del propi cos i un llarg i variat etcètera.

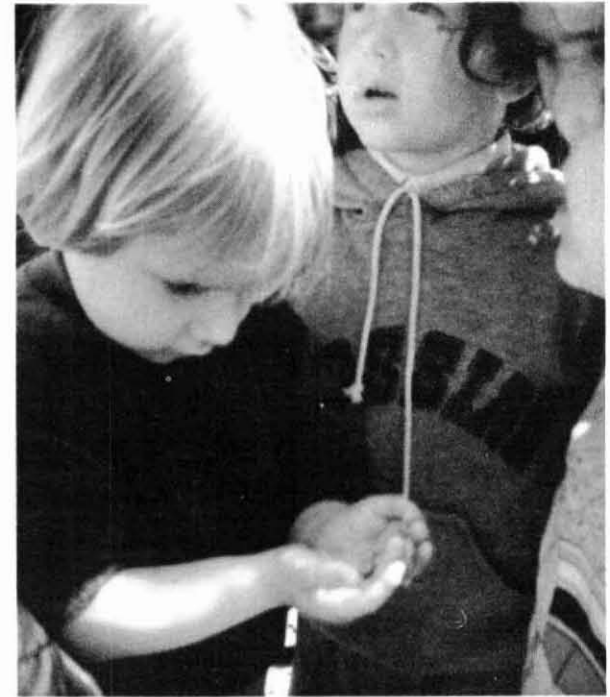
EL LLIBRE DE LES COSES IMPORTANTS

JOSEPA GÓMEZ I BRUGUERA. CONCEPCIÓ SOLER I QUINGLES.

L'escola on es porta a terme aquesta experiència inspira el seu projecte educatiu en la pedagogia Freinet i es defineix com el lloc on el nen té possibilitat de trobar les opcions personals que pugui aplicar en les distintes situacions en què es troba.

L'escola és, doncs, un medi que potencia la creativitat i que concep el creixement de la criatura com la constatació dels avenços que porta a terme, justament, a partir de la investigació que exerceix, de manera personal, sobre el medi que l'envolta.

El tempteig experimental és la base sobre la qual el nen duu a terme unes activitats d'experimentació i observació sistemàtica de la realitat, tot de-



El tempteig experimental és la base sobre la qual el nen porta a terme unes activitats d'experimentació i observació sistemàtica de la realitat.

in-21



*Partim de la teoria que el nen sap.
Educa uns hàbits de saber explicar, de saber escoltar, ...*



El grup acull la informació que porta el nen.



En Santi va treballar un esquelet d'esquiel.

Haver de dibuixar-ho és el treball bo requereix iniciació i enriqueix el procés de simbolització.

envolupant la maduració de les seves estructures mentals i adquirint un esperit científic i creador.

Partim de la teoria que el nen sap. Perquè en realitat ell sap més coses, i és capaç de fer més coses, de les que, en principi, hom podria pensar.

És bo que la vida i la vida del nen entrin a l'escola i tot això sigui objecte d'estudi perquè és el seu àmbit, el seu interès i li és pròxim i propi.

En conseqüència, el paper del mestre no serà estar al davant, dogmàtic i magistral, sinó receptiu, al darrera, creant un clima de treball, de descoberta, d'interès, posant els mitjans perquè la iniciativa dels nens arribi a bona fi, oferint un ventall variat, ampli, ric,...

EL LLIBRE DE LES COSES IMPORTANTS és el recull que fan els nens, juntament amb la mestra, de les notícies més importants de la classe, de les aportacions de cada nen, dels avenços, dels intercanvis amb els corresponents, de les cartes que ens fan altres nens, regals, fulletons de visites que han fet les criatures en els dies de festa, retalls de diaris de notícies que els interessin, observacions, experimentacions de tipus físic, experimentacions arran del propi cos i un llarg i variat etcètera.

El nom d'aquest llibre és el que menys importa. Pot anomenar-se «Llibre de vida», «Llibre de la classe»,... el que sí interessa és que es tracta del lloc on es plasma allò que és comunicable, rellevant, que no implica únicament l'experiència personal sinó que inclou la participació dels altres; tot plegat és recollit en un plec de papiers que, prèviament, ha grapat la mestra, li ha posat unes tapes gruixudes i en el qual s'hi van enganxant aquestes aportacions.

Com a base hi hauria una actitud per part del mestre i una organització de classe receptives a les observacions i aportacions dels nens. Això els ajuda a veure que allò que els envolta pot ser objecte d'estudi. Les criatures es troben en situació d'observació, de recerca, estableixen un diàleg amb l'ambient i van adquirint consciència de si mateixes i de la realitat que les envolta. Saben que les seves experiències poden ser comunicades no solament a la mestra sinó a tot el grup classe, perquè s'hi dedica un temps i és una tècnica instituïda dins del complex de l'organització de la classe.

EL LLIBRE DE LES COSES IMPORTANTS els confirma el fet que aquestes experiències i vivències poden ser exposades i comunicades formalment. El grup acull la informació que porta el nen, llavors es crea un procés de manipulació col·lectiva d'aquesta informació: comunicar-la, entendre-la, relacionar-la,... La mestra enriqueix el procés quan l'escriu, quan ajuda a estructurar-lo formalment. Les aportacions dels nens, després de ser comentades, són exposades a la classe, penjades a la paret. Després quedaran recollides en el «Llibre de les coses importants». Aquest llibre confeccionat dia a dia és a la biblioteca de la classe com un llibre més a mirar, a llegir. Els nens encara no saben llegir però saben que allò que han dit és allà, escrit

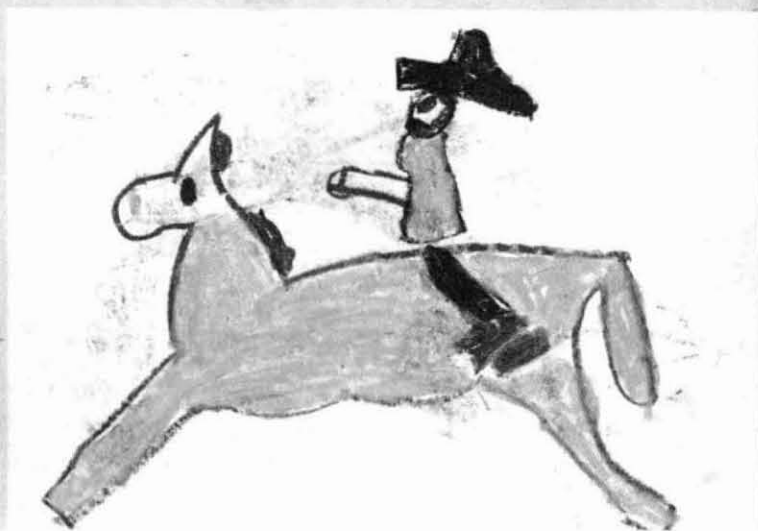
L'Isaac ja sap escriure molt be' el seu nom amb lletra junta.
 "El retolador blau fa millor el meu nom"

ISAAC

La Maria ha descobert:
 La  la 
 Bernat 
 Sant 
 Martí 
 Moris 
 Guisina 
 però Maria no la 
 la Pitti  també la 

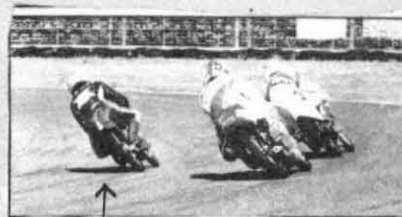
Estimula el procés de descoberta de la lecto-escritura. ...

En Marc ja sap fer cavalls que corren.



El Llibre de les coses importants es el recull dels avenços. ...

L'oncle d'en Ferran és un corredor de motos. Es diu Quim Galí



80 cc. Super:
 Herreros y Galí lo
 mejor.

en Quim Galí

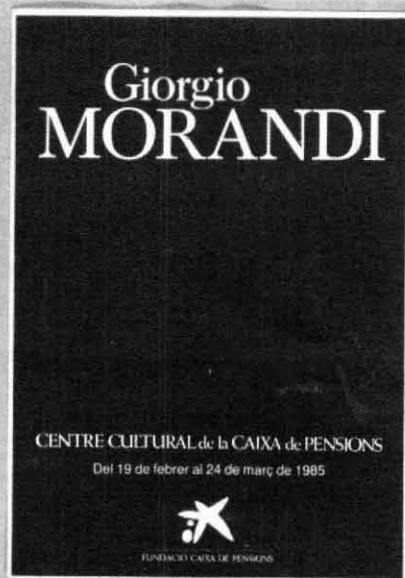
El Llibre de les coses importants és el recull de retalls de diari de notícies que interessin als nens. ...

Si nodes de pressa els braços es van aixecant, però fins a dalt de tot no
 Isaac 5 anys

Si t'aixeges de les anelles i nodes de pressa, llavors les cames i els múscols es mouen i nodes. I tens por



El Llibre de les coses importants es el recull d'experimentacions arran del propi cos. ...



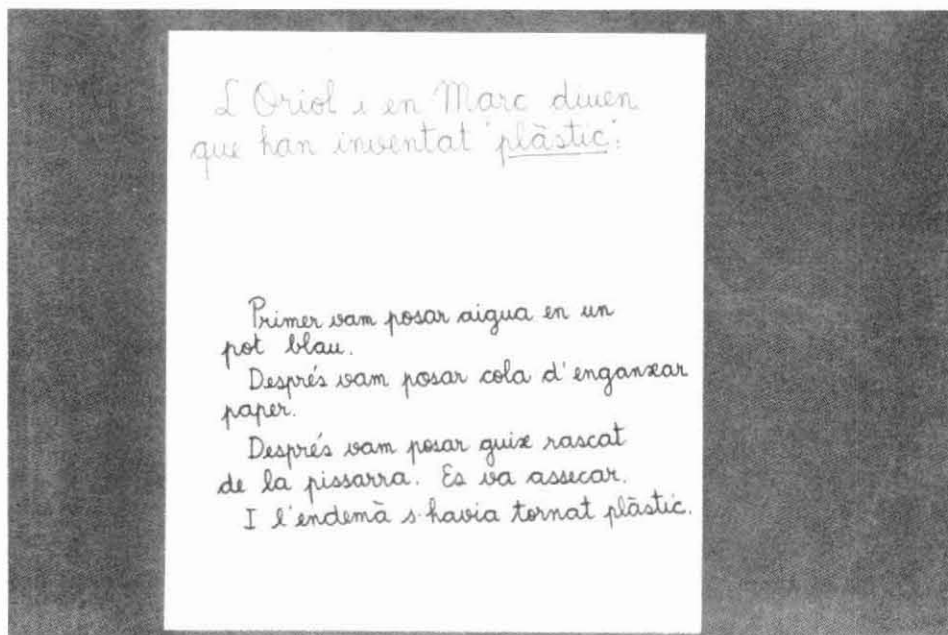
En Jonàs va anar
a veure una
exposició d'en
Morandi.

I diu:
-Eren bonics però a
mi no em van
agradar. A la
mare sí que li

agradaven però a mi no m'agradaven.

És bo que la vida i la vida del nen entrin a l'escola i tot això sigui objecte d'estudi

24-a



El Llibre de les coses importants és el recull que fan els nens, juntament amb la mestra, de les experimentacions de tipus físic, ...

i que qualsevol persona que coneix el codi de l'escriptura pot desxifrar el que ells han explicat.

Aquest treball possibilita que la vida del nen entri a la classe, que el grup se n'assabenti i per les diferents experiències s'enriqueixi, que el mestre es posi a l'alçada dels nens tot veient els seus vertaders interessos i, fins i tot, els diferents camins que els nens segueixen per fer llurs aprenentatges, possibilita que els altres grups-classe de l'escola ho coneguin, que quan vénen visites a la classe sàpiguen de la vida del grup,... en general possibilita enquadrar els seus interessos en un marc més ampli.

Suposa una gamma molt extensa de possibilitats i encara de valors, hàbits i instruments que s'han d'adquirir a Parvulari i aquest és un dels molts camins pels quals poden adquirir-los de forma planera, natural, per la vida mateixa.

