

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fà'n-ci-a

educar de 0 a 6 anys

32

setembre - octubre 1986



NOVETATS

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



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



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

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

LES CLASSES DE TRES ANYS

Els dies, prou carregats, de l'Escola d'Estiu, un tènue full de color groc ens queia al damunt com una llosa, amb el seu titular: «Eliminació classes de tres anys». El full pertanyia al CEPEPC, al qual la Conselleria negava la integració de les classes de 3 anys, i ens mostrava així un altre dels múltiples entrebancs que aquest col·lectiu té en la seva via d'integració a l'Escola Pública, índex de les dificultats de tota l'Escola Pública a Catalunya en la seva lluita per la qualitat.

Qualitat d'Escola, qualitat de Parvulari; una mateixa qualitat. Una bona Escola, per poder fer un bon treball d'Educació, ha de poder rebre els nens d'un bon Parvulari, concebut com la institució que té cura de l'educació dels nens de 3, 4 i 5 anys d'edat, un període prou definit psicològicament i pedagògicament. Un període bàsic en la formació de la personalitat, en l'estructuració mental que fonamenta els aprenentatges instrumentals, i en un veritable procés de catalanització.

El veritable Parvulari no té res a veure amb l'una o dues aules de preparació, pre-lectura, pre-escriptura i pre-càlcul, amb noms de magatzem, P1, P2, que es van anar fent després de la llei Villar Palasí.

El veritable Parvulari és la petita Escola que precedeix a tota bona Escola, naturalment a les Escoles del CEPEPC on en general formen unitat.

El Parvulari és l'Escola que ha definit, tot el que va de segle, la precària política educativa catalana, la que precàriament han pogut realitzar Ajuntaments, Mancomunitat i Generalitat republicana. I ara es trenca aquesta tradició, com més precària, més estimada, i es trenca la confirmació explícita d'un procés de pèrdua del lloc de Catalunya en l'Educació. Com deia aquell full: «Catalunya, fins no fa gaire capdavantera en l'ensenyament, està quedant enrera. Mentre a la resta de l'Estat espanyol s'estan obrint classes per als nens de 3 anys a les escoles públiques, i al País Basc, per exemple, l'escolarització d'aquests nens s'acosta al 100 %, la Generalitat fa tancar les classes de 3 anys de les escoles del CEPEPC que s'integren a la xarxa pública».

Les escoles del CEPEPC reclamen una rectificació d'aquesta política regressiva. **Infància** ho fa també, amb la mateixa afirmació per la qualitat educativa de l'Escola:

ELS NENS I NENES DE 3 ANYS TAMBÉ TENEN DRET A ANAR A L'ESCOLA PÚBLICA!

in-fàn-ci-a-32

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: CONSIDERACIONS A L'ENTORN DELS INICIS DEL LLENGUATGE/Ignasi Vila	6
Educar de 0 a 6 anys: COM PENSEM ENTRE ELS DOS I ELS QUATRE ANYS/Mercè Bassedas i Rosa Sellarès	9
Escola 0-3: «HOLA!», «ADÉU!*/Seminari de Bressol-Parvulari del F.O.P.I. d'Esplugues-St. Joan Despí	13
Escola 3-6: ELS POTS DE LES LLETRES/Montserrat Fons	20
Escola 3-6: TEMPS ERA TEMPS. APRENENT A SER LLIURES/Josep González-Agàpito	24
Infant i Societat: LA PROFESSIÓ D'IL·LUSTRADOR/Conversa amb Montse Ginesta	27
Infant i Societat: L'ORDRE I LA REALITAT/Escola d'Estiu del Penedès	29
Infant i Salut: EL DESPLAÇAMENT AUTÒNOM INICIAL/Emilio Fernández Álvarez	33
Infant i Salut: RELAXACIÓ/Sergi Riera	37
Racó del Conte: LA TORTUGA I LA PANTERA/Conte popular del Camerun	40
Informacions	42
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, Mercè Comas, Teresa Folguera, Xavier Gimeno, Roser Gómez, Carme González, Pilar Gorgorio, Núria Jiménez, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Fotografia coberta: Marta Povo. Composició: Grafitex, S.A. 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.

in-1

plana oberta

2-fàn

Taula rodona-debat d'escoles i pares de Sants

Coordinació d'escola bressol-parvulari-EGB

Una de les activitats del Centre de Serveis Socials de Sants, Programa d'Infància — G.A.T.— (Grup Assessor i de Treball de la Primera Infància) que es ve desenvolupant durant el curs 85-86, va ésser convidar escoles bressol, parvularis, escoles d'E.G.B. (C.I.) i pares del barri de Sants, a participar en una taula rodona, el dia tres de juny d'enguany.

El tema a debatre:

Coordinació-interrelació escola bressol-parvulari-E.G.B.

L'assistència fou d'unes 70 persones, uns 60 professionals i la resta pares.

Primer ens vàrem presentar tots; això va fer que els assistents es coneguessin personal-



ment, així com també a les respectives escoles que representaven.

Després, les escoles explicaren el seu sistema pedagògic i quin planteig de treball es tenia per tal d'afavorir un canvi d'escola, amb el mínim de problemes d'adaptació.

Van sorgir diversitat de formes i combinacions segons dos vessants: abans i després de l'inici del curs.

Abans de començar el curs

- Visita per grups de nens de bressol o parvulari a la nova escola.
- Adaptació d'antuvi dels nous nens, i contacte amb els seus pares durant els dies de colònies, de l'escola escollida.
- Al final del tercer trimestre, obren l'escola per a ésser visitada tant pels nous nens, com pels seus pares.

Iniciat el curs escolar

- A partir de les dades d'inscripció fan dos grups, tenint en compte la llengua materna, si tenen germans; l'edat; l'escola bressol o parvulari d'on procedeixen, etc.
- A l'inici de curs programen 15 dies d'adaptació per torns. Un grup de nens van a l'escola al matí, l'altre grup a la tarda. Durant aquest període, el mestre compta amb el reforç de tres persones més.

plana oberta

- La mitja pensió per als nens nous no comença fins a l'octubre.

Els pares opinen

Els també van expressar la seva problemàtica entorn al canvi, incidint en els següents punts:

- La gran diferència que hi ha a nivell d'estructura entre una escola bressol-parvulari, de tipus familiar, en la qual estan en contacte directe pares-educadors, i una escola gran.
- La diferència quant al nombre de nens per classe (escola bressol 10-15, escola gran 35-40).
- La llengua materna i la de l'escola bressol a vegades no coincideixen o no es té en compte en algunes escoles d'E.G.B.
- D'altra banda, moltes escoles bressol utilitzen l'informe diari, on el pare s'assabenta de l'estat d'ànim, les incidències, etc. del seu fill; i on ell pot també expressar tot allò que cregui d'interès de cara a l'educador.

De tot això, els pares opinen que realment és un trencament brusc i alhora ràpid, en la vida dels infants i també la dels mateixos pares.

Donada la unanimitat de tots els assistents a la taula-debat en una probable coordinació d'aquestes etapes, va sorgir la proposta de fer un treball conjunt totes elles, durant el proper curs.

Pla de treball curs 86-87

- Trobades periòdiques de les escoles de Sants.
- Sensibilització a nivell de barri.
- Intercanvi d'experiències.
- Treball en equip i transmissió als pares.
- Activitats de barri.

A principi de setembre s'ampliarà aquest programa.

Creiem que aquest treball, portat també a la pràctica per un grup d'escoles de la Zona Franca (Rev. Infància núm. 30), és un pas més.

Quedem a la vostra disposició si aquest tema és també del vostre interès.

Per posar-vos en contacte amb nosaltres podeu telefonar al Centre de Serveis Socials de Sants, tel. 431 54 56 - 431 78 47 - 431 49 11; demaneu per la Júlia o en Jordi, d'Infància.

Júlia Carreño i Moya
Responsable del Projecte G.A.T.

Pla d'immersió del català

En cinc escoles del Patronat Municipal d'Escoles Bressol de Mataró, en les quals el percentatge de nens no catalanoparlants és de fins un 98 %, hem començat a introduir el mètode d'immersió del català.

L'experiència motivada per un curs organitzat per la Generalitat, dintre del Pla Intesiú de Normalització Lingüística, basada en el llibre «com fer descobrir una nova llengua»,* ha despertat gran expectació entre els educadors de les escoles bressol perquè fins ara ens mancaven uns recursos adequats per a introduir el nen en la pràctica de la llengua catalana.

Aplicar una metodologia concebuda en principi per a nens més grans ha significat una readaptació del material, una simplificació de continguts i en última instància, una adequació sobre la marxa a les realitats dels diferents grups d'edats.

Una avaluació elemental ha permès d'observar que als grups de 2-3 anys la resposta ha estat menys tangible que als grups de 3-4, on l'adquisició del vocabulari català moltes ve-



ci-3

gades sorprenen tant per la rapidesa amb què el nen l'incorpora com per l'ús posterior que en fa.

La satisfacció manifesta dels educadors que en forma experimental han utilitzat el mètode ens indueix a suggerir la seva aplicació generalitzada a les escoles amb característiques similars.

**Escoles Bressol
Patronat Municipal de Mataró**

* ARTIGAL i altres. *Com fer descobrir una nova llengua*. Vic. Eumo, 1984.

plana oberta

4-a

Notes i reflexions a propòsit d'una visita a les Ikastoles d'Àlava i Guipúscoa

Els comentaris que normalment es fan en visitar escoles estan basats en la comparació entre el que fan i el que fem; el punt de referència sempre és la nostra realitat. Així doncs, no és pas d'estranyar que moltes vegades, en les visites, només vegem allò que ens preocupa professionalment i se'ns escapin aspectes i detalls o no sapiguem trobar-los el seu just valor.

Els tres aspectes que ens varen cridar més l'atenció en aquesta visita foren sens dubte: el tractament de la llengua, la renovació pedagògica i l'actitud dels mestres.

La nostra realitat lingüística, i les postures personals que vivim davant la política de normalització, varen ser el punt de referència en avaluar la tasca de «recuperació» que l'escola del país basc ha emprès. Però el que no vàrem acabar de comprendre varen ser els procediments per a dur-la a terme, pot-



ser perquè el punt de partença no és pas el mateix. L'escola catalana pretén normalitzar, no recuperar; potser aquí resideix la raó de fer conviure els grups classe amb dos mestres, matí, tarda, per treballar el castellà o l'euskera (model d'escola B, bilingüe), en el parvulri (3 anys).