Ens cal recalcar, en forma de síntesi, alguns dels valors d'aquesta tècnica:

- La il·lusió i l'interès que desencadena aquesta activitat.
- Suposa un lligam amb la realitat, una anàlisi.
- Suposa un inici de treball de grup.
- Educa uns hàbits de saber explicar, de saber escoltar, de treure conclusions...; per això és una tècnica que dóna molt bons resultats a la classe de 5 anys.
- El fet haver d'explicar quelcom ajuda a estructurar el pensament; haver de dibuixar-ho (si el treball ho requereix) inicia i enriqueix el procés de simbolització.
- Estimula el procés de descoberta de la lecto-escriptura perquè suposa un constant contacte amb la llengua escrita amb uns lligams de significació.
- Suposa un punt de partida per a treballar qualsevol matèria: matemàtica, llenguatge, experiències, música, psicomotricitat,... i els ajuda a veure que la vida es una interrelació, és un tot, no és una sèrie de compartiments estancs.

J.G.B. - C.S.Q.
Escola NABÍ - Barcelona

Editorial Casals



«Gatet mixet» De 4 a 5 anys

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



Col·lecció «El ninot»

Quaderns pensats per a nens de 3 a 5 anys.

Material d'entreteniment i de creació adequat tant a la classe com per a les vacances o senzillament com a divertiment.

Amb gomets incorporats.

Edicions en català i en castellà.

Autors: Montse Ginesta i M. J. Espelt.



«Bon dia, escola»

A partir dels 3 anys

«Tornem a escola»

A partir dels 4 anys

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



Col·lecció «La formiga sàvia»

Contes de lectura i entreteniment per a nens de 5 a 8 anys.
17 x 21 cm., 8 pàgs. text manuscrit.
Edicions en català i en castellà.
Textos: Maria Martínez i Vendrell.
Il·lustracions: Carme Solé.

Col·lecció «El barret»

Quaderns per a nens de 4 a 5 anys en els quals es treballa d'una manera progressiva la deducció lògica i la capacitat d'abstracció.
«El barret verd» «El barret groc»
«El barret blau» «El barret vermell»

MATERNAL • PRE-ESCOLAR • EGB • BUP



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



ENVELLEIX LA VENTAFOCS?

JAUME CENTELLES. MERCÈ MAURE.

Inicialment, els contes gaudien d'un gran prestigi entre els nens i els adults i, fins a una època més o menys recent, narradors i narradores animaven les tradicionals vetllades. Però, progressivament, el desenvolupament del corrent racional i l'evolució contemporània de la societat, en particular de la burgesia, va fer que no es veiés en els contes més que absurdes històries de velles, just bones per a divertir els infants i prou. Conseqüentment, i apel·lant al rebuig de l'irracional, aquesta mateixa societat tracta d'enviar els contes al museu d'història al mateix calaix que ocupen el fus i la llàntia d'oli.

Però, ves per on, aquests contes són tenaços i els nens que els coneixen ens els reclamen sovint. Fent front a aquesta realitat algunes persones serioses aboquen un allau d'arguments tractant de convèncer-nos de la seva malvestat amb la finalitat que els esborrem del nostre repertori. L'argument generalment subjacent és el dubte sobre l'eficàcia del rol que el conte (obra de tradició, ritu educatiu de temps passats) pot veritablement ocupar en la societat present i futura. El conte és presentat com un illot del passat en una escola que es vol renovar i vol preparar els nens per a la societat de l'any dos mil.

De les múltiples cares de l'univers dels contes, dels quals sempre quedaran aspectes ocults i obscurs, hem triat com a punts per a la reflexió de les ratlles que segueixen aquells que fan referència a la càrrega ideològica que porten aquestes «relíquies».

Sabem que els contes traspuen una ideologia que ve marcada per l'època en què es van crear i val a dir d'entrada, citant Joan Prat, que *tota rondalla, pel fet d'esser-ho ja és ideològica, ja que precisament la rondallística és la concepció que la cultura catalana té sobre ella mateixa i la realitat que l'envolta. Això no obstant, hi ha rondalles que incideixen més directament que d'altres sobre aspectes com poden ésser l'escala de valors, l'ètica o moralitat, els costums, el comportament religiós, etc.*¹

¿Quins són els missatges que envien els contes al conscient i a l'inconscient de la ment del nen per tal d'ajudar-lo a resoldre els problemes que planteja el viure en societat? ¿Com vehiculen les rondalles maravoloses les solucions als problemes de la seva vida per tal d'estimular la seva imaginació, per ajudar-lo a desenvolupar el seu intel·lecte i per estimular la seva esperança i confiança en si mateix i en el seu futur? Vegem-ne alguns exemples.

El conte com a regulador psicològic col·lectiu

L'origen dels contes cal cercar-lo en la comunitat rural-feudal i en aquesta societat el conte funcionava a manera de *regulador-equilibrador* segons el moment i la circumstància històrico-social, tant a nivell individual com col·lectiu. I de fet, com ens diu Dolores Juliano,² *sovint la funció contes-tatària estava amagada o oculta, de manera que en la superfície semblava que el folklore recollia fragmentàriament i sense qüestionar res l'escala de valors dominant.*

Només així ens explicariem contes tan poc edificants com aquells en què l'heroi és un babau o un ximplet. Citem com exemple la història de «El rei del nas de tres pams»³ que comença amb aquests termes:

«Vet ací que una vegada hi havia un *gandul*,* a qui tot agradava, menys de treballar, i s'entretenia anant a pescar peixets al riu i caçant moixonets enfilats. Un dia, va agafar un ocell que era un ull de bou, i aquest, així que es va veure atrapat, li va dir:

— Deixa'm anar i et concediré el do que em demanis.

El *gandul* va rumiar una estona, pensant què li podria demanar i, com que era molt *tarambana*, va dir-li:

— Que em facis sortir un nas de tres pams de llarg.»

Si examinem aquest tipus de relats veiem que l'heroi mai no aconsegueix la felicitat en virtut dels seus extraordinaris mèrits. Tot li ve donat, bé per l'atzar, bé per la concessió gràciosa dels éssers sobrenaturals que, sense cap altra raó, el van triar per a tan alta distinció. No ens ha d'estranyar, doncs, que en una societat governada per rígids principis, que ha perdut la seva espontània facultat d'adaptació, l'heroi reixi purament i simple per peresa, manca d'intel·ligència, etc..., compensació evident d'una actitud col·lectiva que sobrevalora l'eficàcia i l'eficiència, el seny.





I l'acabament del conte així ens ho demostra:

«Ell tenia tota la raó de creure que aquella trompa de tres pams li havia estat la sort i la ventura, fins a arribar a ésser rei.»

El conte com a regulador filogenètic de l'ètica

De la mateixa manera que hem vist que l'heroi pot ser un personatge desproveït de valors intel·lectuals, podem observar que moltes vegades es troba immers en situacions que el porten a una actuació dita «immoral». Però, quan hom evoca la immoralitat dels contes no es fa al·lusió, generalment, al seu desenllaç, en el qual el valor moral no queda discutit. Contràriament alguns passatges són criticats com a immorals i alguns exemples són esmentats freqüentment. Tal és el cas de l'incest a «Pell d'Ase»⁴ o l'assassinat a «El Petit Polzet»,⁵ per citar els més coneguts.

En els dos casos citats l'argumentació pot ser fàcilment retornada.

En el primer exemple (Pell d'Ase) si l'incest va tenir un caràcter generalitzat i en una època primitiva el patriarca tenia dret exclusiu per a disposar de totes les dones, és clar veure en aquest tipus de contes una rebel·lia contra el monopoli sexual del pare. Sorigit, probablement, quan la rebel·lió ja s'havia produït queda, de tota manera, latent sota la condemna externa que una nova ètica imposava, i la lluita entre aquesta nova ètica i la vella fa que apareguin relacions ambivalents al voltant de la rebel·lió filial, davant aquest negar al pare allò a què tenia dret exclusiu. La funció social d'aquest tipus de contes és la de protegir les noies i disuadir el pare d'una pràctica poc civilitzada.

En el segon cas (El Petit Polzet) l'assassinat de les set filles de l'ogre es produeix per l'astúcia de l'heroi que, oportunament, canvia els barrets dels seus germans per les corones de les noies. Fàcilment podem argumentar que en Petit Polzet té perfecte dret i raó d'utilitzar l'enginy per a salvar la seva vida i la dels seus germans de mans d'un ogre que vol cuinar-los i menjar-se'ls. L'astúcia, en aquest cas, és un mitjà a disposició del feble contra la força del més poderós.

Aquests passatges són immorals en la mesura que, dins de la narració, subverteixen l'ordre existent per tal d'arribar a una nova ordenació de les coses, a una altra escala de valors. Els contes ens presenten situacions de lluita contra l'estatus desigualment establert. Les accions sovint van encaminades a superar la submissió al poder, el masclisme, la falocràcia, etc., emprant els mitjans al seu abast.

El conte es converteix, així, en una espècie d'anàlisi o crítica de les possibilitats de l'home enfront els elements i els seus coetanis en el comerç de les seves relacions. El problema de la riquesa, de la supremacia del poder, com el del treball, des d'un principi és a la base de tots els contes. Això ens demostra, com assenyala J. Sosa,⁶ que els contes no són totalment productes d'invençions imaginatives, sinó d'esdeveniments reals que el po-

ble va recollir i guardar, perquè aquests esdeveniments significaven lliçons interessades que formarien més tard en la base la moral de les diverses classes. Per això, no és tan estrany trobar contes que interpreten un mateix fet en diferents sentits, segons qui feia o fa ús d'aquesta experiència. I, també, quan escoltem un conte, la nostra reacció favorable o no depèn de la nostra ideologia, del nostre sexe, de les nostres vivències, etc.

Finalment, no hem de creure que evitant una seqüència que a nosaltres ens sembli truculenta millorem el sentit profund del conte. L'únic que estem fent és fer la nostra pròpia manipulació, tot oblidant que el sentit originari del conte, el trobem en la conjunció i l'amalgama dels episodis, és a dir, en la totalitat de la narració.

Aquesta manera encoberta de modificar alguns passatges tornant-los menys cruels també és una manera ideològica d'actuar. Citarem, per exemple, la versió que fa Antoniorrobles de la Caputxeta en què finalment el llop, l'àvia i la nena es troben amics i berenant junts cada dissabte, o aquella altra de Ferrándiz que en el conte d'en Barbablava engabia les esposes en lloc de decapitar-les, o el mestre que per Nadal fa els Pastorets sense Dimoni.

Edulcorar a tort i a dret i voler evitar situacions pel fet de trobar-les ideològicament inacceptables és privar al nen del veritable sentit de la història. Gràcies a la nostra ideologia (i segurament a una lectura massa superficial de la narració) el conte perd la força amb què fa sentir i viure l'interès pel desenllaç, el missatge esperançat que tot conte té. Per acabar berenant tots plegats, o per esborrar la plana, no cal caminar tant.

On no hi ha risc no hi ha emoció. On no hi ha dol no hi ha goig.

J.C. - M.M.

Bibliografia

BETTELHEIM, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona. Crítica, 1981.

VON FRANZ, Marie Louise, *L'interprétation des contes de fées*. París. La Fontaine de Pierre, 1978.

PRAT, Joan, *La mitologia i la seva interpretació*. Barcelona. Els Llibres de la Frontera, 1984.

1. PRAT, Joan, *La mitologia i la seva interpretació*. Barcelona. Els Llibres de la Frontera, 1984.

2. JULIANO, Dolores, *Expressen els contes i rondalles reivindicacions populars?*. «Ciència» núm. 34-35, (gener 1984).

3. AMADES, Joan, *Rondallística*. Barcelona. Selecta, 1974. Conte núm. 105
*El subratllat és nostre.

4. ANDERSEN, Hans Christian, *Cuentos clásicos*. Barcelona. Jovenut. (També es pot trobar als reculls de Perrault.)

5. PERRAULT, Charles, *Los cuentos de Perrault*. Barcelona. Crítica. (Va ser recollit també pels germans Grimm.)

6. SOSA, Jesualdo, *La literatura infantil*. Buenos Aires. Losada, 1982.





ÉS BO OBRIR PORTES

MARIA FERRET

Al matí, feia un d'aquells dies clars amb una lluminositat neta, i les muntanyes del Tibidabo semblaven més a prop que de costum.