El segon aspecte que realment crida l'atenció en les ikastoles és la implantació sistemà-

tica en totes elles de la metodologia activa a través dels racons o «xocos». Sembla que com en el nostre país, llengua i renovació pedagògica van junts.

El tractament de l'euskera ha donat tres tipus d'escoles: A, B, D. Les escoles del grup A són aquelles que compleixen l'horari mínim de treball d'euskera. El grup B respon a les escoles bilingües, matí o tarda dedicats

a una sola de les dues llengües, amb personal diferent. I el grup D, a les escoles on l'ensenyament es fa en basc i el castellà es treballa com a segona llengua.

Aquests tres tipus d'escoles responen a estaments professionals molt diferenciats, pedagògicament i políticament. Les escoles del grup D són normalment privades, creades i suportades per pares i mestres, els altres dos grups, el B i l'A, responen a escoles públiques o privades de classes socials molt diverses, així la classe mitjana o benestant dóna suport a l'escola del grup B. Les escoles del grup A moltes vegades responen a interessos molt particulars de mestres antics, funcionaris de l'administració central, o a posicions molt radicals de famílies immigrants.

Per últim, també cal fer esment d'un cert descens dels mestres públics o privats que han fet l'opció per la recuperació de l'euskera, ja que no tenen el suport oficial que en aquestes situacions cal esperar, però cal dir que l'entusiasme d'aquests mestres, ens va recordar, ai las!, la nostra joventut professional.

plana oberta

«Els Ajuntaments i l'escola bressol»

El propassat 15 de març i organitzat per la Comissió d'Ensenyament de la FMC tingué lloc a Granollers el 6è. Seminari de Competències Voluntàries en Matèria d'Ensenyament. La trobada tractà sobre «Els Ajuntaments i l'escola bressol».

Es reuniren representants de 17 ajuntaments de Catalunya que representaven 85 escoles bressol municipals i treballaven les ponències: «La situació del sector d'escola bressol» i «El model educatiu». Van arribar a les següents conclusions.

1. — Constatem amb satisfacció l'existència d'un sector d'Escoles Bressol Municipals que aconsegueix amb escreix la seva funció. Cal conèixer que segons les dades proporcionades pels ajuntaments de la FMC (totes ells corresponents a l'any 85),

Ajuntaments amb serveis municipals o bé fundació	25
Nombre de centres	100
Nombre de places	6.000
Nombre de docents	800

Mentre que l'oferta pròpia de la Generalitat en llars d'infants és:

Nombre de centres	40
Nombre de places	3.792
Nombre d'educadors	360

2. — Constatem, per contra, la desatenció envers aquest sector per part del Govern de la Generalitat.

Els reunits, preocupats per la millora de l'Escola Bressol Municipal, veiem en el moment present la possibilitat d'un atzucac en dos sentits: manca d'ordenació específica per part de l'Administració Educativa per un costat, i el col·lapse financer municipal per un altre. Per tal que no hi hagi retrocés en el Sector de l'Escola Bressol:

Exigim que el Consell Educatiu de la Generalitat dissenyi una política del sector unitària i coherent, i que per tant ho vehiculi per un sol organisme: la conselleria d'ensenyament (actualment es depèn de tres conselleries i de cinc direccions generals).

En tant el finançament de l'escola bressol no s'equipari als altres nivells educatius: exigim que el finançament del servei es reparteixi a terços a partir de cost estàndard, respectivament, a l'administració educativa competent, a l'administració municipal i als usuaris. El terç corresponent a l'aporta-

ció del pares requereix fórmules de compensació (beques, reducció de quotes, etc.) per tal que hi puguin assistir fills de les famílies amb nivells de renda menys favorables.

Constatem també la necessitat d'un increment de coordinació entre els ajuntaments que disposem de serveis propis o concertats d'Escoles bressol, i és en aquesta línia que proposem a la Comissió d'Ensenyament de la FMC que iniciï els corresponents estudis jurídics i econòmics per tal d'establir el mecanisme organitzatiu més adient, bé sigui sota la fórmula de Consorci o de qualsevol altre similar.

Així mateix cal que els ajuntaments fem un pas endavant i definim una política municipal d'infància dins la qual s'inclouï el projecte educatiu de la ciutat. Aquesta Política Municipal d'Infància ha de garantir la satisfacció dels drets de l'infant (de seguretat, assistència, lleure, esportius, etc.) per tal d'assegurar al nen la formació d'una personalitat humana adulta, és a dir l'EDUCACIÓ.

Els reunits, coneixedors que per tal de realitzar una escola bressol de qualitat és imprescindible una bona formació dels ensenyants d'aquest sector, ens:

1. — Manifestem a favor d'una formació universitària adequada, que prepari científica-

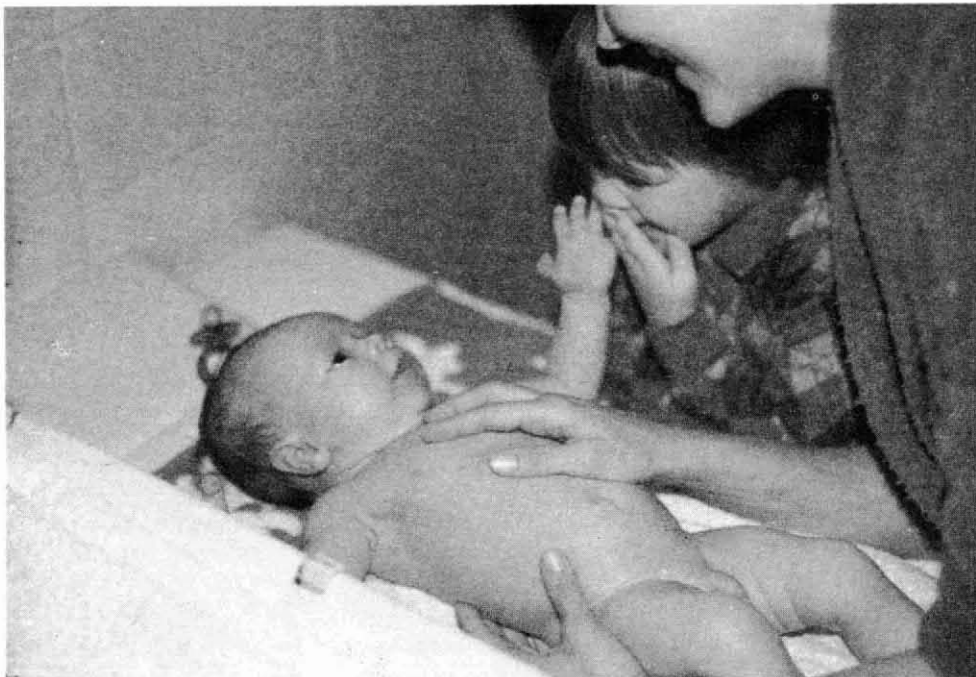
ment i professionalment els educadors.

Els ajuntaments col·laborem en la formació permanent dels ensenyants, però és imprescindible que l'Administració Educativa corresponent els doni facilitats per tal de poder accedir a la Universitat els majors de 25 anys.

2. — Constatem que la Generalitat ha ordenat confusament el sector i encara no ha dedicat les Resolucions que han de desenvolupar l'ordre del dia 1 d'agost de 1984; fem així una crida al Govern de la Generalitat per tal que es basteixin plans extraordinaris d'estudi a les escoles bressol del magisteri adients, tant en les matèries com en els horaris, per al personal que ja està exercint en les actuals escoles bressol.

3. — Lamentem que el Ministeri d'Educació hagi ajornat la promulgació de la Llei d'Escoles Infantils que podia haver estat el marc general on emmirallar-se per situar i desenvolupar correctament el nivell educatiu de la primera infància. Esperem que amb la nova llei d'Ordenació educativa es contemplin les escoles bressol.

Conclusions de la VI Trobada de Competències Voluntàries dels Ajuntaments en matèria d'Ensenyament.



educar de 0 a 6

CONSIDERACIONS A L'ENTORN DELS INICIS DEL LLENGUATGE

IGNASI VILA

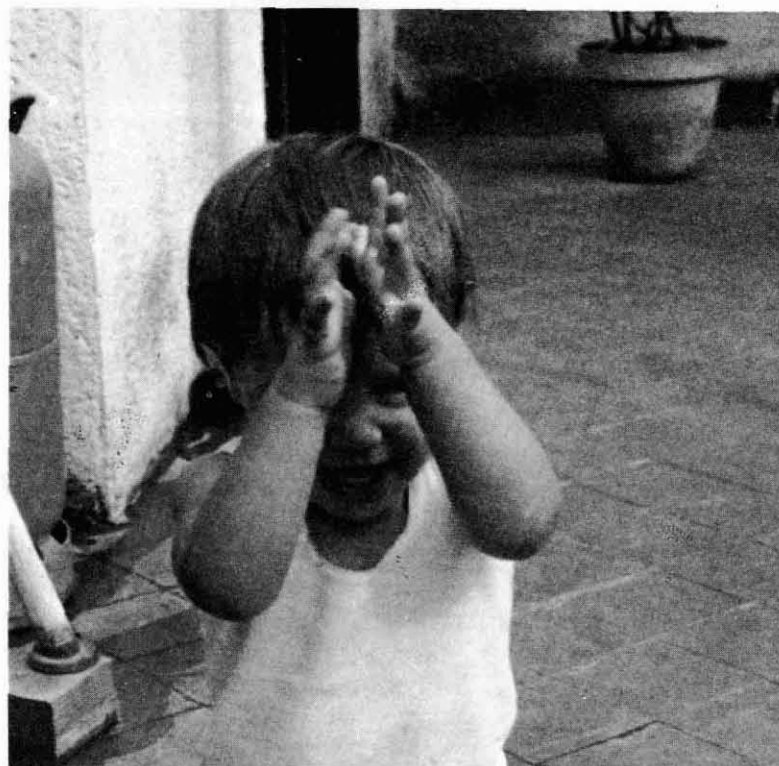
L'aparició del llenguatge és un dels fenòmens d'estudi més atractiu i alhora, d'explicació més complexa. La tradició popular considera la imitació com el mecanisme més important en el procés d'adquisició, de manera que el llenguatge sorgiria mercès al fet que nens i nenes aprenen la parla dels adults mitjançant la repetició i l'associació d'elements. Tot i això, deixant al marge posicions semblants defensades des de la lingüística, la psicologia i la filosofia, gran part dels estudiosos del llenguatge consideren que les peculiaritats d'aquest sistema dificulten qualsevol explicació que es fonamenti en aquests principis. Per exemple, i per què nens i nenes després d'haver emès correctament un enunciat (*obert*) el regularitzen segons les regles del codi, produint termes que mai no han sentit en la parla de l'adult (*obrit*)? Com és possible que els infants quan ja coneixen diferents termes, els combinin de manera significativa en enunciats que no han sentit mai dels llavis de l'adult? En una primera impressió la resposta sembla fàcil. Hom pot respondre que el llenguatge no és constituït únicament de mots, sinó també de regles i, per tant, els infants en aprendre a parlar el que fan bàsicament és adquirir un sistema de regles. Aquesta constatació pressuposa un mínim de coneixement per part de l'infant sobre el llenguatge, en el moment que comença a parlar, coneixement que li permet combinar els elements d'una manera específica. Ara bé, ¿coneixement de què? ¿Coneixement de la sintaxi, de la semàntica o dels objectius que assolim en usar el llenguatge?

De fet, la història dels darrers 25 anys de la psicolingüística ha intentat aclarir aquesta darrera qüestió. Prescindint dels primers plantejaments, una de les explicacions més potents sobre els inicis del llenguatge va ser elaborada durant els anys 70. Un grup important de psicolingüistes considerà que les primeres produccions infantils codificaven el coneixement del nen sobre la realitat. En aquest sentit, nens i nenes expressarien en les seves primeres combinacions, fonamentalment, relacions semàntiques abans que relacions sintàctiques. Així, el llenguatge apareix mercès a un desenvolupament pre-lingüístic previ durant el qual el nen elaboraria un seguit de nocions com la d'objecte permanent o la de causalitat, abocant-se tot això en la funció simbòlica que seria, en darrer terme, la responsable de l'emergència del llenguatge. Posteriorment, l'infant en tindria prou de reconèixer en l'estructura del llenguatge la manera regular de marcar aspectes diferents de la realitat (allò singular versus allò plural; l'agent versus el receptor o el posseïdor versus el posseït).

No obstant això, els problemes apareixen en constatar que, des d'un punt de vista funcional, les primeres produccions acompleixen una colla de funcions que es realitzen anteriorment mitjançant altres procediments menys culturals (expressions facials, gestos, etc.). Per això, una teoria que intenti explicar l'aparició del llenguatge està obligada a explicar també com en el nen es produeix el procés o el reconeixement de la major eficàcia i economia del mot *aigua* per a demanar un got d'aigua quan té set que no pas del fet de posar-se a plorar. Aquest plantejament remet a una concepció del llenguatge que, dissortadament, ha estat oblidada durant anys. El llenguatge és l'eina per excel·lència que tenim els humans per a regular i controlar els nostres intercanvis comunicatius. Certament el seu material és el símbol, la qual cosa caracteritza el sistema amb un conjunt de peculiaritats que distingeix el nostre instrument de comunicació de la resta de sistemes comunicatius. Però *mai* la representació no precedeix la comunicació. Ans al contrari, sorgeix com a producte necessari perquè el llenguatge pugui acomplir la seva funció: la comunicació. En la mesura que el material lingüístic és simbòlic, qualsevol codi requereix un grau d'acord social entre els membres que l'utilitzen si realment es desitja que reguli i controli els intercanvis comunicatius. Ha de negociar-se el significat de les paraules, la significació implícita en les diverses formes de combinar-les i, també, el seu ús en relació als diferents contextos, objectius proposats, etc. Així, el llenguatge apareix com a producte social, però alhora comporta un ús individual per a regular i planificar la pròpia conducta en la mesura en què, per la seva naturalesa, és un reflex de la realitat.

Per aquesta raó, si el llenguatge és comunicació i és un producte social, serà adquirit pels nens i les nenes perquè la societat, els altres, els el proveeix. Això no significa invocar la imitació com a responsable del procés; més aviat es tracta de descriure i explicar el procés de negociació mitjançant el qual l'adult «ensenya» a parlar i el nen «aprèn» a parlar.

Adult i nen s'incorporen molt d'hora a rutines d'intercanvi social, de ma-





nera que els nous nats, a tres mesos, presenten conductes específiques vers els humans i vers els objectes. Amb els primers mantenen intercanvis comunicatius, impossibles amb els segons. Sembla com si en els infants existís un impuls o uns motius per a interactuar amb els adults, impuls d'altra banda correspost per aquests. Així, en relació a necessitats biològiques (higiene, menjar, etc.) o jocs divertits constituïts per les mateixes parelles adultes, s'estableixen una sèrie de pautes interactives que depenen del progrés de la comunicació per arribar a bon port. Adult i nen negocien en aquests contextos pautats com el «ara tu-ara jo» del diàleg (ara actuo jo, ara actues tu), un ampli ventall de procediments comunicatius per assegurar el manteniment de la interacció.

Inicialment aquestes situacions són asimètriques. Apareixen perquè tant l'adult com l'infant aporten tot un seguit de conductes, encara que la responsabilitat de mantenir la interacció és, bàsicament, de l'adult. Aquest confereix significació a les conductes infantils elevant-les des d'un ús «natural» a un ús «cultural». Per exemple, en la mesura en què els adults investim de significació el «gest d'agafar», pressuposant que el nen vol l'objecte sobre el qual dirigeix el seu gest, apareix la «senyalització» per aconseguir la mateixa funció però amb un ús diferent: l'infant assenjala un objecte alhora que dirigeix la seva mirada de l'objecte a l'adult i a l'inrevés. És a dir, empra el gest, no per a agafar l'objecte sinó per a aconseguir que l'adult l'hi doni. Així, podem considerar que nens i nenes reconeixen en els procediments naturals, en llurs possibilitats biològiques, una manera d'incidir sobre la naturalesa sense haver d'actuar directament sobre ella. És suficient executar aquests procediments perquè algú, l'adult, modifiqui la realitat en el sentit de la intenció codificada. D'aquesta manera l'infant aprèn a emprar culturalment les seves capacitats per a requerir, descriure, protestar, rebutjar, etc.

Les primeres paraules apareixen perquè l'infant reconeix en aquets mots un sistema més potent i econòmic que, per exemple, els gestos per a controlar la conducta de l'altre. En aquest sentit, el seu valor és funcional abans que sintàctic o semàntic i el seu ús difereix notablement de l'ús que en fem els adults. Malgrat això, a mesura que el nen es va incorporant a rutines comunicatives en les quals utilitza aquests i altres termes, modifica constantment tant el seu ús com el seu significat en el sentit en què ho fa el col·lectiu de persones al qual pertany. Així es possibilita la generalització implícita necessàriament en el llenguatge i, consegüentment, el seu ús personal i la repercussió en el desenvolupament cognoscitiu. Igualment la incorporació del llenguatge amplia l'horitzó funcional del nen; li permet realitzar noves funcions comunicatives, assolint totalment en aquest procés el descobriment de les regularitats subjacents a un codi determinat, moment en què probablement l'infant reestructura tot el llenguatge que posseeix segons el coneixement que acaba d'adquirir.

I.V.

La detallada aportació pràctica de les autores sobre el pensament del nen es fonamenta en la teoria de Piaget i és a partir d'aquesta teoria que dibuixen les característiques del pensament entre els dos i els quatre anys. Cal situar, doncs, el seu treball en el marc de la teoria piagetiana i dins el període preconceptual, inici de l'etapa de les *operacions concretes* situada entre els dos i els set anys.

COM PENSEM ENTRE ELS DOS I ELS QUATRE ANYS

MERCÈ BASSEDAS, ROSA SELLARÈS

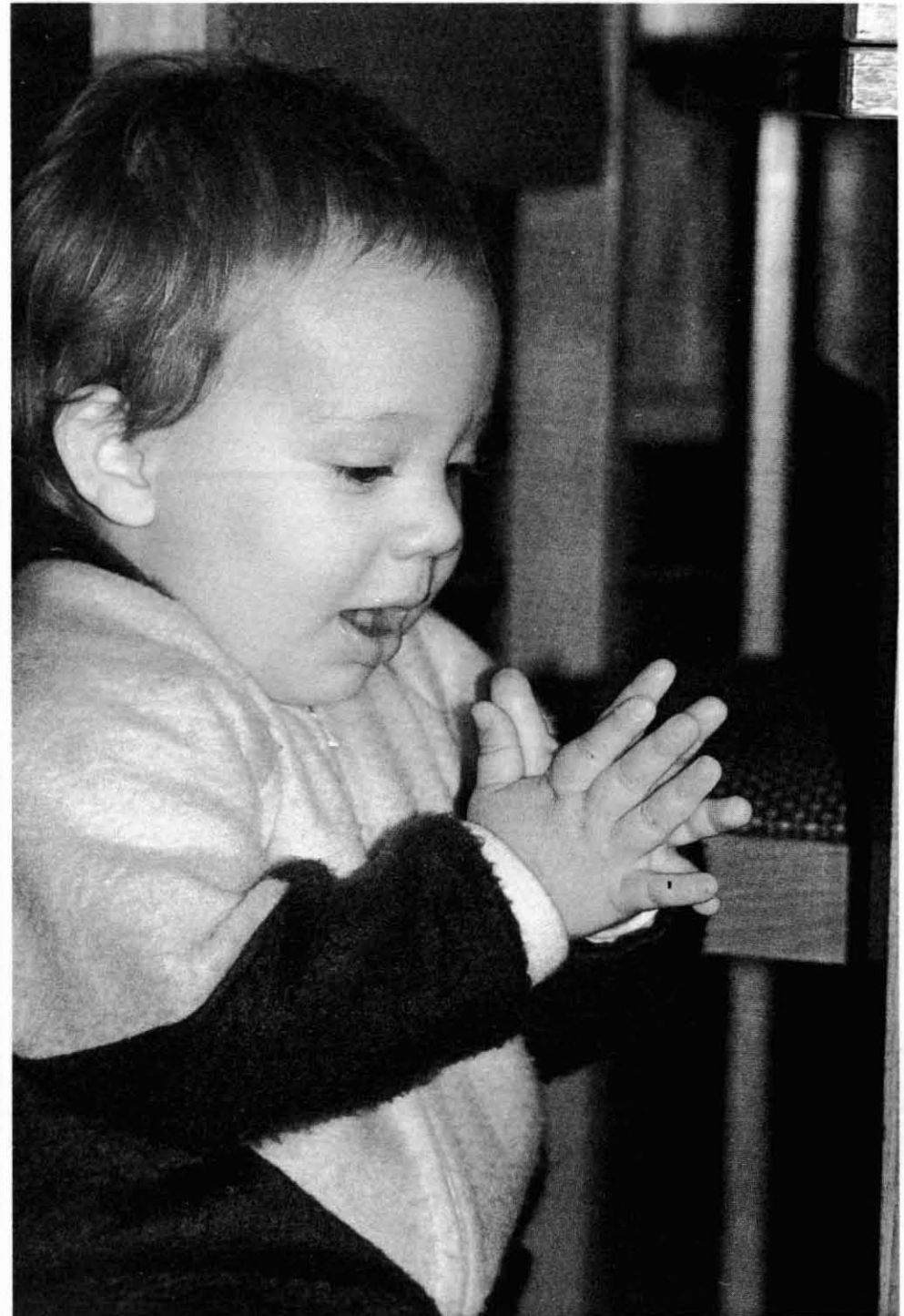
Entre els dos i els quatre anys s'observa un gran avenç en el desenvolupament psicològic del nen. Ara té ja certa autonomia i domini d'ell mateix: es desplaça lliurement, es manté net i sec, demana el que vol i es comunica per mitjà de la paraula. La seva intel·ligència, és a dir, la seva capacitat d'organitzar el món, es desenvolupa de manera espectacular. El nen, en el seu diàleg amb el medi, emprà procediments cada cop més adequats per la seva adaptació i per avançar en la construcció del coneixement.