En sortir de casa, m'he trobat un grup de nens i nenes que amb els seus mestres, m'imagino, anaven al parc que hi ha molt a prop de casa; anaven contents, i se'ls veia molt animats parlant entre ells.

L'ordre i normalitat en el passeig donava la impressió que aquella sortida s'havia preparat, com sempre he pensat que s'hauria de fer. Les sortides dels nens cal que no siguin endebades, no tot se n'hauria d'anar en xerino-la i castells de foc, cal que deixin algun rastre, algun interrogant, quelcom de nou en l'esperit del nen per poca cosa que sigui, i això, no crec que es faci improvisant i sense tenir un mínim d'objectiu del que es vol aconseguir.

Per l'aparença i atenció vers aquells nens pels mestres, aquella sortida no els era un descans, ans al contrari, era una feina a fer.

A la meua ment, com una necessitat que fos així, vaig suposar que aquella escola, aquell dia, havia obert les portes per deixar sortir aquella petita comunitat en embrió, i proporcionar-los oportunitats i incentius, per desenvolupar hàbits i conductes socials valuosos.

S'ha pogut comprovar que el joc a l'aire lliure és un dels moments en què no es presenten problemes per a associar-se, per tant, és un dels fets importants en la vida col·lectiva.

Però jo em preguntava: ¿Per a aquells infants, el parc era solament un mitjà per treure'n alguna satisfacció? Evidentment el parc, ja l'havien construït en la seva totalitat i se'l trobarien fet, lamentablement, com tots els nostres parcs sense que, per al nen, fos una eina de vida activa on poder aportar alguna cosa.

Recordo haver passat unes hores inoblidables parlant amb el pedagog Eladi Homs, quan encara vivia amb l'esperança de poder portar a cap els seus projectes escolars després d'haver acabat la nostra absurda guerra civil.

Sentit-lo et situaves davant d'un infant gran, que s'explicava generosament amb aquella visió intel·ligent i profetitzadora donant tot el millor que tenia d'ell quan solia parlar de tota la problemàtica escolar. M'explicava que en el jardí d'una escola futura volia posar-hi un recinte per desvetllar la músi-

ca en els nens, utilitzant materials naturals com la sorra, papers, les pedres, unes grosses, d'altres petites, canyes, etc. Desafortunadament poc es podia pensar que els qui solen tancar portes, farien que se li tanquessin benaurances. Tot allò ja no va ésser possible.

Ell també creia que el parc hauria de ésser escolar, obert a tothom.

El parc hauria de ser una substitució avantatjosa de l'escola, que li hauria de trobar un lloc per a experimentar i tenir cura de la botànica i zoologia, on els nens poguessin ser un punt actiu, no pel fet de cansar-s'hi si no per l'aportació (dins les seves possibilitats) de les virtuts de germanor, solidaritat i cooperació social, virtuts ben necessàries en l'educació dels infants.

Encara és present en el meu pensament, el que representava el parc per a una nena que vivia en un dels barris perifèrics de París, el barri de Pantin, on en el centre del parc hi havia una biblioteca pública, on veies els alumnes de l'escola de torn treballant juntament amb un jardiner, en la terra, en un grup amb la seva professora els explicava el procés del desenvolupament d'un pi en l'època en que succeïa, etc. etc.

A vegades, ens queixem que els nens, quan surten de l'escola, són uns éssers insociables. És que per ventura, la nostra societat és conscient que l'escola no ha de ser un lloc tancat de quatre parets, on moltes de les vegades es deixen els fills donant seguretat als pares per poder anar a treballar, si no que les activitats i hàbits socials, donada la realitat del poc temps que els pares disposen, no poden ser ja deixades a la llar solament, han de ser encomenades a un grup més gran i, per tant, la societat té una responsabilitat de posar els mitjans a l'abast de l'escola per poder fer créixer els valors de ciutadania i civisme.

No és responsabilitat única dels mestres formar ciutadans; d'acord, que els professors s'ho han de proposar, però també cal que la familiarització dels nens amb la ciutat, l'assistència a les manifestacions culturals, haurien de ser temes importants de l'educació, i la ciutat no està preparada perquè els nostres fills i nés puguin trobar-hi els estímuls i l'ambient que calen per adaptar-s'hi.

Aquesta expressió d'obrir portes, tan positiva, no és solament per a les escoles, també ho és per a les persones i cal que tots, la ciutat o el poble, es sensibilitzi per obrir-les i poder acollir a la nostra societat els membres més petits que la componen, essent sensibles als esdeveniments per a col·laborar amb els mestres en la difícil tasca de formar ciutadans responsables, lliures i educats.

Dic això perquè és ben bé hora que les autoritats en matèria d'ensenyament o creïn un equip o tinguin una mica més de temps per dedicar-se a una visió creativa de futur posant-se a l'alçada dels temps en què ens ha tocat viure, i perquè em sembla que és un bon moment per a obrir portes i deixar que l'aire i la llum de la vida, bo i prescindint de partidismes, entri allà on calgui per aconseguir un projecte escolar nou i renovador.

M.F.





infant i salut

MISCEL·LÀNIA DEL NEN MALALT

FRANCESC CANTAVELLA I CERDÀ

Quan un nen emmalalteix, apreciar la importància de la malaltia desvetlla en els pares un estat d'alarma. Pot ser greu el seu estat? Aquesta qüestió es fa més ansiosa si els pares, especialment la mare, no ha tingut l'experiència anterior d'altres fills. És evident, també, que els pares estaran tant més intranquils com més tendra sigui l'edat de la seva criatura. Quan l'infant ja parla els pares es tranquil·litzen més, diuen que almenys pot dir què és el que li fa mal; fet ben aleatori, ben conegut pel professional ja que el nen no tracta d'orientar els pares sinó que diu allò que l'impressiona.

A part la dotació constitucional que un nen aporta com un potencial que garanteix el desenvolupament d'una bona salut, la proporció de malalties greus que el poden assetjar i atacar en el curs de la seva vida no és massa gran, dins l'àmbit de la nostra civilització. No obstant això, els pares no pensen en la probabilitat estadística sinó que la possibilitat existeix i que en el cas de succeir, de fet, és com si es tractés del 100 %.

El paper dels pares és tenir cura de la progenitura, i d'aquí esdevé el sentiment natural de la responsabilitat envers els seus fills. En els moments de malaltia sempre està present la qüestió de la culpa: ¿Què he fet, o deixat de fer, perquè el meu fill emmalaltís? Els pares senten la seguretat en el seu paper com a tals en la mesura que el fill progressa satisfactòriament i els trontolla quan es presenten dificultats en el seu progrés. Moltes vegades la tasca del professional, mèdic o educador, consisteix a retornar la seguretat als pares en el seu paper, tasca tan important com pot ser-ho l'eficaz exercici de la seva habilitat a curar o educar.

No es el meu propòsit referir-me a allò que succeeix quan un nen està seriosament malalt per una malaltia perillosa o invalidant, la qual comporta forts sofriments i angoixes opressores i en la qual el delit pel guariment pren valor per sobre de tota altra preocupació, com ho expressa la dita: la salut no té preu. La meua fita es comentar alguns aspectes que es presenten en el curs de malalties banals, aquelles que sovintegen i es repeteixen una munió de vegades en tots els infants, generalment sense cap transcendència.

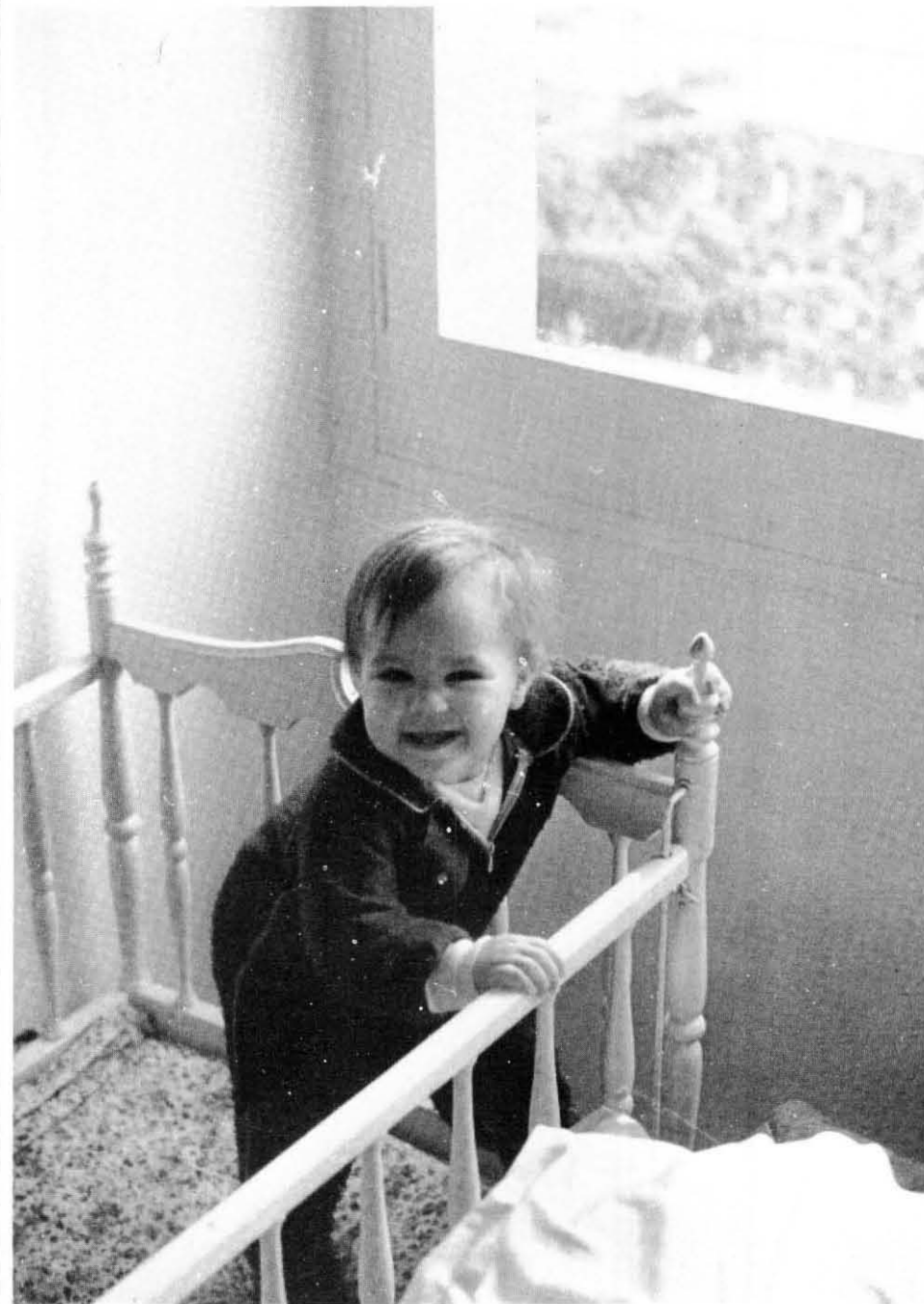
La vida de cadascú està plena d'aquestes malalties trivials, que seran aigua passada en no perjudicar el funcionament del nostre cos, que seran un parèntesi en la rutina del treball moltes vegades, i que donaran motiu de conversa en els dies en què es retorna a la vida quotidiana. Però, pot acceptar-se d'igual manera l'emmalaltiment de cadascun dels components de la família? Hi ha prioritat per a poder estar malalt i que això sigui plenament acceptat?