La utilització del llenguatge és la principal manifestació d'una nova capacitat que tindrà una importància transcendental: *la representació mental*. La representació, que no apareix bruscament sinó que ja s'anuncia en edats anteriors, permet l'evocació d'un objecte o d'un esdeveniment que no està present. Amb la representació, el nen s'allibera de l'actuació immediata sobre la realitat i pot pensar en les coses o en les situacions. La imatge mental, la imitació de models absents, el joc simbòlic i el dibuix són amb el llenguatge les manifestacions d'aquesta nova capacitat de simbolitzar. La representació permet també que el nen pugui començar a pensar en el procés seguit per aconseguir un resultat i en el que farà més endavant. Al mateix temps, pot començar a representar-se situacions reals o hipotètiques.

El pensament entre els dos i els quatre anys té certes *característiques* que el fan diferent dels nens més grans:

— La dificultat per a tenir en compte el punt de vista de l'altre i la no necessitat de justificar el que diu o el que fa.

— El fet de deixar-se emportar per les aparences i no poder distingir el que «sembla ser» del que «realment és».



10-fàn



— Relacionar els fets de manera immediata, sense que hi intervinguin processos inductius o deductius.

Malgrat aquestes limitacions, la creixent habilitat del nen per a observar i representar-se mentalment la continuïtat i l'ordre en els fenòmens quotidians, li permet anar-se integrant al món dels grans. Sap quan es porta bé i quan no, intenta explicar-se els fenòmens naturals, pregunta quan li cal i investiga constantment.

Mitjançant el *joc simbòlic*, i tot imitant el que fan els adults, el nen va adquirint habilitats i coneixements que més endavant li seran útils. Jugant, adequa la realitat a les seves necessitats tot adoptant diferents papers, revivint situacions passades, preparant-ne de venidores o elaborant els seus sentiments. En l'intercanvi que s'estableix en el joc amb altres nens hi descobreix alguns aspectes de les relacions socials.

La capacitat de rebre, transmetre i manipular informació creix i això porta a fixar-se en tot allò que l'envolta. Ben aviat s'interessa pel *món gràfic*: li agrada dibuixar i mirar contes. A poc a poc va tenint idees sobre les funcions i les característiques del llenguatge escrit que ens mostrarà si li donem l'oportunitat de fer-ho. Va tenint en compte la direccionalitat que guia la lectura, el nombre de les grafies necessàries perquè quelcom es pugui llegir i construeix hipòtesis arran del que es pot llegir en els rètols o en els objectes quotidians. No sap llegir ni escriure però els grafismes que fa quan pretén escriure constitueixen la prehistòria de l'escriptura.

Moltes situacions quotidianes obliguen el nen a establir relacions entre objectes, fets i fenòmens: *classificar* —així com seriar— serà una activitat espontània molt precoç. A partir de la comparació dels objectes en podrà abstractre les característiques comunes i diferenciar-los d'altres que no les tenen. Quan ha de classificar de manera espontània un conjunt d'objectes heterogenis susceptibles d'ésser classificats segons diferents criteris, el nen es guia per criteris de conveniència, d'utilitat o perceptius i apareixen les «col·leccions figurals». Més endavant, quan intenta classificar segons un criteri —per exemple, el color o la grandària— busca els objectes més semblants i no és capaç d'estendre'l a tot el material classificable. Això dóna lloc als «aparellaments» i a les «petites col·leccions».

La noció de *nombre* és bàsica en el desenvolupament intel·lectual. Establir correspondències i comptar seran recursos que el nen emprarà espontàniament i que el portaran a assolir-la. Saber que dos conjunts que han estat posats en correspondència són equivalents malgrat les transformacions perceptives a què poden ser sotmesos, serà el coneixement bàsic perquè es constitueixi la noció de nombre. Quan es desfà la correspondència òptica el nen considera que la quantitat ha variat. Si se li demana què es pot fer per restablir la igualtat, o no sap com fer-ho, o bé proposa afegir o treure un element o bé tornar a la configuració inicial.

Una altra habilitat que serà fonamental per al domini de la qualitat és comptar. En aquestes edats, el nen comença a conèixer alguns principis sobre el que

és comptar i com es compta. Sense comptar domina intuïtivament les quantitats petites. Més enllà de tres o quatre la quantitat s'avalua de manera global. A poc a poc i amb els comptes com a recurs, es va ampliant la capacitat de dominar la nombrositat dels conjunts.

En aquests primers comptes hi podem constatar dificultats típiques de tot nen que aprèn a comptar:

- No fer correctament la correspondència entre cada element i l'etiqueta verbal que li correspon.
- No tenir en compte que l'ordre d'enumeració és irrellevant.
- Tenir dubtes sobre què és el que es compta i comptar, per exemple, els espais entre elements.
- No concloure forçosament que l'últim element comptat indica el nombre d'elements del conjunt.

El domini rudimentari de la quantitat li permet resoldre problemes, sempre que es tracti de petites quantitats i disposi de material.

El nen comprèn ara que alguns esdeveniments van associats a d'altres i que un canvi en el primer comporta un canvi en el segon. Si demanem al nen que doni menjar-boletes de la mateixa mida a tres peixos de grandària diferent i serials en ordre creixent, veiem com el nen estableix una relació de dependència entre la grandària del peix i la quantitat d'aliment que ha de rebre, és a dir, com més gran es el peix més menjar li correspondrà. Aquestes primeres *relacions funcionals* són però més qualitatives que quantitatives i el nen encara està molt lluny de poder establir relacions de proporcionalitat numèrica.

Per poder operar sobre els objectes de la realitat, cal que es conservin certes propietats invariants en el transcurs de les transformacions. En cert moment d'aquest període d'edat una transformació ocasiona la pèrdua d'*identitat* de l'objecte que l'ha sofert. Si al nen se li ensenya un filferro estirat i es cargola davant d'ell, creu que el filferro cargolat no és el mateix filferro que estava estirat. El mateix passa amb d'altres materials: si transformem una bola de plastilina en una «galleta», el nen pensa que la bola i la «galleta» no estan fetes de la mateixa plastilina. Aviat sabrà que es tracta de la mateixa plastilina.

Un cop conservi la identitat dels objectes, continuarà sense *conservar la quantitat* de la substància en el transcurs de les transformacions. Si se li fa constatar la igualtat de líquid contingut en dos recipients iguals i s'aboca el líquid d'un dels recipients a un altre de dimensions diferents —per exemple, alt i prim— el nen pensa que hi ha diferent quantitat de líquid en l'un i en l'altre. La manca de reversibilitat fa que el nen es quedi centrat en certes dades perceptives, com, per exemple, l'alçada del segon recipient, sense poder refer mentalment la transformació i tenir en compte la igualtat inicial.





12-a



En aquestes edats observem contínuament la capacitat per anticipar i coordinar els mitjans necessaris per a assolir una fita. Però encara hi ha força dificultat per a allunyar-se amb el pensament de la realitat immediata. Això ho podem comprovar si posem el nen en una situació-problema en la qual ha de trobar un instrument —que ha de construir o de triar entre diversos al seu abast— per poder treure un tros de fusta que té fixada una anella al damunt i que està ficada dins d'un recipient transparent, sense tombar la botella ni tocar la fusta amb les mans.

Al nen li costa molt trobar un *instrument intermediari* entre la seva acció i l'objecte desitjat. Quan ha de triar entre els diferents instruments presents li sembla que tots poden servir pel sol fet que perllonguen suficientment el seu braç i els va provant un darrera l'altre sense poder anticipar quin serà el més adient.

Molt aviat tenen coneixements i idees sobre el comportament dels objectes. Experimenten molt sovint i amb molt entusiasme. Tot jugant i en qual-sevol circumstància posen a prova les seves prediccions i observen el resultat de les seves accions i les reaccions dels objectes. Parteixen d'idees de vegades sorprenents per a l'adult: *l'experimentació* els permet acceptar-ne algunes, rebutjar-ne d'altres i arribar a nivells d'explicació propis de les seves edats. És així com van avançant en la construcció del pensament físic i lògic.

Les conductes que s'han anat comentant són alguns exemples característics de la manera de pensar dels nens entre els dos i els quatre anys. Aquesta edat és interessant tant per les novetats i els avenços que s'hi observen com pels fonaments que s'hi estableixen de cara al desenvolupament posterior. Aquestes nocions, de les quals hem comentat algun moment de la seva construcció, seguiran la seva evolució i es coordinaran amb altres nocions gràcies al diàleg ininterromput del nen amb el seu medi.