No tothom a la llar té la mateixa opció per a estar malalt. Jo crec que és el pare qui pot exercir d'estar malalt sense gaire terrabastall. Per ell es una molèstia passatgera. Com generalment està cobert per les assegurances socials tindrà la baixa del treball i potser l'allargassarà amb algun dia més de convalescència. Alguns pares objectaran que tenen moltes obligacions i que no poden deixar d'atendre-les, però en el seu fur intern agrairà aquells dies d'especial lleure i estarà, potser, satisfet que la gent l'espera i el trobi a faltar. Té una excusa tan real i sòlida!

Per la mare ja no podem pintar el quadre amb colors tan bonics. Si treballa fora de casa, mancar a la feina no es el greuge més considerable. Allò que li treu la calma de poder estar malalta i curar-se és la tasca casolana i les mil menudes implicacions que no admeten ajornaments: la cuina, la neteja, el menar marit i fills, el mercat, l'anada i tornada dels fills a l'escola, la planxa...

Crec que quan arribem als fills ens trobem davant d'una paradoxa: per una banda, creiem que ells rai que disposen de temps i, per l'altra, són pels qui més maldem si es posen malalts.

El bebè i l'infant petit ja acaparen tant el temps de sa mare que sembla que no hi càpiga un suplement. Ja hem dit que la taxa d'angoixa és molt alta quan emmalalteixen en aquestes edats i que, per a la mare, li és una càrrega molt feixuga. Els plors, l'ensopiment, el rebuig a prendre els aliments... la tenen en un continu ensurt; el veu tan menut, tan fràgil! Tem tant no saber com ajudar-lo! Li fa tanta por no adonar-se de la gravetat! Es comprèn que el pediatre sigui avisat perquè es presenti a corre-cuita o bé que la mare dugui el seu fill immediatament al servei d'urgència d'un hospital o clínica. «Han passat tantes coses per haver badat!» És cert que en tot això hi ha part de veritat, i els pediatres n'han llastrat la consciència de la responsabilitat dels pares, però també hi ha altres raons que estan posades com rerafons de la realitat. La sensibilitat d'una mare, correntment dotada, està suficientment afinada per adonar-se abans que els altres si el nen està malalt i de la gravetat de la seva dolència. Per a aquesta comesa la mare no





necessita un gran cabal d'informació. Llevat que la mare sigui emocionalment tensa i insegura, si dubta de la gravetat, tot es reduirà a una consulta telefònica amb el pediatra. El rerafons de la situació estarà en la solitud de la mare i en l'enfrontament dels qui amb «bones intencions» donen les seves opinions per a expressar a la mare que no ho fa bé i ells en saben molt de criatures.

Per resoldre la situació econòmica o per realitzacions socials, cada vegada es més nombrós l'estol de mares que treballen fora de la llar. Això comporta sentiments de culpa, ja que representa abandonar el tendre infant durant llargues hores i deixar-lo en altres mans, per bé que li mereixin confiança. Però, a més a més, la cultura actual exprem al màxim les aptituds organitzatives; especula el temps per la minuteria del rellotge sinó per la dels segons; engrana cada individu en la multiplicació de rodes dentades que han de funcionar alhora perquè la màquina funcioni... i tot això pesa molt si es tracta d'una família nuclear, la més habitual avui en dia. «El marit ha sortit a treballar i els nens han d'anar a escola»... «La compra no s'ha fet i no sé quan hi podré anar»... «A quina hora arribarà el pediatre?»... «El gerent posarà el crit al cel quan li digui que no aniré al despatx»... «El nen plora i no el puc deixar ni un sol moment»... «Quant li pot durar la malaltia?»... i no es tracta d'una preocupació egoista sinó d'un aclaparament per una pluja de tensions. Per més de 3 dies de malaltia hom s'ha d'organitzar la vida d'una altra forma. Per més de 3 dies de malaltia també augmenten les preocupacions pel curs que prendrà. Ja sap que, als petits, els puja molt la febre, però la febre és un índex que la malaltia continua.

Si el fill és grandet i va a escola, té altres germans per embolicar la troca?, «després d'un, cauran els altres també malalts?» El cap de la mare barrina: «el marit m'ajuda, però no se'n fa càrrec»; «La meva sogra diu que no sé tenir cura dels fills. Sí, però a l'escola els treuen al pati sense abric i allí suen tant»; «la mestra diu que no pot ser que faci tantes festes. No li convé per als estudis. Si manca a classe tantes vegades no podrà passar de curs»; «el pediatre diu que no cal donar antibiòtics, perquè té una malaltia per virus... Total una setmana!... però i si la febre no baixa?». Per l'altra banda, el nen no té consciència de malaltia: la pateix. Entre altres coses, la inestabilitat dels seus sistemes orgànics pot exagerar l'apreciació dels símptomes: passa de l'ensopiment a córrer i jugar, com si res estigués passant, quan pren un antitèrmic; però ell viurà la malaltia tal com la vegi reflectida per la seva mare; mentrestant, la sensació de molèsties el faran enganxós i exigent i després, com la dita castellana: «no lo siento por la enfermedad que te dio sino por el mimo que te quedó», se l'haurà d'ajudar a renunciar als beneficis secundaris que comporta la malaltia.

Desmond Morris diu que les malalties habituals són una necessitat «d'autocurar-se» rebent les atencions dels altres. Bé!, no sé si és ben cert però sí que ho és que l'estar malalt implica regressions afectives: durant la malaltia els adults ens comportem com si fóssim nens i els nens, com bebès. En un altre sentit, la malaltia no és un trencament en la nostra vida, un parèntesi en les nostres realitzacions, sinó que forma part de la nostra prò-

pia història; reestructura les nostres vivències i la nostra capacitat de viure. És un moment de debilitat per a crear noves forces i un clam de les nostres demèndes emocionals. Com el dormir, contrapunt de la consciència desperta, que en el somni fa rebrotar desigs i temences de cara al demà, la malaltia és un somni no escàs de malsons però també ple d'esperances.

Moltes vegades els nens emmalalteixen per necessitats emocionals, tant o més que per l'acció exclusiva dels contagis microbians. Les tensions psíquiques dels primers temps d'escolaritat i separació de la llar; l'esforç de situar-se en un món social més ampli i conflictiu; la por al fracàs en els rendiments escolars per les exigències internalitzades de pares i mestres; el rebombori afectiu i la seva cohort neurovegetativa en els àpats a l'escola; la soledat del nen menut entre els altres en les jornades de «convivències», lluny dels llocs coneguts i familiars; la força dels impulsos instintius i la pobresa de defenses enfront d'ells... Tot això engrapa les proteccions immunològiques a través de subtils mecanismes biològics.

Estar malalt és la recerca d'un emparament. Els nens s'adonen que quan estan malalts, els pares els fan més cas i també que en resulta una excusa implícita per deixar de banda les tasques escolars, els àpats avorrits... Descobrir que no és una trampa, un engany, sinó una situació conflictiva que el nen no pot ni sap resoldre satisfactòriament ha de mobilitzar-nos per ajudar-lo defugint el parany que representa la malaltia. Pel nen és important adonar-se que passar una malaltia banal és estar atès en els seus mals-tars; aferrar-se en les figures protectores que saben el que li passa i li donen seguretat per caminar per la vida; sentir que el protagonista és ell i no la malaltia; anar creient que la salut és quelcom més que l'absència de malaltia.

«No es pot estar malalt» crec que és un dels «slogans» de la nostra societat. No apareix explícit en la T.V., la ràdio o les parets d'anuncis, però està present i clama amb veu forta en l'interior de tots nosaltres i en resulta la llavor d'un imperatiu que anirà desenvolupant-se i creixent en la consciència dels nostres fills. Certament la malaltia la continuem vivint com a càstig dels déus, encara que no tingui importància per a la nostra salut física.

Creo que els professionals hem d'ajudar els pares procurant que no s'em-boliquin en la troca que ofereix la nostra societat, hem d'ajudar els nens perquè puguin passar la malaltia tan còmodament com sigui possible, no comptant els dies de durada de la malaltia ni els que perd d'escolaritat sinó els que necessita per a guarir-se; atemperar «els nervis» dels adults adele-rats en la cursa sense meta de la nostra civilització.

F.C.C.





Totes les comunitats humanes posseeixen la seva pròpia estructura de costums i creences. Aquestes no són innates sinó que són resultat de l'ensenyament dels pares o d'altres membres de la comunitat

Les respostes i el comportament condicionats d'una comunitat són particularment importants en relació amb les pràctiques d'alimentació i els mètodes de producció d'aliments.

De fet, totes les cultures tenen pràctiques i costums adients per a la salut i la nutrició del grup, i també d'altres que són nocives. És a dir, cap cultura no té el monopoli de la saviesa, ni de l'absurditat.

ANTROPOLOGIA I ALIMENTACIÓ

ARTURO JIMÉNEZ CRUZ. MONTSERRAT BACARDÍ GASCÓN.

Totes les comunitats humanes posseeixen la seva pròpia estructura de costums i creences que, en conjunt, constitueixen la seva pròpia «cultura». Aquestes actituds, per descomptat, no són innates sinó que són resultat de l'ensenyament dels pares o d'altres persones i també són fruit sovint de la imitació, la major part de les vegades, inconscient de membres de la família i d'altres membres de la comunitat.

En l'adolescència i en l'edat adulta, l'individu ja està condicionat per a acceptar els costums del seu grup com la forma correcta i apropiada de comportar-se i moltes vegades considera que altres formes de cultura no només són ridícules i absurdes sinó que també són perjudicials.

Les respostes i el comportament condicionats d'una comunitat són particularment importants en relació amb les pràctiques d'alimentació i els mètodes de producció d'aliments. De fet, totes les cultures tenen pràctiques i costums adients per a la salut i la nutrició del grup, i també d'altres que són nocives. És a dir, cap cultura no té el monopoli de la saviesa, ni de l'absurditat.

La classificació dels aliments, en diferents comunitats, no té cap relació amb les divisions científiques (proteïnes, carbohidrats, lípids, vitamines i minerals); més i tot, poden semblar complicades per a qui no les coneix, però normals i correctes per a la comunitat en particular.

En realitat, cap grup humà no ingereix tots els aliments que té a l'abast, sinó que els classifica arbitràriament en «comestibles» i «no comestibles». Així a Catalunya, la carn de gos, encara que pugui ésser una bona font de proteïnes animals, està classificada com a no comestible.

D'altra banda, a Tanzània, no es consumeix carn de peix, tot i tenir-lo a l'abast i no poder gaudir d'una altra alternativa per alimentar-se. Així mateix, les creences religioses són importants: els hindús s'abstenen de menjar carn de vaca i els musulmans, de porc.

Costums nous

El procés de transformació dels costums ha estat lent en les darreres èpoques, però en els últims anys, la velocitat en què es donaven aquests canvis s'ha incrementat, fonamentalment a causa de l'avenç de la tecnologia i dels mitjans de comunicació. Aquests canvis evidents i ràpids en algunes formes usuals de comportament, normalment relacionades amb la conveniència o l'interès de les diferents cases comercials i productores d'aliments i d'altres ocasionades pels canvis en els patrons de treball i principalment en el medi urbà (incorporació de la dona en el mercat de treball, horaris de treball, distància llar-treball, etc.) han induït a pràctiques que no sempre són les més adients per a l'alimentació dels nens, com per exemple, la substitució de la llet materna, l'ús de begudes carbòniques sense cap valor nutritiu. Així mateix, les modes en l'alimentació, com el vegetarianisme, i sobretot el vegetarianisme total, les dietes macrobiòtiques zen, utilitzades per dones embarassades, en l'alletament i en nens i adolescents en etapes de creixement, constitueixen un risc per a la salut, important per la deficiència que aquestes tenen de substàncies nutrients (proteïnes, minerals, vitamines, etc.).

La pràctica d'aquestes modes en l'alimentació sense cap tipus d'orientació per part de persones expertes en el tema, pot tenir com a resultat un retardament en el creixement i una predisposició més gran a presentar altres malalties (principalment infeccioses) o deficiències específiques de substàncies nutrients.