El desenvolupament cognitiu i relacional assolit permet que el nen vagi aprenent les «regles del joc» de la cultura que l'envolta i es vagi apropant cada vegada més al món dels adults. Aquests afavoriran un creixement sa en la mesura que coneguin i respectin les necessitats del nen, entenguin les seves idees i estimulin els seus interessos.

M.B. - R.S.

IMIPAE (Institut Municipal d'Investigació
en Psicologia Aplicada a l'Educació)
de l'Ajuntament de Barcelona.

* Aquest article va acompanyat amb un vídeo de 25' de durada, realitzat per les autores, que il·lustra les conductes que s'hi comenten. Està a la vostra disposició en el Servei de Prèstec de l'IMIPAE, c/ Fonflorida s/n. Barcelona 08004

Llibres recomanats:

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., *Los sistemas de escritura en el niño*. México. Siglo XXI, 1979.
- FLAVELL, J., *El desarrollo cognitivo*. Madrid. Visor, 1984.
- KAMII, C.; DEVRIES, R., *La Teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, Pablo del Río, 1981.
- MORENO, M. i altres., *La Pedagogia Operativa: un enfoque constructivista de la educación*. Barcelona. Laia, 1985.
- MOUNOD, P., *Structuration de l'instrument chez l'enfant*. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, 1970.
- PIAGET, J.; INHELDER, B., *Psicología de l'infant*. Barcelona. Edicions 62, 1982.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A., *Génesis de la noción de número en el niño*. Buenos Aires. Guadalupe, 1975.
- PIAGET, J., *La formación del símbolo*. México. Fondo de Cultura Económica, 1961.
- PIAGET, J., *On va l'educació?* Barcelona. Teide.

escola 0-3

El grup d'educadors que participem en el F.O.P.I. de Bressol/Parvulari d'Esplugues/St. Joan Despí hem dedicat part del nostre treball de seminari durant el curs 85-86 a reflexionar sobre com qualificar pedagògicament les situacions d'«arribada» i «sortida» de l'escola.

Us oferim aquí la síntesi de la nostra reflexió.*

«HOLA!», «ADÉU!»

Situacions de comunicació i intercanvi

Seminari de Bressol-Parvulari. *Coordinadores:* LOURDES MOLINA i CARME THIÓ, amb la col·laboració de ROSA M. BLANCH

En encetar el debat, ens semblà convenient —abans de definir objectius i mitjans pedagògics— aclarir-nos sobre *què representa la situació per a totes les persones implicades.*

Ambdues situacions («entrada» i «sortida») tenen com a característica primordial el fet de ser un moment de «retrobarment» i de «separació» entre persones que tenen lligams afectius i que quotidianament fan coses en comú.

Per *als infants* l'«arribada» suposa el retrobarment amb els companys, l'educador/a, l'espai, les joguines, els objectes, les activitats... després d'un període de separació. Significa, també, la separació de la família i de l'ambient i vivències de casa.

Per contra, la «sortida» suposa el retrobarment amb els pares i el món familiar, així com la separació dels amics, els educadors, les joguines, els espais... amb qui ha conviscut a l'escola.

En ambdós casos l'infant ha de fer-se a la idea d'un canvi de situació, ha de resituar-se.



in-13

Espai per a una creativitat sense límit

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,
Gouache, Barnís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

MANLEY®

En tots dos casos hi poden confluïr emocions i sentiments contradictoris: la il·lusió de tornar a veure la mare i el desig de continuar jugant amb aquell nen o aquella joguina, les ganes de quedar-se a l'escola però voler que el pare també s'hi quedi, sentir-se acollit per l'educadora però al mateix temps irritat perquè representa l'allunyament dels pares, per als més grans l'expectativa d'allò que farà a continuació i l'enyorança del que estava fent fa pocs moments o del que hagués pogut fer si no hagués vingut a l'escola...

És un moment en què l'infant pot tenir l'alegria de constatar, i viure, la relació existent entre els pares/avis/... i l'educador/a.

Ofereix a l'infant l'oportunitat de tenir contactes amb altres adults diferents dels seus pares i educadors (els familiars dels altres infants).

Per als pares l'«entrada» suposa la separació del fill/a amb totes les vivències que això pot comportar.

D'altra banda, aquesta separació els possibilita dedicar-se a altres activitats que també els són importants per cobrir les seves necessitats laborals, professionals i d'equilibri personal.

Pot comportar un sentiment de desassossec, incertesa, respecte a allò que pot passar durant el dia; una certa recança per no poder dedicar-se i estar amb el fill/a.

La «sortida» suposa la il·lusió de retrobar el fill/a, la previsió de l'espai i el temps a compartir des d'aquell moment, la informació sobre com ha passat la jornada.

És una ocasió de trobada amb els educadors del seu fill/a i de constatació de les relacions existents entre aquest i l'educador/a.

Possibilita la trobada amb altres infants i els seus pares; la comprovació de relacions familiars diferents de les pròpies.

Per a l'educador/a l'«entrada» suposa el retrobament amb els infants, l'espai, els companys de treball... després d'un període de separació.

Suposa una expectativa sobre com anirà el dia.

Pot comportar un cert desassossec respecte a allò que haurà de passar durant el període de temps en què els infants han estat fora de l'escola.

És l'inici d'una jornada de feina.

La «sortida» suposa un retrobament amb els familiars a qui, conjuntament amb els infants, transmetrà com ha transcorregut la jornada. En algunes ocasions pot comportar una certa inquietud sigui perquè ha de transmetre als familiars algun incident no afortunat, sigui per la incògnita referent a determinades actituds familiars.

Ambdues situacions són una ocasió de trobada amb els pares i de constatació de relacions entre aquests i els infants.

En conjunt, ambdues situacions són per a tots un moment de convergèn-

cia entre el món familiar i el món escolar; convergència entre mons familiars diversos.

Es tracta de dues situacions que tenen un nexa d'unió en les vivències hagudes en l'espai de temps que les separa.

La forma com seran viscudes per les persones implicades —agradablement, traumàticament, amb il·lusió, amb temor, amorfament, amb conformisme, fluidament, comunicativament...— estarà, en bona part, en estreta relació amb el valor i la qualitat que els educadors sapiguem conferir-los.

Plantejament educatiu cara als infants

Atès que és un moment de retrobament *procurarem que els infants constatin el goig de retrobar els altres i l'educador, o els pares, així com que experimentin l'alegria de ser retrobats.*

Així, a l'«entrada» tindrem bona cura de donar la benvinguda a cada infant adreçant-nos directament a ell/a; ho farem cordialment i emprant recursos comunicatius diversificats: actitud corporal, to de veu, mirades, carícies, contactes corporals...

Li manifestarem així l'alegria que ens produeix el fet de tornar-lo a veure.

Intentarem trobar per a cadascú uns mots, gestos, actituds, mirades... tan apropiats i individualitzats com sigui possible. Anomenar-lo pel seu nom; fer-li una abraçada; atribuir-li un sobrenom; fer-li pessigolles; fixar-se i esmentar els canvis de pentinat, de forma de vestir; fer referència a la persona que l'acompanya; interessar-se per allò que ha fet mentre no ha estat a l'escola, per la visita que sabem que va fer ahir al metge; preguntar pels familiars o els objectes que sabem que té a casa...

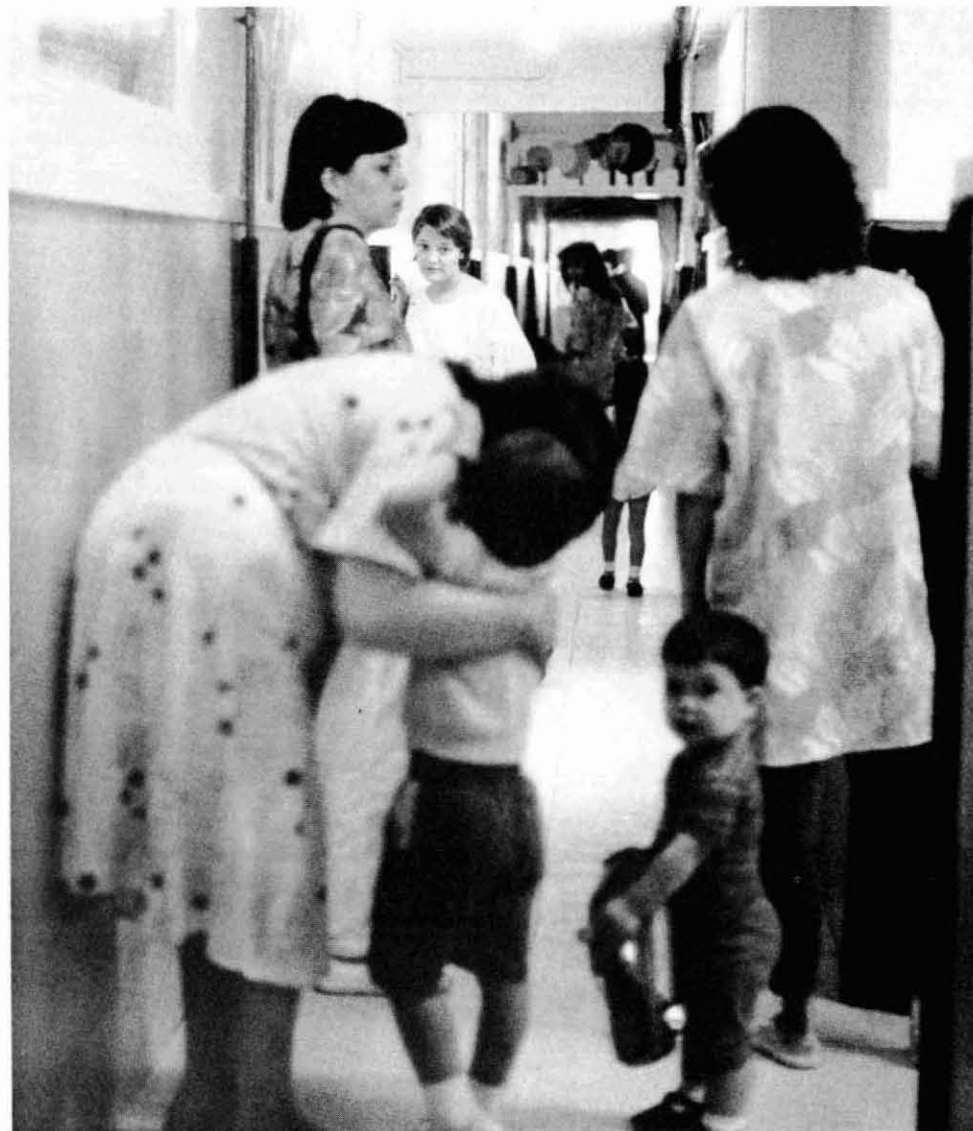
Estarem atents a les seves intervencions, desigs, intencions, sentiments, estats emotius, necessitats...

Fer notar als altres l'arribada de cada infant; estimular que el rebin, l'ajudin a incorporar-se a la classe, s'ensenyin mútuament allò que porten o fan: són elements que ajudaran els menuts a gaudir del retrobament.

El fet que l'educador/a expliqui coses seves, aporti objectes i vivències a l'escola pot contribuir també a crear un clima d'afecte compartit.

Quant a la «sortida» haurem d'evitar que ens agafi desprevinguts. És important que moments abans hàgim comentat amb la mainada que aviat els vindran a buscar els pares; els podem fer pensar quina cosa diran o explicaran al pare, o a la mare, o a l'avi quan vingui a buscar-lo. Això predisposa l'infant a fer-se a la idea de marxar, a esperar amb il·lusió la persona que l'ha de venir a cercar.

Saludarem els familiars que van arribant i farem que tots els nens s'adonin de qui arriba, els incitarem a dir-li quelcom, valorarem les intervencions dels familiars en relació als diversos infants o al conjunt del grup.





16-a



Ens acomiadarem de cada infant i incitarem els altres a acomiadar-se d'ell. Una carantonya, unes paraules, un gest, una cançó, una cantarella, un petó...

En el moment de l'«entrada», estimularem *la sensibilitat per a interessar-se pels companys que aquell dia no han vingut a l'escola.*

Amb els petits una simple constatació de l'absència serà suficient.

Amb els més grans es pot fer notar l'absència; informar dels motius quan aquests són coneguts; fer conjetures en el cas que no en sapiguem el motiu.

Si l'absència es perllonga molts dies se li pot fer arribar una mostra del nostre afecte: una telefonada, un dibuix...

Hem d'*aconseguir que els infants es quedin tranquils i, fins i tot, il·lusinats a l'escola.*

Hi contribuirà:

la vivència de ser ben rebut per l'educador/a i pels companys;

l'experiència que les seves coses, vivències, emocions, necessitats... són acollides a l'escola;

el fet de retrobar allò que ja és conegut i que s'ha experimentat com a satisfactori;

la constatació que els seus sentiments i actituds —de rebuig o engrescament, de tranquil·litat o desassossec, d'aproximació o de distanciament...— són acollits per l'educador o els companys, els quals consolen, ajuden, animen, comparteixen, col·laboren...;

l'experiència que els altres (infants i educador/a) ens expliquen, mostren i deixen les seves coses.

Per tenir seguretat en l'ambient escolar és imprescindible, també, que l'infant *prengui consciència clara del canvi d'ambient (de casa a l'escola i de l'escola a casa), que assumeixi els canvis d'ambient i la separació dels familiars.*

Per això és important que l'infant disposi del temps suficient per a fer-se a la idea, que pugui preveure i constatar la separació, que pugui veure que hi ha nexes d'unió entre l'ambient familiar i l'ambient escolar.

En aquest sentit cal comptar amb la col·laboració dels pares que d'alguna forma «preparen» l'infant per a l'«arribada» a l'escola i són participants del trobament i l'acomiadament. Anar parlant camí de l'escola de les persones, joguines i activitats que allí hi trobarà; saludar i conversar amb l'educador/a i els nens/es; contribuir a penjar l'abric; interessar-se per les coses que hi ha i es fan a classe; comentar les coses que es faran aquell dia; acomiadar-se... són mitjans adequats perquè l'infant es quedi confiadament a l'escola.

És important de no pretendre estalviar-li els sentiments que la separació li provoca. Ans al contrari, potenciarem que aquests aflorin, els acollirem i l'ajudarem al fet que els comparteixi i de mica en mica els superi.

També té importància que l'infant passi el tràngol de la separació constatant-lo clarament. Aprofitar el moment que «està distret» perquè els familiars marxin sense que ell/a se n'adoni no es res més que postposar el conflicte, o màxim «acostumar-lo» a la realitat sense que ell/a tingui opció a elaborar-la i assumir-la. D'altra banda, escatimar-li aquestes vivències —encara que sigui amb la bona intenció de protegir-lo— pot conduir a una pèrdua de confiança en els adults (pares i educadors), a un sentit erroni de la realitat, a una inseguretat, a un sentiment de ser poc valorat.

Pel que fa referència a la «sortida» hem d'evitar, també, que l'agafi desprevingut. Aplegar i endreçar les joguines, preparar les coses que s'ha d'endur, parlar sobre què explicarem a la mare, seure en rotllana i anar acomiadant els que se'n van... són mitjans entre altres que poden predisposar l'infant cara al canvi d'ambient imminent.

En ambdues situacions, és important que l'infant comprovi les bones relacions existents entre pares i educadors i que constati que els pares el deixen amb confiança a l'escola.

També hi contribuirà el fet de compartir els seus sentiments amb els companys, bé sigui constatant que els altres tenen sentiments semblants, o bé sent consolats pels altres o consolant-los ell/a.

Parlar, durant el dia, del pare, la mare, l'avi, les coses de casa... poder portar a l'escola coses de casa (fotografies familiars, joguines, animals, objectes...) i a casa coses de l'escola (objectes, joguines, animals, «treballs», fotografies...) són també mitjans adequats perquè l'infant vagi fent l'assumpció natural de la seva estada a l'escola.

Tot això *participa també en la construcció de la pròpia identitat*, atès que possibilita:

constatar les seves vivències, elaborar-les, reconstruir-les;

adonar-se del valor que la seva persona té per als altres (adults i infants);

emmirallar-se en la persona dels altres (pares, educadors, altres adults, infants).

És important aconseguir que, als infants, *els faci il·lusió venir a l'escola, retornar*.

Si en el transcurs de la jornada l'infant es troba de gust a l'escola, participa d'allò que s'hi fa, se sent estimat i atès, les activitats li agraden, té ocasió de constatar que el món escolar és quelcom seu, on pot aportar les seves vivències, il·lusions, necessitats, activitats, on hi fa amics... és probable que estigui motivat favorablement per acudir-hi.

El plantejament educatiu de la situació d'«entrada» i «sortida» ultrapassa, així, la mateixa situació. La qualificació pedagògica de *tota* la jornada probablement redundarà en com serà viscut el moment de l'entrada i de la sortida.

Amb els més grans pot contribuir-hi el fet de saber prèviament alguna de les activitats que es faran aquell dia; haver fet petits projectes que estableixin el lligam entre un dia i un altre; portar coses de casa a l'escola i de l'escola a casa; la possibilitat d'ensenyar als pares els llocs on ell/a fa les coses, els «treballs» que ha fet, els objectes que usa, les joguines, els amics... l'oportunitat d'explicar-se mútuament allò que ha succeït mentre han estat fora; el fet de trobar uns elements de referència constants, així com també algunes «sorpreses».

La situació d'«entrada» marca així, per a l'infant, l'inici de tot un seguit d'activitats, relacions, vivències que ell/a ha tingut oportunitat de constatar que són agradables.

Platejament cara als pares

Ens proposarem que *els pares deixin el fill/a a l'escola amb confiança, convenciment i il·lusió*.

El fet de poder entrar a la classe i fer-se càrrec dels espais, objectes, activitats, persones... amb els quals el seu fill/a passarà la jornada; la possibilitat de constatar les relacions existents entre el seu fill/a i l'educador/a i els companys; el fet de poder constatar que l'infant és atès i estimat... poden ser elements que contribueixin a reconvertir en convenciment el desassossec susceptible d'haver-se instaurat pel fet de deixar el fill/a a l'escola.

Procurarem estar atents als sentiments que desvetlla el fet de deixar el fill/a a l'escola, els possibles temors pel fet de compartir l'estimació. Evitarem de ferir susceptibilitats o acréixer neguits. Ans al contrari, sense escatimar la vivència de l'afecte compartit, donarem el temps suficient perquè els pares puguin elaborar els seus sentiments i descobrir-ne el goig i enriquiment que suposa.

L'atenció respecte a l'infant a què ens hem referit a l'apartat anterior incidirà també en aquestes vivències per part dels familiars.

A la «sortida» els informarem dels aspectes més destacats de l'estada del seu fill a l'escola.

En la situació d'«entrada» els farem partícips tant de la rebuda com de l'acomiadament en deixar el nen/a: saludant-los, oferint-los la possibilitat de col·laborar amb el seu fill/a en el procés d'incorporació a la classe (penjar l'abric, saludar els companys...), informant-los de les activitats que ens proposem fer aquell dia, donant-los un cop de mà —si el necessiten— en l'acomiadament del seu fill/a.

És una ocasió perquè *pares i educadors posin en evidència davant de l'infant les relacions de confiança i bona entesa entre ells*. (Hem de procurar per tots els mitjans que aquesta confiança i bona entesa existeixin.)

L'educador facilitarà que es facin paleses interessant-se per les coses fetes fora del marc escolar, pels familiars que fa dies que no vénen a l'escola;



establint un tracte al més individualitzat possible amb els familiars de cada un dels infants... Tot això, amb una actitud de discreció i respecte.

Igual com en el plantejament educatiu cara als infants, també pel que fa referència als pares la situació d'«entrada» i de «sortida» ultrapassa el marc de la mateixa situació. Si els familiars tenen ocasió de constatar que els fills van contents a l'escola, i que els educadors els atenen adequadament, venceran els temors i els hi deixaran confiadament. A la inversa, si els infants constaten que els seus pares/avis/... els deixen confiadament a l'escola, i que hi ha unes relacions de bona entesa entre els seus familiars i l'educador/a, restaran contents i confiats en el marc escolar.

Plantejament cara als educadors/es

Abordar fluidament tots els aspectes esmentats als apartats anteriors suposa, per part de l'educador/a, una professionalitat i una reflexió sobre les pròpies actituds pedagògic-comunicatives i afectivo-emocionals.