El fet que tots aquests costums nous prenen importància en la nostra societat ho podem veure pel fet que cada dia proliferen les tendes on és possible comprar tot tipus d'aliments nomenats naturals, restaurants vegetarians i de dietes macrobiòtiques. Les raons per a adoptar aquests tipus de costums són múltiples; entre elles, els malentesos beneficis per a la salut, raons ètiques, filosòfiques, religioses, ecològiques i algunes vegades econòmiques.

Dins del vegetarianisme, hi podem observar diferents tipus o graus. Cadascun d'aquests tipus ens pot comportar diferents tipus de problemes nu-



tricionals i amb més o menys importància, sobretot si les consumeix un adult o un nen en període de creixement.

Potser el problema més gran de les dietes vegetarianes en el nostre medi és el fet que estan planificades per a persones amb molt poca coneixença dins del camp de les necessitats de nutrients. Podem considerar que existeixen 5 graus dins del vegetarianisme.

I. Els que deixen de menjar carn d'alguns animals o d'alguns òrgans. Molt poc risc de malnutrició.

II. Els que, de les carns, només mengen les dels peixos i consumeixen productes lactis i ous. Molt poc risc de malnutrició.

III. Els que només mengen productes lactis i ous (ovo-lacto-vegetarians). És el grup que gaudeix de més adeptes dins dels vegetarians. L'únic risc dins d'aquest grup és el de deficiència en ferro.

IV. Els que no mengen productes animals de cap tipus. Aquestes persones correran un risc molt elevat de deficiència en vit. B₁₂ i B₂, ferro, calç, zenc i vit. D. Si aquestes persones no tenen un coneixement important de com combinar les diferents fonts de proteïnes vegetals tindran una dieta insuficient en aminoàcids essencials. Quan es tracta de nens que són sotmesos a aquest tipus de dieta, aquests no aconsegueixen créixer, són més baixos i el pes és insuficient. No tan sols perquè siguin deficientes en aminoàcids essencials sinó també pel fet que aquestes dietes son hipocalòriques.

V. Els que només mengen fruites. Aquestes persones difícilment poden viure fent aquest tipus d'alimentació. A més de córrer el risc de patir totes les deficiències dels altres grups són deficientes en sal.

Costums en l'alimentació

El nombre de menjades per dia i el mètode d'alimentar-se i la distribució dels aliments en els àpats, sol ésser important des del punt de vista de la nutrició. Així, algunes comunitats tenen per costum fer només una o dues menjades diàries, les quals difícilment seran suficients per a aportar les quantitats de nutrients necessaris per al nen. D'altra banda, és freqüent veure en algunes comunitats una preferència a donar els millors aliments als nens mascles i als més grandets. En canvi, en d'altres s'alimenta d'una forma forçada fent engolir com encebant, de forma que els aliments poden provocar fins i tot una neumònia per aspiració, trastorns psicològics del nen envers els aliments, a part que els aliments així empassats difícilment es solen absorbir i digerir.

Costums sense importància

Certes pràctiques poden semblar estranyes i innecessàries per a una persona educada aquí a Catalunya, com seria el cas que en alguns llocs eviten oferir per menjar plàtans dobles a dones embarassades, ja que en tal cas

tindrien bessonada, o el consum de carn especial del morro de la hiena, per ajudar els cecs a orientar-se millor. De fet aquests casos no són importants per a la nutrició i la salut.

Costums nocius

En totes les cultures hi ha pràctiques nocives des del punt de vista de la salut i de la nutrició. En el països anomenats «occidentals» l'ús excessiu del sucre i de les farines refinades, l'augment del consum de greixos d'origen animal i de sal, i la disminució en el consum d'aliments amb fibra (verdures, llegums, cereals integrals) està relacionat amb diferents patologies, des de l'alta incidència de càries dental, obesitat infantil i d'altres patologies cròniques que pateix l'adult i que tenen el seu origen en la infància i són degudes a una inadequada alimentació.

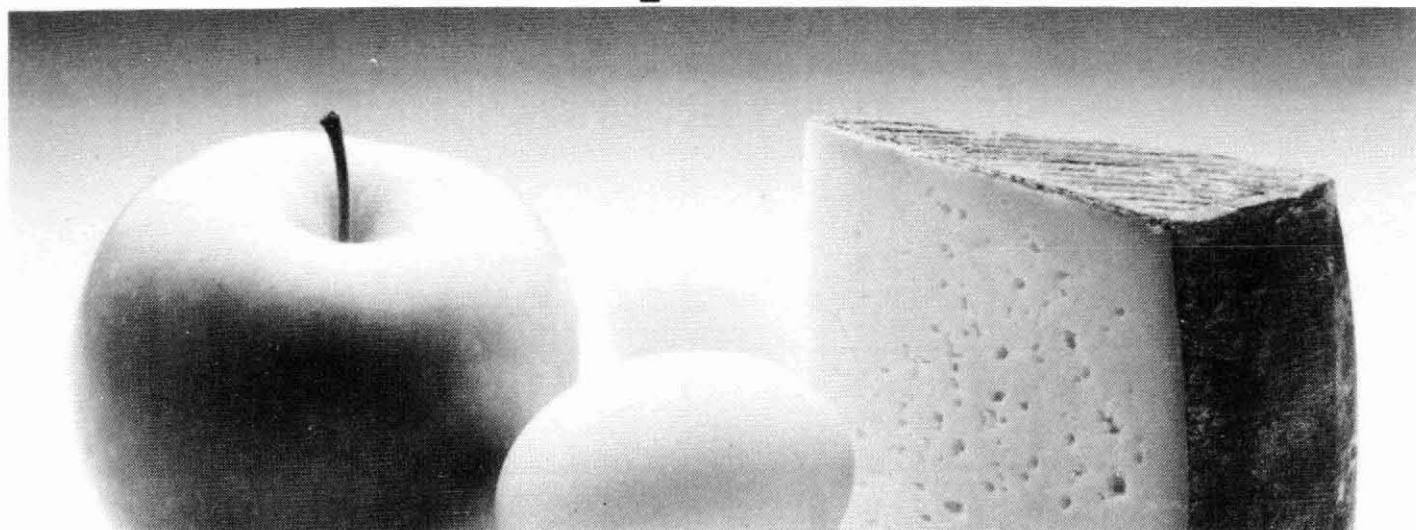
Dins d'aquest apartat podem considerar l'ús d'aliments ràpids, que cada cop serà més creixent entre nosaltres. Es tracta d'aquells aliments que es preparen d'una manera ràpida i uniforme de forma comercial, com són les hamburgueses, preparats de pollastre o peix amb patates fregides, mostassa o d'altres salses, alguns postres, pizzes ràpides. El problema d'aquests aliments no es que siguin dolents pel fet d'ésser processats i no ésser naturals, com popularment es creu, sinó pel fet que són molt elevats en calories, sal, sucre i peixos, i baixos en fibra. El consum esporàdic o com a part d'una dieta equilibrada no té més importància, però el fet que siguin l'alimentació diària dels que mengen fora de casa pot portar com a conseqüència la hipertensió i l'obesitat. En el mateix cas es troben els que s'alimenten a base d'entrepans amb embotits i pastes de carn, peix, etc. Un altre tipus d'aliments que tenen les mateixes característiques que els aliments ràpids però en grau superlatiu, i que per desgràcia estan molt estesos en el nostre medi, són els aliments anomenats «quincalla», com són totes les varietats de fregits en bossa, pastissos, als quals els nens són tan afeccionats. Plens de greixos, sal, midó i sucre o sigui aliments calòrics sense cap més aport de nutrients.

A.J.C. - M.B.G.

Bibliografia

- DAVIDSON; PASSMORE, *Human Nutrition and Dietetics*. Churchill Livingstone, 1979.
- JELLIFFE, D., *Nutrición Infantil*. México. Limusa, 1974.
- HANNING, *Prácticas alimentarias no convencionales y sus implicaciones sanitarias*. «Clínicas Pediátricas de Norteamérica» Vol. 2, 1985.
- TRUSWELL, S., *ABC of Nutrition*. «British Medical Journal», vol. 291 (1985).

Vitamines per al teu cos.

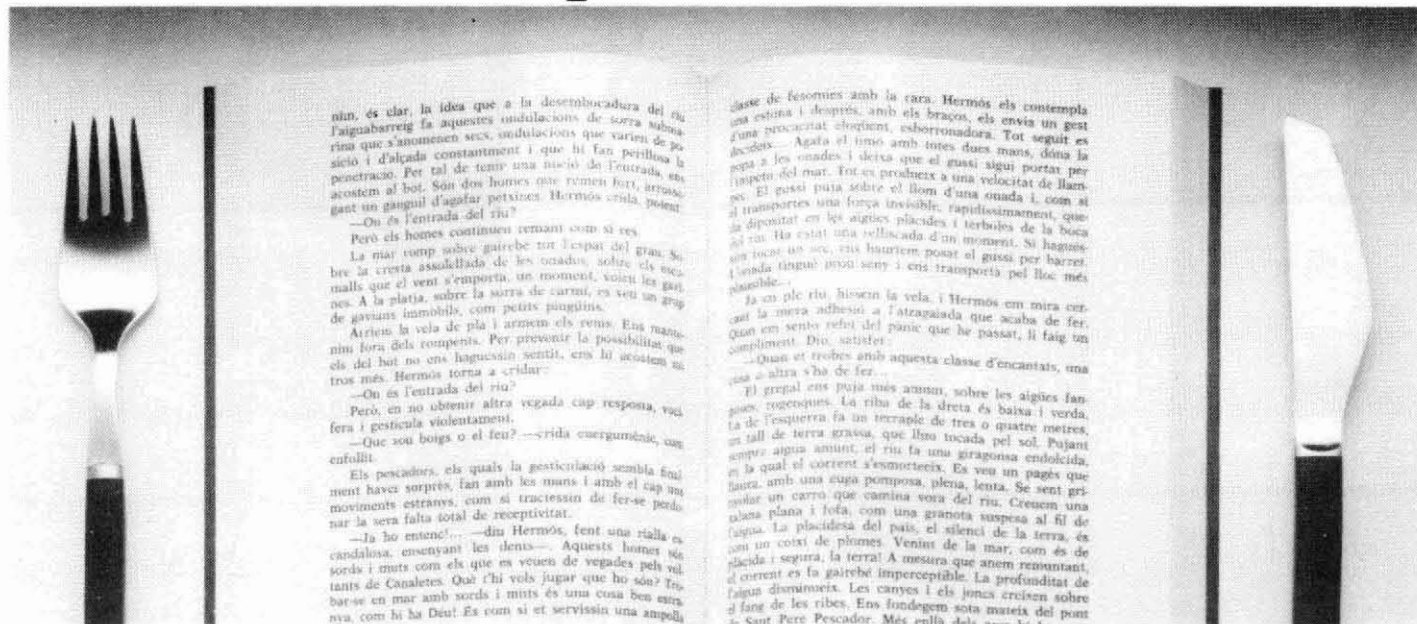


Vitamina C.

Vitamines A, B i D.

Vitamines A i D.

Vitamines per al teu cervell.



Vitamines A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y i Z.

Tu ets el teu cervell. I el teu cervell, com el teu cos, també l'has d'alimentar... i molt. Dóna-li el millor que hi ha, allò que t'és més aliment, i totes, totes les vitamines de la A a la Z: els llibres.

Alimenta el teu cervell. Llegeix llibres.


**CATALUNYA ENDAVANT
 AMB LA CULTURA**


**GENERALITAT DE CATALUNYA
 DEPARTAMENT DE CULTURA**

CORINTE MUSSONS

racó del conte

EL REIETÓ I L'ÓS

Aquest conte, recollit pels infatigables germans Grimm, ens parla de l'enfrontament que hi va haver entre dues menes d'animals ben diferents: els animals de quatre potes i els volàtils.