Haurem de tenir i mostrar *un afecte real per cada un dels infants* del grup-classe i de l'escola. Només l'afecte real portarà a sentir la il·lusió de tornar-los a veure i a interessar-se per allò que han viscut en el petit període de temps que no han estat a l'escola.

Cal defugir les actituds fingides tant de cara als pares com de cara als infants. En aquest sentit caldrà que l'educador/a en un moment que no estigui amb els infants «prengui distància» i reflexioni sobre els seus estats emotius que se li plantegin com a contradictoris.

En ambdues situacions, l'educador/a ha de *posar-se de ple en la situació* i deixar de banda les preocupacions de la vida personal, familiar o professional.

Contribuirà a aquesta disponibilitat el donar-se un mínim de temps previ a la situació, de manera que aquesta no l'envaeixi ni materialment, ni afectivament. És un bon recurs arribar a l'escola una estona abans que ho facin els infants (un quart d'hora pot ser suficient). Això permet preparar-se materialment i emotiva: endreçar les coses, preveure la disposició de materials i espais, reordenar les idees, resituar-se, prendre consciència dels propis estats emotius...

Quant a la sortida, cal mentalitzar-se que és prou important com per dedicar-li el temps convenient. És millor no esgotar les activitats fins l'últim moment de manera que tant els infants com l'educador/a estiguin disponibles per a acomiadar-se amb humor i temps suficient.

És important també que l'educador/a hagi *pres consciència dels sentiments que li provoca compartir l'afecte dels infants* amb altres persones (familiars, altres educadors...). Ha d'aprendre a elaborar-los i contribuir al fet que les famílies també ho facin (vegeu apartat referent al plantejament de la situació cara als pares).

Haurà d'estar atent als sentiments que provoca la situació a cada un dels infants i ajudar-los a incorporar-se al grup i a contribuir a la incorporació dels companys (vegeu apartat referent al plantejament cara als infants).

A la pràctica quotidiana tot el que hem plantejat fins aquí presenta diverses variants d'acord amb les característiques específiques de cada escola, cada mestre, cada família, cada infant... o en relació a les incidències imprevistes, l'estat d'humor dels qui són participants de la situació, les contradiccions, les interferències.

Així per exemple, no és senzill atendre individualment cada infant i el familiar que l'acompanya quan n'arriben quatre o cinc alhora; ser el primer d'arribar no és el mateix que arribar quan ja hi ha uns quants nens a l'escola; sovint aprofitem el moment de l'«arribada» o la «sortida» per a les «petites bronques» (la roba que no està marcada, els pantalons difícils de des-cordar...), sense adonar-nos que això pot provocar una petita fricció en un moment tan delicat; una telefonada que considerem important atendre; una conversa excessivament extensa amb un dels pares que ens impedeix estar suficientment disponibles per als qui van arribant o marxant; els pares/mares que «no acaben de marxar mai»...

Hi ha també unes situacions específiques que cal plantejar-se seriosament. Són per exemple: la rebuda i atenció dels molt matiners mentre no arriba l'educador/a del seu grup, la sortida i rebuda dels qui marxen a dinar a casa mentre els seus companys es queden a l'escola.

És evident que cada escola, i cada situació, exigeix un plantejament específic, però en tots els casos és imprescindible tenir present que la situació de «rebuda» i de «comiat» són situacions eminentment comunicatives i que de la qualitat d'aquesta comunicació depèn la seva incidència educativa.

L.M. - C.T. - R.M.B

F.O.P.A. d'Esplugues-St. Joan Despi

* Intencionadament hem exclòs d'aquesta reflexió el període d'adaptació de l'infant a l'escola. Tot el que exposem aquí es refereix, així, a tal com es dona (o creiem que s'ha de donar) la situació quan el nen/a ja ve de bon grat a l'escola.

Amb el nou curs **Infància** reemprèn les visites escolars a diferents indrets del nostre país. El proper dissabte 8 de novembre a Barcelona, on companys d'Escoles Bressol i Parvularis ens acolliran i explicaran la seva experiència.

VISITA A ESCOLES BRESSOL I PARVULARIS DE LA CIUTAT DE BARCELONA

Dissabte 8 de novembre de 1986

Lloc de trobada:

C/ Còrsega, 271. BARCELONA
Hora: 10 h. (matí).



Nota: La visita durarà aproximadament 4 hores. Tots els qui desitgeu quedar-vos a dinar hauríeu de telefonar abans del 18 d'octubre a «Rosa Sensat» (tel. 237 07 01).



escola 3-6

ELS POTS DE LES LLETRES

MONTSERRAT FONS ESTEVE

Ja fa dies que quan la Judit arriba a casa regira, amb el neguit de qui busca alguna cosa perduda, les seves joguines, la seva roba, els seus contes... La seva mare i el seu pare li han preguntat més d'una vegada:

— Però, Judit, què busques?

— Una cosa que tingui...

I ja no sap continuar, com si s'hagués esborrat del seu cap perquè treia i posava totes les coses dels calaixos. Després de rumiar-s'ho molt i davant la insistència dels pares, ha acabat dient:

— Una cosa que tingui la lletra del pot de l'escola!

— Però, quina lletra?, quin pot?

— Mmm... aquella!, aquella que es pot escriure de dues maneres. Els pares l'han deixada gairebé per impossible, però ella continua buscant desesperadament.

Després, tot sopant, el pare contempla la Judit i li diu:

— Quin ratolí que tenim a casa!

A la Judit se li han obert uns ulls com unes taronges i sorpresa d'ella mateixa diu:

— Aquesta és la que estudiem a l'escola! La que serveix per dir ratolí! Com la que serveix per dir rosa, rosella, ruc, rodona... Ara, va mirant el que té al seu voltant i comenta amb els pares:

— r.. aïm, té el so rr, oi?, cu... lle... ra..., no!

— gui... ta... rr... a, també la té! i r... e... vis... ta, i ba... rru... fet! Ja ho sé! portaré el meu barrufet a l'escola, que segur que cabrà a dins del pot de les lletres que sonen [rr].

Abans d'anar a dormir la Judit ja té dins la cartera el seu barrufet i, més contenta que un gínjol, espera que sigui demà.

Aquesta és una bona manera que hem trobat aquest any (a la classe de 5 anys) d'establir contacte entre el treball de l'escola (en aquest cas, l'estudi dels sons i les seves grafies) i la família. Cada vegada que introduïm col·lectivament un so i la seva o seves grafies, encetem un pot nou de lletres. Hi posem la seva etiqueta, és a dir, la lletra o lletres que representen el so que estudiem (en aquest cas [r], [rr]) i tothom pot aportar-hi els objectes que trobi que continguin en el seu nom el so proposat. L'objecte ha de ser petit, d'una grandària adequada perquè càpiga a dins el pot.

Els pots de les lletres a la classe

Els tenim tots col·locats en fila en un prestatge, com si féssim col·lecció de melmelades. Són un element vivent de la classe. Dins de cada pot s'hi troben veritables relíquies, des del petit ninot del barrufet, fins a la bala de cristall de mil colors o el mirallet amb el ribet daurat... només depèn de la grandària —ha de cabre dins el pot— i dels sons que contingui el seu nom —ha de tenir el so que representen les lletres de l'etiqueta del pot.

Tal com hem dit, els pots s'omplen amb els objectes que porten els nens i també el mestre. Cada vegada que un nen porta un objecte, el mestre té cura de preguntar-li:

- Què és això? (pregunta obligada. Per poder avaluar si el nen discrimina bé el so, cal partir d'una mateixa paraula).
- Per a quin pot és? (discriminació del so).
- A veure, busca el pot que té les lletres d'aquest so. (Treball de relació so-grafia, preparació per a l'escriptura.)
- Una vegada ha trobat el pot: Com sonen aquestes lletres? (Treball de relació grafia-so, preparació per a la lectura.)
- Hi va bé, doncs, aquest objecte en aquest pot? (Treball d'avaluació per part de l'alumne.)

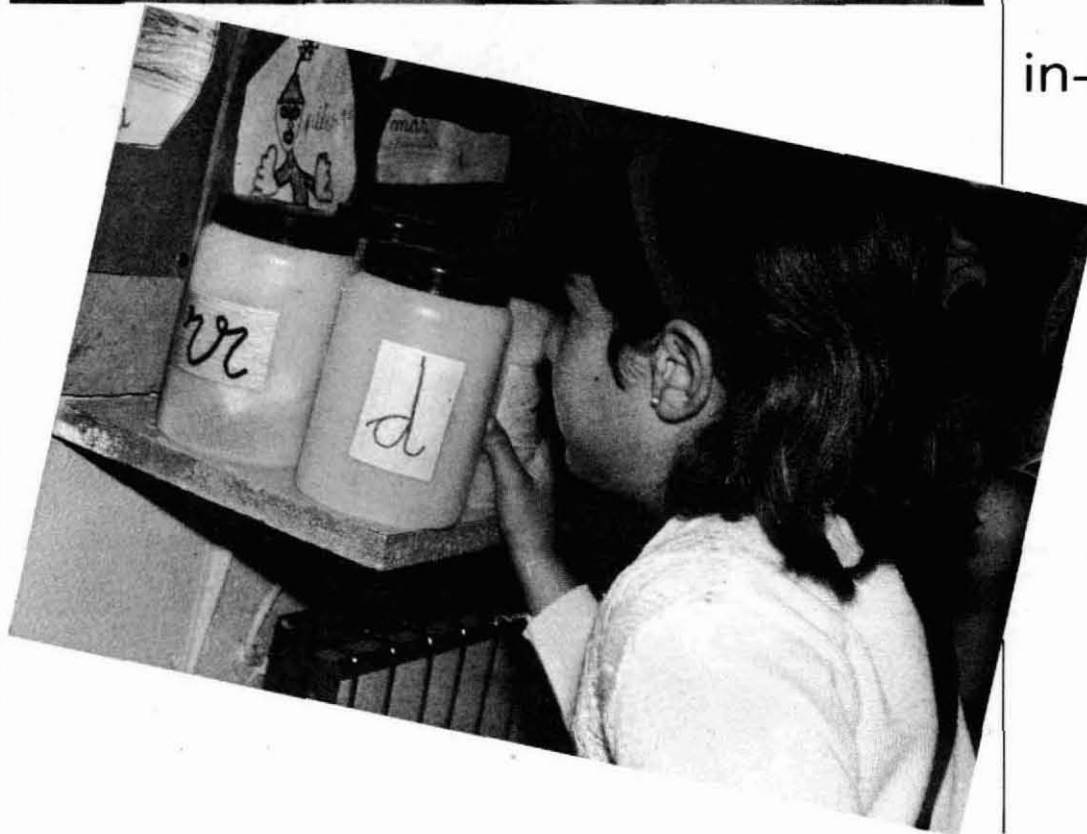
Després, els pots de les lletres, els fem servir tant per al treball col·lectiu, com per al treball individual.

a) Activitats en el treball col·lectiu:

1. Fer inventari

Repassem tots els sons de les lletres de les etiquetes dels pots que tenim, amb diferents finalitats:

- Veure quantes lletres ja coneixen tots els nens de la classe. Això es fa en el clima d'alegria i satisfacció propi d'un nou aprenentatge adquirit. També veiem si ens en falten gaire per aprendre'n comparant-les amb les lletres de la caixa de compondre paraules, que també tenim a la classe. A vegades, mentre anem dient cada so, demanem a diferents nens que escriguin a la pissarra les lletres corresponents.