La raó de l'enfrontament? El menyspreu de l'ós envers les cries del reietó («—Aquest embolic de palla i fang és un palau? Aquestes boles de pèl són els reis? Tot això no és més que porqueria...») i l'airada reacció dels petits reietons («—Ha vingut l'ós i ens ha insultat tan grollerament que no menjarem ni una ala de mosquit fins que ens hàgim venjat»). Tot això fa que les coses arribin a un extrem tal que els uns i els altres es declaren la guerra.

És clar que la situació inicial d'aquest conte podia haver-se resolt d'una altra manera i ben diferent de la que tenim aquí: els reietons haurien pogut callar i aguantar la pluja d'improperis ofensius que els llençava l'ós evitant, així, que s'arribés a la declaració de guerra entre els uns i els altres. La guerra s'hauria mantingut, això sí, encoberta, hauria estat una «guerra freda».

Però els contes són restes verbals de cultures, actituds i formes d'actuar passades; només que els protagonistes que hi apareixen solen ser simbòlics (els quadrúpedes representen els dèspotes humans, els adults) enfront dels volàtils, que representarien aquí els oprimits, els petits...). El desenvolupament de l'acció d'aquest conte té el final que té perquè és el reflex d'una actitud humana ben poc equívoca i que podríem fixar històricament en aquells períodes en què els qui són vexats habitualment per uns poders deshumanitzadors, tot d'una s'atipen d'aguantar la guerra freda contra ells i no tan sols la declaren explícitament sinó que la guanyen òbviament. I això que els seus mitjans són, evidentment, inferiors en força i volum. Però no pas en enginy i eficàcia.

Deixo per a la reflexió personal la recerca de situacions (ai, las!, massa nombroses) en la vida real on l'ós (simbòlic) viu constantment empipant les cries del reietó (també simbòlic). Aquesta reflexió em fa desitjar que moltes d'aquestes situacions tinguin la mateixa fi que la del nostre conte.

ROSER ROS

Reagan logra que el Senado apruebe la ayuda a la 'contra' nicaragüense

Tripoli anuncia que responderá "sin piedad" al ataque norteamericano

Estados Unidos bombardea una base de misiles y hunde dos lanchas patrulleras libias

EL REIETÓ I L'ÓS

CONTE POPULAR

Vet aquí un ós que passejava xino-xano per dins d'un bosc. Com més caminava més sentia els refilets d'un ocell, que el van deixar boca-badat per la seva delicadesa. Com que ell no hi entenia gens en matèria d'ocells, va esperar que passés algú per tal d'informar-se.

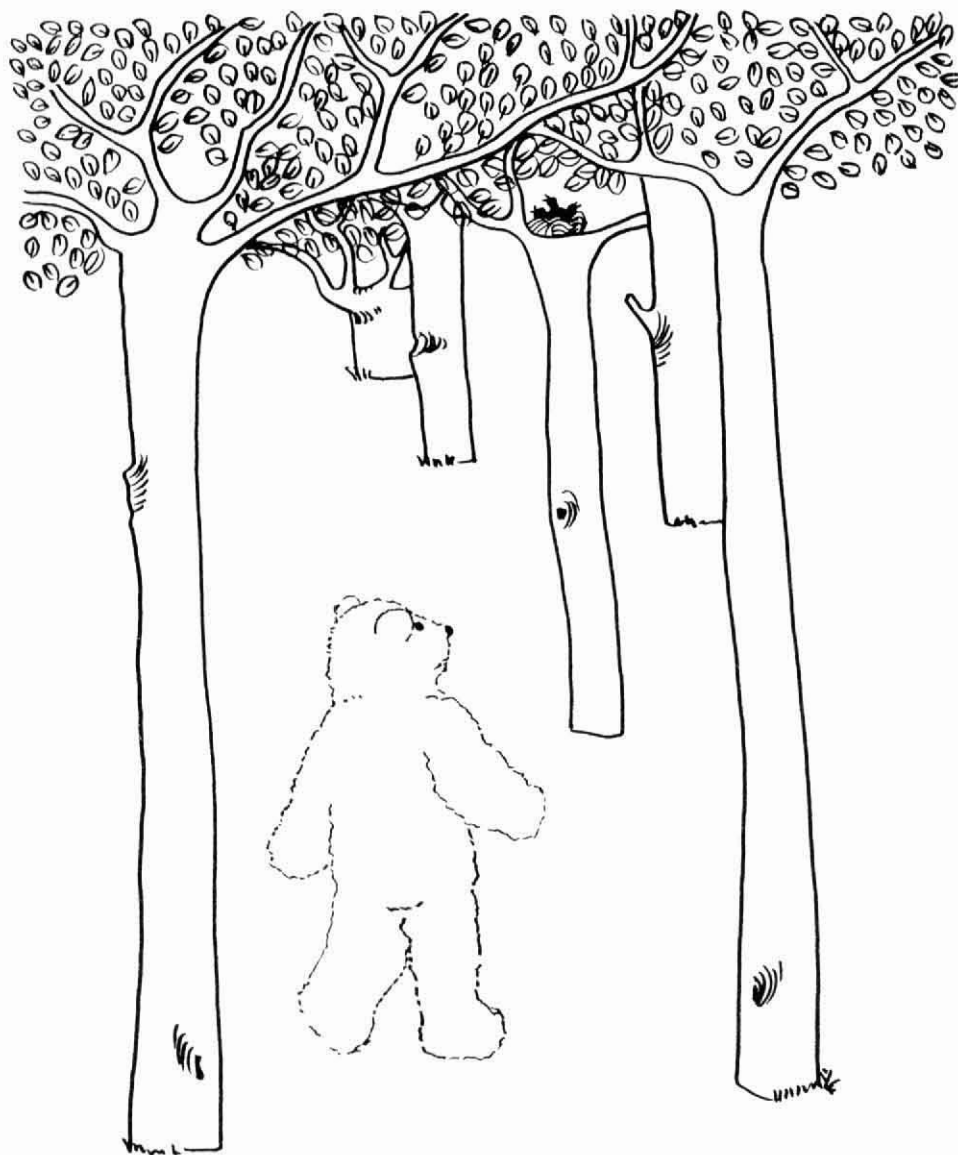
El primer en passar fou un llop. L'ós que se li dirigí d'aquesta manera: — Compare, teniu aspecte de ser de per aquí, no fa? — Bé prou que ho heu encertat— contestà el llop. — Doncs, no podríeu pas informar-me de qui és l'autor d'aquests refilets que enamoren? Suara els he sentits i m'he quedat boca-badat.

El llop, que es coneixia el bosc pam a pam, va informar amb tota puntualitat a l'ós:

— Ben segur que us deveu referir al cant del reietó: — No us sabia dir ni sí, ni no— li respongué l'ós, mentre el llop prosseguia amb to burleta: — Oh, però encara us quedariu més boca-badat si veiéssiu el seu palau. Amb un tres i no res hi serem. Per poder-lo visitar, només caldrà esperar que el rei i la reina en siguin fora, no son massa amants de les visites, aquests...— féu el llop.

L'ós, cerimoniós com és i sense malfiar-se de res, acceptà de bona gana visitar allò que ell creia que seria el palau d'un rei.

Tan bon punt van veure que els reietons pares sortien a cercar menjar per a les seves cries, el llop indicà a l'ós:



— Ara és el moment!

— I l'ós s'enfilà cames ajudeu-me cap a veure el palau. Així que va veure el niu, va fer una ganyota de menyspreu i exclamà:

— Aquest embolic de palla i fang és un palau? Aquestes boletes de pèl són els reis? Tot això no és més que porqueria.

Les cries, en sentir tot allò, quedaren tan ofeses que en tornar els reietons pares al niu els van dir:

— Ha vingut un ós i ens ha insultat tan grollerament que no menjarem ni una ala de mosquit fins que ens hàgim venjat.

Pobre ós. No sabia en quin embolic s'havia ficat: els reietons, que no estaven disposats a deixar-se insultar d'aquella manera, li declararen la guerra. El llop li aconsellà que en lloc de fer-se enrera, es fes ajudar per tots els quadrúpedes. Els reietons, per la seva banda, van convocar tots els volàtils per tal de poder fer front als atacs dels seus contrincants.

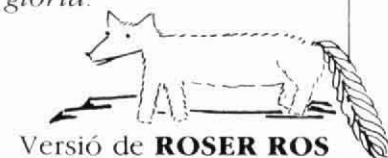
Com que nosaltres estem declaradament a favor dels volàtils, vegem de prop allò que s'esdevingué en el seu bàndol: fou decidit i acceptat per tot-hom que el mosquit s'encarregaria de les missions d'espionatge. I heus ací el que sentí en una de les seves incursions al camp enemic: que la guineu — que no estava disposada a lluitar en una guerra amb risc de perdre-hi la pell — s'enfilaria damunt d'una roca i serviria d'estendard als quadrúpedes bel·ligerants: cua enlaire, significava que tot anava bé, cua avall que tot estava perdut per als quadrúpedes i que més els valdria fugir per cames.

Reunida amb tota urgència la plana major i comunicat el missatge del mosquit, els volàtils en pes encarregaren a les vespes una missió especialíssima que s'hauria de dur a terme durant la primera trobada dels dos exèrcits i que els fou comunicada amb gran secret: xiu, xiu, xiu, bla, bla, bla.

Rebut el missatge, les vespes marxaren rabents, així com el gros de l'exèrcit. Objectiu: la cua de la guineu. Primer atac: la guineu aguanta impertèrrita unes terribles fiblades que no sap d'on vénen i manté la cua enlaire, donant ànim als quadrúpedes combatents. Segon atac: davant el dolor provocat per la constant repetició de les fiblades, la guineu amb prou feines pot mantenir la cua en una posició digna, deixant l'exèrcit dels quadrúpedes amb l'ai al cor.

Tercer atac: definitivament, la cua de la guineu fa figa: aquelles terribles i reiterades fiblades l'impedeixen d'aixecar la cua. Conseqüència: els quadrúpedes fugen per cames, tal com havia estat convingut en la reunió general.

Els petits reietons poden menjar tranquil·lament tot allò que els plagui: llur honor ha estat venjat amb molta honra i glòria.



per vos educatiu i d'estratègia

ABACUS

servei a l'ensenyament

Ausiàs March, 16 i 18 i Còrsega, 269 - BARCELONA - Forn, 8 - SABADELL
J. Verdaguer, 73 - STA. COLOMA DE GRAMENET. Comandes per telèfon: 217 81 66

informacions

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT 20è aniversari.



El propassat 11 d'abril es celebrà a Barcelona, a les cotxeres de Sants el 20è. aniversari de «Rosa Sensat» així com els 100 números de «Perspectiva Escolar».

Forem molts els assistents, joves i grans, pares i mestres, institucions i entitats, com una mostra del que al llarg d'aquests anys ha estat «Rosa Sensat» un esforç col·lectiu per a conèixer i estudiar la realitat educativa del país, controbuint a la seva millora des d'una perspectiva oberta i plural.

L'acte s'estructurà en dues parts:

- «Visió històrica de la tasca realitzada per Rosa Sensat» a càrrec de Jaume Cela i Marta Mata
- «L'educació en la perspectiva de la transformació tecnològica i social» a càrrec de Joan Majó, Josep M. Masjuan i Pere Darder.

Va cloure l'acte el President de la Generalitat de Catalunya.

Jornades de Literatura Infantil. Còrdova



Jornades de Literatura Infantil

Del 19 al 22 de març, es van celebrar a Còrdova les primeres Jornades de Literatura Infantil. L'organització i coordinació van anar a càrrec del *Seminari de Literatura Infantil*, i hi van col·laborar diferents institucions i editorials.

Metodològicament, aquestes jornades van constar d'una sèrie de seminaris: a) *Recrear la escuela*, al voltant de l'aprenentatge de la paraula i del seu lloc a l'escola; b) *Panorama actual de la literatura infantil*, al voltant dels corrents literaris i dels objectius comunicatius que reflecteixen els llibres actuals; c) *La literatura de tradición oral*, essencialment abocada a la recopilació de rimes, estrofes, jocs, endevinalles i romances; i d) *Bibliotecas infantiles y juveniles*, centrat en les possibilitats organitzatives i divulgatives de la biblioteca de centre o d'aula.

Paral·lelament hi va haver una sèrie de conferències i de taules rodones al voltant d'aquest tema, amb la presència de Rodríguez Almodóvar, M. Jesús Pérez Zorrilla, Federico Martín Nebras, Teresa Duran, Ana Pelegrín, M. Dolores González Gil, i autors de llibres per a nois i noies.

El balanç, tant d'assistència, com de participació i de conclusions, va ser francament positiu, i l'organització es planteja la continuïtat bianual o trienal de jornades d'aquest tipus.

Els mestres assistents, que vorejaven el centenar, van explicar el seu interès pel tema, definint-lo com un dels factors que amb més força estan irrompent en l'ensenyament.

Potser l'aspecte més interessant va ser el treball de recopilació de la literatura i poesia oral tradicional, recopilació extraordinàriament rica en un context andalús on l'oralitat és encara fonamental.

«Storytelling»



STORYTELLING

University of Pittsburgh

Als Estats Units, per a bibliotecaris, mestres, adults que treballen amb nens i narradors de contes, s'organitza un curs del 21 de juliol al 12 d'agost del 86 a la Universitat de Pittsburgh. El curs es titula *Storytelling* i versa sobre l'art d'explicar contes, com recopilar-los, usar-los i explicar-los. Costa 350\$ i es farà en castellà. Per a més informació cal contactar amb Margaret M. Kimmel. Tel. 07 1 412 624 52 34.

«V Congreso de Escuelas Infantiles»

Síntesi de les conclusions discutides, elaborades i aprovades pels assistents al «V Congreso de Escuelas Infantiles» celebrat a Múrcia el desembre de 1985.

S'agrupen a l'entorn de les quatre ponències debatudes:

- Educació en la primera infància.
- Actuació de l'Administració
- Incorporació de centres privats al sector públic.
- Formació inicial i titulació.

1.^a ponència


• Cal reconèixer la importància de l'educació des del naixement com a condicionant de tot el desenvolupament posterior del nen i de l'home, basant-nos en criteris pedagògics i psicològics. Tot i que aquest reconeixement ja és real per als treballadors, és encara molt feble en el conjunt del camp social. Cal dinamitzar-lo i mobilitzar-lo per ampliar-ne la base i per assegurar l'educació dels infants. Aquesta mobilització haurà de fer-se en un context ampli de política global, amb la participació dels pares, de l'administració, dels treballadors i de la societat en general.

• És urgent reconèixer i crear un primer nivell dins del sistema educatiu: L'Educació Infantil per a nens de 0 a 6 anys. Aquest nivell ha d'assumir l'educació de tots els aspectes que constitueixen la vida del nen. S'ha de tenir la flexibilitat d'incorporar un nen a un altre nivell, fent prevaler els criteris d'edat madurativa per damunt dels cronològics. S'ha d'incloure la «Escuela Infantil» com un nivell educatiu dins el sistema escolar amb les característiques pedagògiques exposades en la ponència anterior.

• Es reconeixen com a «Escuelas Infantiles» les que reuneixen les característiques pedagògiques definides anteriorment; caldrà dotar d'infraestructura els equips que reuneixin les característiques pedagògiques i de gestió, però que no tinguin mitjans o comptin amb una infraestructura d'equipament deficient.

• Com a criteri d'actuació haurà de prevaler la defensa de la qualitat educativa, davant l'ús exclusiu del criteri quantitatiu (nombre de places escolars), que n'és l'únic criteri en l'actualitat. L'administració ha de potenciar la quantitat i la qualitat.

• S'exigeix la promulgació urgent d'una Llei de «Escuelas Infantiles» que s'emmotlli a les condicions marcades en aquest Congrés, acompanyada d'una dotació econòmica que en permeti l'aplicació. La llei haurà de tenir en compte una definició clara dels principis educatius i d'una pedagogia per a la infància amb el disseny de la «Escuela Infantil» com a institució educativa i amb els criteris de reordenació dels diferents tipus de centres existents a tots els sectors. Per elaborar-la es dema-

 V Congreso de
Escuelas Infantiles
múrcia • 12, 13 y 14 de diciembre 1985

na la col·laboració de tots els sectors implicats: pares, treballadors, associacions de veïns...»

• Es considera urgent que el Govern de l'Estat elabori un marc polític que contempli totes les necessitats de la infantesa: educació, salut, benestar, desenvolupament... amb la col·laboració de tots els sectors implicats; un projecte únic de «primera infància» amb orientació i plantejaments per als serveis que d'una manera inconnexa ofereixen avui els diferents departaments de l'Administració.

• Considerem tot el que s'ha exposat anteriorment com a punts definitoris del model de «Escuela Infantil» que s'ha d'acollir dins d'un marc legal. Denunciem, per tant, les persones i institucions que utilitzen el nom de «Escuela Infantil» per a aplicar-lo a altres realitats que no hi tenen res a veure.

2.^a ponència

• El terminis d'adopció i aplicació hauran de ser tan breus com sigui possible, definint-ne amb claredat el marc de la seva aplicació, els finançaments necessaris i els processos de realització, i adaptant-se alhora a la realitat actual del sector. L'Administració haurà de definir i fer conèixer de forma urgent i precisa els terminis previsibles.

• Cal la creació urgent d'una comissió interadministracions que elabori un disseny o conveni-marc per racionalitzar, homogeneïtzar i ampliar la xarxa pública de «Escuelas Infantiles» amb la integració dels tres subsectors: públic, semipúblic o públic municipal, i educatiu sense afany de lucre. Aquest disseny o conveni-marc s'haurà d'adreçar cap a les característiques d'un marc jurídic estatal i a marcar els mínims aplicables i exigibles a les escoles privades.

A continuació s'enumeraren les competències que es consideren adients per a cadascun dels nivells de les administracions de l'Estat. Correspondrà a l'Administració Estatal:


• La regulació i ordenació de les condicions laborals respecte als convenis vigents dins dels sectors d'ensenyança a què es pertany: públic o privat.

• La regulació d'una normativa general que fixi uns criteris mínims de qualitat organitzativa i de serveis a les «Escuelas Infantiles».

• La regulació d'uns nivells bàsics de referència i de criteris orientatius per a l'etapa 0-6.

• La regulació d'una coordinació de la «Escuela Infantil» amb les etapes posteriors de l'educació que no sigui propedèutica, ni preparatòria, ni dependent, sinó coordinada i autònoma.

• La dotació pressupostària i les transferències a les administracions autonòmiques i locals, amb la refosa i ampliació de les diferents fonts de finançament actual, per fer possible l'accés a la «Escuela Infantil» a tots els nens que ho sol·licitin.

 V Congreso de
Escuelas Infantiles
múrcia • 12, 13 y 14 de diciembre 1985

- L'homologació de la forma de gestió de les «Escuelas Infantiles» amb les del sistema educatiu entenent-la com a mínima, però respectant les peculiaritats i experiències de major participació en les gestions que ja s'estan fent.

Correspondrà a la Gestió Autònoma:

- La reforma de l'actual mecanisme de finançament, concentrant-ne els recursos i elaborant una nova normativa més adient amb els principis pedagògics per al subsector que compleixi el model en els aspectes educatius, de gestió democràtica i sense afany de lucre.
- La coordinació de la formació permanent de les «Escuelas Infantiles», amb el seu seguiment i avaluació.
- La gestió i avaluació de l'equipament i política de noves construccions i reformes de les actuals.
- La unificació i ampliació de la xarxa pública d'acord amb el pla o acord-marc de la Comissió Interadministrativa amb la participació dels sectors implicats.
- La gestió de sosteniment i foment de la tasca pedagògica experimental i teòrica.
- La gestió i control dels fons públics i de les seves aplicacions.
- El foment de la participació als Consells Escolars Autònoms.
- El personal dels equips de suport, la seva coordinació i funcionament emmotllant-se a una distribució territorial per comarques o districtes.
- Les Comunitats Autònoms hauran de fer un mapa escolar per garantir el pas a les etapes posteriors en les millors condicions possibles: continuïtat, coneixement dels professionals de les dues etapes, proximitat de domicili, etc...
- A totes les Comunitats Autònoms els correspondran competències plenes en matèria d'Educació Infantil.

Correspondrà a l'Administració Local:

- El manteniment de l'equipament dels Centres.
- La determinació d'una política de personal que possibiliti i afavoreixi la formació permanent dels treballadors a les «Escuelas Infantiles».
- Establir, amb la participació dels sectors implicats, la baremació d'entrada i admissió de nens i de quotes que tendeixin a la gratuïtat.
- El foment de la participació als Consells Municipals i altres òrgans col·legiats.
- El suport i col·laboració per a les activitats educatives de caràcter extern.
- La gestió directa del pas dels nens i la coordinació de les «Escuelas Infantiles» amb l'etapa posterior, que es contemplarà en les previsions dels Consells Escolars.

3.ª ponència

- És necessària, oportuna i urgent la incorporació al sector públic dels centres que reuneixin criteris que es detallen a continuació, per raons econòmiques, pedagògiques, laborals i de resposta al dret que té el nen a una educació precoç digna.

Aquestes condicions són:

- La manca d'afany de lucre
- La gestió democràtica
- L'edecucació i compliment del model educatiu de «Escuela Infantil» definit anteriorment.
- El desig de convertir-se en Escola Pública, entesa no com una entitat quallada i acabada sinó com un projecte que es constitueix en aquest moment.
- Plural i laica.

4.ª ponència

- La titulació idònia i específica per a l'educador de «Escuelas Infantiles» serà la de mestre, amb l'especialitat d'Educació Infantil 0-6, per mitjà de la corresponent titulació universitària. Aquesta especialització haurà de comptar amb uns plans reformats i adients a les característiques i pràctiques de la «Escuela Infantil», amb una formació i reciclatge permanents adequats i suficients. No es tanca l'accés a psicòlegs o pedagogs.

- A partir d'aquest moment, en tots els casos de *primer lloc de treball* la titulació exigible serà la de Magisteri, especialitat de Pre-escolar, Pedagogia i Psicologia. En els altres casos de contractacions es valorarà la idoneïtat i experiència de les persones no titulades que ja estiguin o hagin estat treballant. Cal entendre que aquesta mesura és de caràcter transitori, dins dels terminis que es marquin per a l'homogeneïtzació.

- Es planteja la necessitat de possibilitar l'homologació oficial de la pràctica dels treballadors en actiu sense titulació. Cal demanar a les diferents administracions implicades la creació de plans de formació que s'emmotllin a les condicions laborals d'aquest treballadors, tant pel que fa als horaris com pel que fa als continguts i a la metodologia.

- No es consideraran vàlids ni suficients a efectes laborals per a llocs educatius d'Infermeria, Puericultura i Jardineria d'Infància. En conseqüència s'exigeix la derogació de l'especialitat de Jardí d'Infància en la Formació Professional.

Cal criticar l'Administració per la forma en què s'ha fet front a aquesta problemàtica i exigir que busqui solucions organitzatives i sortides particulars per a persones que hagin accedit a aquesta titulació, ja que la manca d'informació i programes generals inculpa l'Administració en exclusiva.

Llibres a mans dels infants

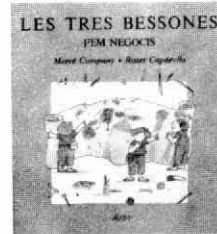
De llibres per a infants en surten a cabassos. (Malauradament més en castellà que no pas en català.)

No sempre, però, són del tot recomanables. Bé pels dibuixos, o pel contingut, per faltes d'ortografia, pel tipus de versió, pel format... sempre pot haver-hi una pega o altra.

S'ha d'anar amb compte, i tenir quatre criteris clars sobre els llibres per als més menuts.

De totes maneres, els qui ens poden ensenyar més bé si un llibre agrada o no, si funciona o no, són els mateixos infants. I és això del que volem parlar aquí: volem aportar la seva experiència, la seva paraula i, en definitiva, per què no?, la seva opinió transmesa per un adult que està en contacte amb ells, que els veu i els observa, dia rera dia, en la seva relació amb els llibres, entre tantes altres coses.

Així, doncs, queda obert l'espai per al comentari dels llibres dels més menuts; dels llibres per als infants de 0 a 6 anys.



COMPANY, Mercè; CAPDEVILA, Roser.

Les tres bessones fem negocis

Barcelona, Ariel, 1986.

Estem amb els nois de cinc anys. Tots junts escolten un conte que els lleigeixo perquè ells encara no en saben, i després de llegir cada pàgina els ensenyo el dibuix corresponent.

El llibre és: *Les tres bessones fem negocis*. És un conte que val molt la pena que entri pels ulls, perquè els dibuixos no tenen pèrdua, són molt divertits i detallistes, cosa que, sense ser carregós, enriqueix l'esperit observador dels petits lectors. Pel que fa al text, té un lèxic que potser és una mica massa acurat per als nois d'aquesta edat. De totes maneres, però, no hi ha dificultats per a entendre l'anècdota de la història. (No en vulgueu de rialles en veure les escenes que il·lustren el conte, i en conèixer les aventures que organitzen les tres bessones. Nenes d'una edat, si fa o no fa, com la dels lectors, la qual cosa els fa identificar-se en gran majoria a les protagonistes del conte.)

I després de tot això, per acabar d'observar i comprovar el grau d'èxit del llibre, el deixo a la biblioteca de la classe. El llibre no s'estigué gaire estona quiet, i la demanda era força exitosa, fins que entraren nous llibres a la classe i aquest deixà de tenir el protagonisme absolut del qual fruï durant una llarga temporada.



Col·lecció: COSES I NOMS (15 vols.)

Il·lustracions Rosa M. Curto.

Barcelona. La Galera, 1985.

Estem, tot just, a punt de sortir al pati.

Agafem una pila de llibres que són destinats, dedicats, pensats, fabricats i editats de cara als més menuts —a aquells que encara no saben llegir— i començo a treballar amb els nens de tres anys (els més petits de l'escola).

Amb ells enceto la feina. Treballem amb uns quants llibres de la col·lecció «Coses i noms» de l'Editorial la Galera (quinze títols publicats!).

És una col·lecció de llibres de contingut i imatges senzilles, acompanyades de poca lletra. (Únicament al peu de la pàgina hi ha el nom de l'objecte dibuixat. O bé una curta frase que explica una acció que sempre apareix als últims fulls del llibre.) D'un format còmode per al petit lector d'imatges, els llibres desperten interès pel que fa a la relació que hi ha entre els temes que es tracten —el zoològic, les joguines, el parc, la cuina, la casa, etc.— i la realitat que els envolta.

Tots junts fullegem, remenem, mirem i comentem els llibres (al seu nivell, és clar.) Val a dir que els nens estan una mica inquiets perquè haurien d'estar al pati saltant i corrent, però, per altra banda, demostren certa curiositat que, de moment, no sé si és deguda als nous llibres que tenen entre mans o bé a la situació en què es troben.

Jo els observo i intento fer-los parlar: hi ha qui explica alguna cosa curiosa que ha trobat en el llibre que ha mirat, un altre vol ensenyar els dibuixos, un altre té massa problemes de timidesa i costa que li surtin quatre paraules lligades...

Tothom fa el que pot: jo vaig intervenint tan poc com puc i deixo, sobretot, que xerrin i expliquin allò que veuen. És tracta, tal com veieu, de fer-los parlar.

Les conclusions, més pel que s'observa que no pas per altra cosa, són de caire positiu: aquests no són uns llibres que expliquin grans històries fantàstiques (ja he dit que els temes reflecteixen aspectes quotidians), però, de totes maneres, permeten assentar i reafirmar els conceptes que ens cal anar coneixent i aprenent l'un darrera l'altre.

I, tot i que és millor l'experiència viscuda que qualsevol altra cosa, amb els dibuixos i imatges d'aquests llibres sempre es pot ajudar un xic més tot aquest procés d'aprenentatge.

Eulàlia Ros

cop d'ull a revistes

Educació

- LA EDUCACIÓN INFANTIL: NECESIDAD Y REALIDAD. J.A. González. «Acción Educativa» núm. 37, març 86, pp. 4-12.
- JUGAR CON LA FÍSICA. M.C. Díez: «Cuadernos de Pedagogía» núm. 135, març 86 pp. 21-24.
- LES SORTIES. Monogràfic. «L'éducation enfantine» núm. 8, abril 86, pp. 5-23.
- UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR NO FORMAL EN CHILE. G. Calvo. «Perspectivas» núm. 56. 1r trim. 85 pp. 671-677.

Lectura i escriptura

- IL SEGNO E IL SIMBOLO. Monogràfic. «Bambini 86» núm. 2, febrer 86. pp. 10-44.
- L'ENFANT ET LA POÉSIE. H. Gilabert. «L'école maternelle française» núm. 7, abril 86 pp. 11-21.

Literatura infantil

- EL CONTE TRADICIONAL. Monogràfic. «Perspectiva Escolar» núm. 102, febrer 86, pp. 2-25.

Llenguatge

- LENGUAJE (11 AL 23 MES). Leon Miffre «Psicomotricidad CITAP», núm. 22, febrer 86, pp. 61-80.

Pedagogia

- GRÁFICAS DE FRECUENCIAS. Roser Calaf. «Guix» núm. 101, març 86 pp. 51-54.
- ACTIVIDADES EN PREESCOLAR Y SU EVALUACIÓN. «Revista de Educación Física», núm. 7, gener-febrer 86, pp. 5-9.

Salut

- EL COS VA A L'ESCOLA. Andrea Imeroni. «Apunts» núm. 1. oct. 85. pp. 29-38.
- LA HIGIENE EN L'EDUCACIÓ DEL NEN DE 0 A 6 ANYS. Josep Bras «Guix» núm. 99, gener 86, p. 11-16.
- SONETA VINE'M A L'ULL. C. Vidal i D. Aparicio. «Guix» núm. 99, gener 86. pp. 17-21.
- UNE ÉDUCATRICE ET LE REPAS DES BÉBÉS. C. Dieudonnat. «Vers l'éducation nouvelle» núm. 398, des. 85, pp. 39-41.

Societat

- LA PROBLEMÀTICA DELS NENS ABANDONATS I LES ADOPCIONS. Monogràfics, «Arrel» núm. 12, des. 85, pp. 49-55.
- IL BAMBINO E LA MORTE. Monogràfic. «Bambini 86» núm. 1, gener 86, pp. 11-21.
- ORIENTACIONES Y TERAPIA FAMILIAR EN CASOS DE ADOPCIÓN. Dr. Rios González. «Educadores» núm. 135, nov.-des. 1985, pp. 705-712.
- DE QUAN L'ANY DOS MIL ÉS DEMÀ PASSAT. Irene Balaguer i altres. «Guix» núm. 200. feb. 86, pp. 49-51.
- LA PROFESSIONALITÀ DEGLI OPERATORI PEDAGOGICI DEL NIDO NELLA QUOTIDIANITÀ. Laura Restuccia. «Infanzia» núm. 5, gener 86, pp. 14-19.
- LA GELOSIA FRATERNA. V. Bello Radaelli. «Scuola Materna» núm. 13, abril, 86 p. 31.
- AGRESSIVITÉ. M. Rasse. «Vers l'éducation nouvelle» núm. 401, març 86, pp. 85-87.

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)

**Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA

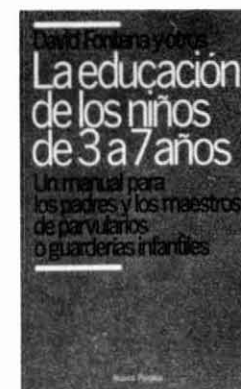


biblioteca



La prevenció dels accidents en la infància Departament de Sanitat i Seguretat Social. Direcció General de Promoció de la Salut. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1984 (Col. Guions d'Educació Sanitària)

Es tracta d'un fulletó divulgatiu de vint pàgines que respon, concisament i sintèticament, les preguntes: Què és un accident? Quins són els tipus més freqüents d'accidents en els nens? Per què es produeixen els accidents infantils? Com es poden prevenir els accidents infantils? Quines persones han de reponsabilitzar-se de la prevenció dels accidents en la infància? Què s'ha de fer si malgrat totes les precaucions succeeix alguna cosa? Algunes d'aquestes respostes contenen una valoració estadística prou interessant, i d'altres són el resultat d'una anàlisi que si bé es presenta d'una manera molt sintetitzada obre la porta a moltes interaccions entre el camp educatiu, el familiar i el sanitari.



FONTANA, David i altres
La educación de los niños de 3 a 7 años Barcelona, Ed. Planeta, 1986. (Col. Nueva Paideia)

El llibre es presenta amb el subtítol de «Un manual para los padres y los maestros de parvularios o guarderías infantiles», i consta de dues parts ben definides. Una primera part, sobre el desenvolupament psicològic del nen des dels tres fins als set anys.

La segona part se centra en els diferents aprenentatges didàctics: capacitats matemàtiques, lectores, escriptores, motrius, musicals, artístiques, de joc, a més d'un estudi cloenda sobre la col·laboració entre mestres i pares.

Tot i el seu caire divulgatiu, el conjunt del llibre requereix una lectura atenta que analitzi les experiències que s'hi exposen i que sigui capaç d'operar la translació de la pràctica didàctica anglesa a la nostra.

CURSOS GLOBALITZATS PER A ESCOLES BRESSOL I PARVULARI

Treball a partir d'objectius d'aprenentatge

- El material de l'alumne porta incorporats: gomets, cartolines, etc.
- Les Guies Didàctiques amb programacions completes de tot el curs com a model.

LLIBRES DE L'ALUMNE

Quac Quac

Fitxes de treball
(Un volum)
Bossa de gomets

GUIA DEL MESTRE

Quac-Quac



LLIBRES DE L'ALUMNE

3-4 anys

Cucut

1r. trimestre
2n. trimestre
3r. trimestre

4-5 anys

Cric-Cric

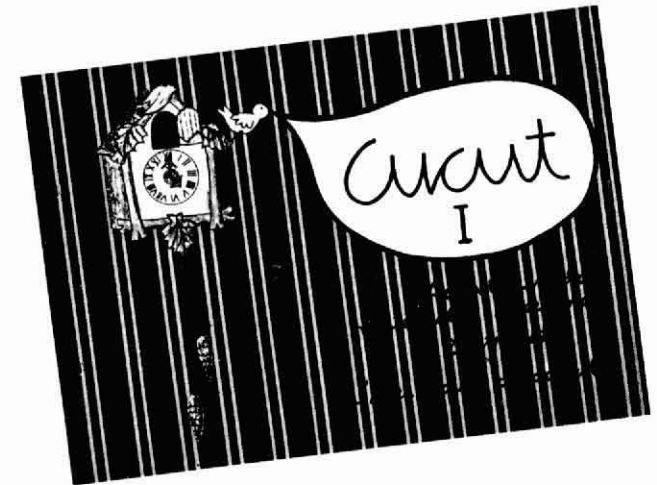
1r. trimestre
2n. trimestre
3r. trimestre

GUIES DEL MESTRE

Cucut
Cric-Cric

Autors

L'Avet equip de Preescolar



Sol·liciteu informació
i catàleg a:

EDITORIAL ONDA

Passeig de Gràcia, 123, 2n., 1a.
Tel. 218 21 26
08008 BARCELONA



Cicle inicial i mitjà d'EGB

Col·lecció "La Clau" de "Rosa Sensat"

EI 5(5-6 anys) dos albums, llibre d'imatges, murals i llibre del mestre
Les lletres Montessori adaptades a la Fonologia Catalana
L'Educació musical a la llar d'infants

Les paraules curtes

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