— Veure quins sons s'escriuen d'una sola manera (només tenen una etiqueta), i quins s'escriuen de dues o més maneres (tenen més d'una etiqueta i per tant més d'una grafia). Es tracta d'anar memoritzant uns sons i altres per tal de crear seguretat en aquells sons que es corresponen unívocament amb la seva grafia, i dubte en els que es poden escriure de diferents maneres, per tal d'evitar les futures faltes d'ortografia.

2. Ampliació de la col·lecció

A vegades, la introducció d'una nova peça dins el pot es fa col·lectivament i s'aprofita per fer en veu alta tots els passos:

- Discriminació del so dins la paraula que representa l'objecte.
- Elecció del pot que conté l'etiqueta amb la lletra/es corresponents.
- Precisió i estudi del so que treballem a partir dels fets fonamentals dels fonemes: punt d'articulació, forma de producció i diferenciació sord-sonor.¹

Fins aquí el protagonista és el nen que ha aportat l'objecte. Ara ve el moment de fer-hi participar tots els nens de la classe d'una manera més directa. Tothom pot imaginar-se coses que podrien anar bé en un pot determinat. La participació del mestre amb determinades incongruències pot fer més divertida la sessió, per ex.: Enric, tu podries anar dins el pot d'aquestes lletres que sonen [rr]? Sí, oi?...

3. Registrar els elements d'un pot

Aquesta és una activitat que entusiasma els nens. Els pots són opacs per tal de ressaltar millor l'etiqueta i pel factor sorpresa que conté quan es treuen coses de dins. Per fer el registre traiem un per un els objectes d'un pot, com si cada peça fos realment un tresor i en diem el seu nom. Veiem si el so proposat és al davant, al mig o al darrera de cada paraula, contem quantes síl·labes o cops té, mirem si és una paraula llarga o curta, o qualsevol altre exercici de mecànica. El mestre va escrivint el nom de cada objecte a la pissarra. Quan totes les peces estan enregistrades comptem si hi ha tantes paraules com objectes, repassem quina paraula és per a cada objecte, encerblem de cada paraula la lletra que representa el so que treballem i finalment llegim tota la llista de paraules.

Tant amb el llistat de paraules, com amb els objectes d'un nom posat damunt la taula, fem sovint el joc d'en Quim.

b) Activitats en el treball individual

1. Destriar els elements de dos pots

Individualment, els nens agafen dos pots i damunt una estora barregen totes les seves peces. Després, es tracta de destriar quins elements corresponen a cada pot, segons continguin en el seu nom, el so d'una etiqueta o altra. En aquest exercici, el nen es troba a vegades que ha de resoldre problemes sobre la pràctica. Molt sovint una paraula pot anar a dos pots, per ex. ratolí, pot anar al pot de la [r] [rr] i al pot de la [t] (a més a més d'altres). En aquest cas cal deixar imaginació per tal que el nen resolgui el problema

i en trobi la solució: el conjunt intersecció. Una vegada acabat el treball les peces es tornen a guardar en el pot d'origen.

2. Aparellar cada element amb el seu nom

Juntament amb el pot oferim al nen una capseta amb tots els noms escrits en uns cartronets. El treball consisteix a aparellar cada objecte amb el seu nom.

3. Dibuixar elements que poden anar en un pot

Per extensió, després del treball manipulatiu, dibuixen en un full o retallen d'una revista qualsevol objecte que podria anar bé en un pot determinat.

Els pots de les lletres i l'aprenentatge de la lectura i escriptura

Els pots de les lletres són només una part de les moltes i variades activitats que cal presentar al nen que aprèn a llegir i a escriure. No cal dir que aquest recurs té un marcat caire analític. La nostra experiència, però, s'insereix en el marc d'una metodologia eclèctica, on el nen troba al costat d'un treball d'anàlisi, un altre de síntesi, amb l'únic objectiu d'oferir als alumnes un entorn ric de possibilitats per tal que cadascú desenvolupi de la manera més adequada a la seva personalitat els mecanismes que es posen en funcionament a l'hora de llegir i escriure.

Els pots de les lletres, doncs, com qualsevol altra activitat, possiblement només estimularan uns quants nens de la classe, mentre que uns altres s'entusiasmaran més en una altra activitat. Ja es tracta d'això. El problema són aquells nens que no s'interessen mai per res. En aquest cas, hem trobat que els pots de les lletres els han atret en un moment o altre del procés. Alguns perquè s'han sentit protagonistes portant algun objecte, altres perquè la família ha reforçat l'interès ajudant el seu fill a buscar paraules amb un determinat so, altres perquè recorden els objectes de cada pot i se senten segurs a l'hora de destriar la quincalla barrejada de dos pots, i d'altres simplement perquè els atreu el fet d'anar traient peça per peça de dins el pot i anar dient el seu nom, remarcant el so que treballa cada pot.

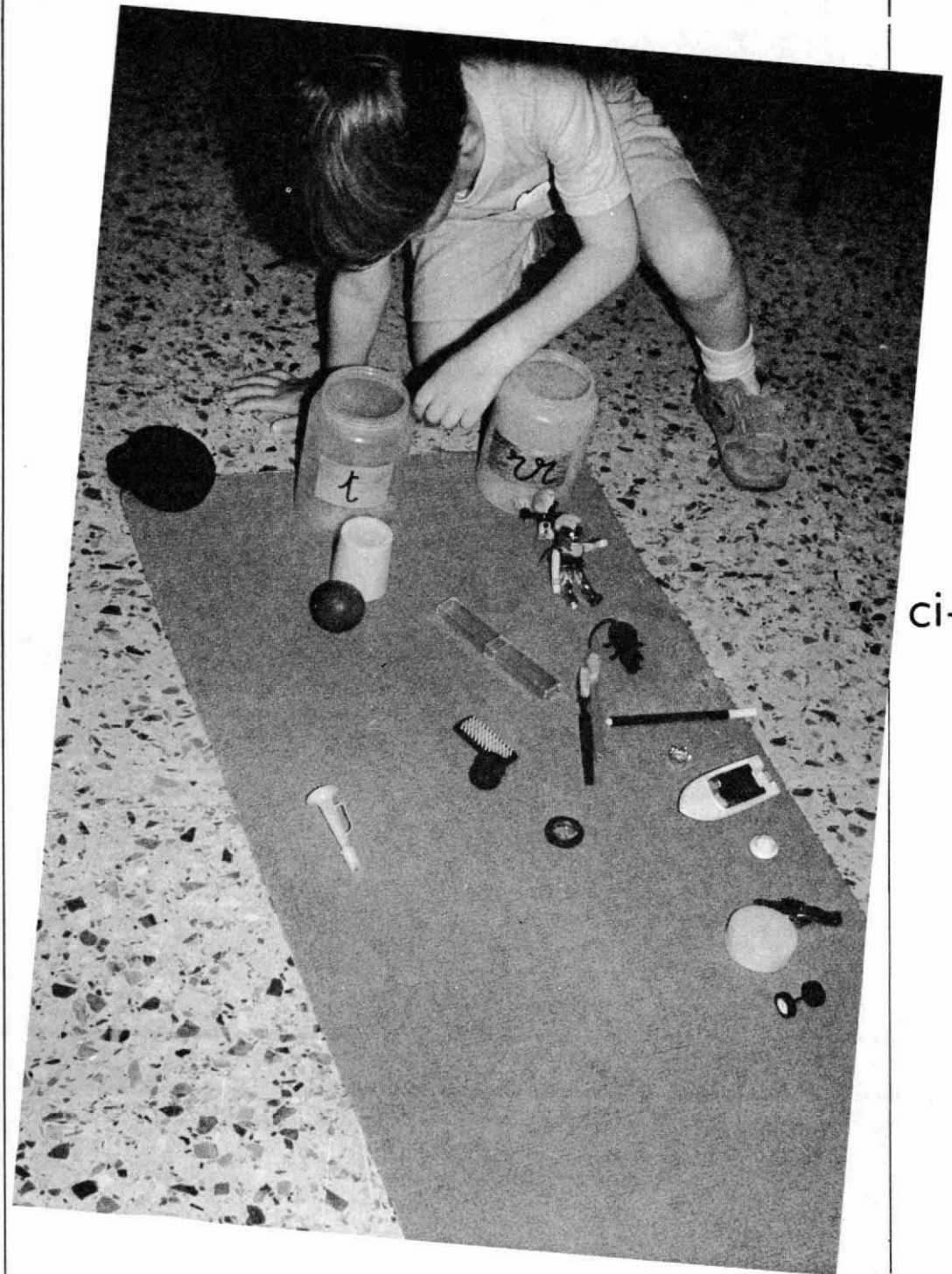
La conversa que cada setmana estableix la Judit amb els seus pares entorn les coses que hi ha dins el pot de cada lletra, allò que hi ha aportat el seu company o la mestra... és un punt de connexió important entre el que es fa a l'escola i a la família. I ara, quan van amb cotxe i fan cues avorrides per la carretera, la Judit demana als seus pares de jugar a quines coses podrien anar bé al pot de la [p], de la [r], [rr], que recorda que es pot escriure de dues maneres, o de la [l]... La Judit és una veritable *fan* dels pots de lletres.

M.F.E.

del grup de Llengua Escrita de Rosa Sensat

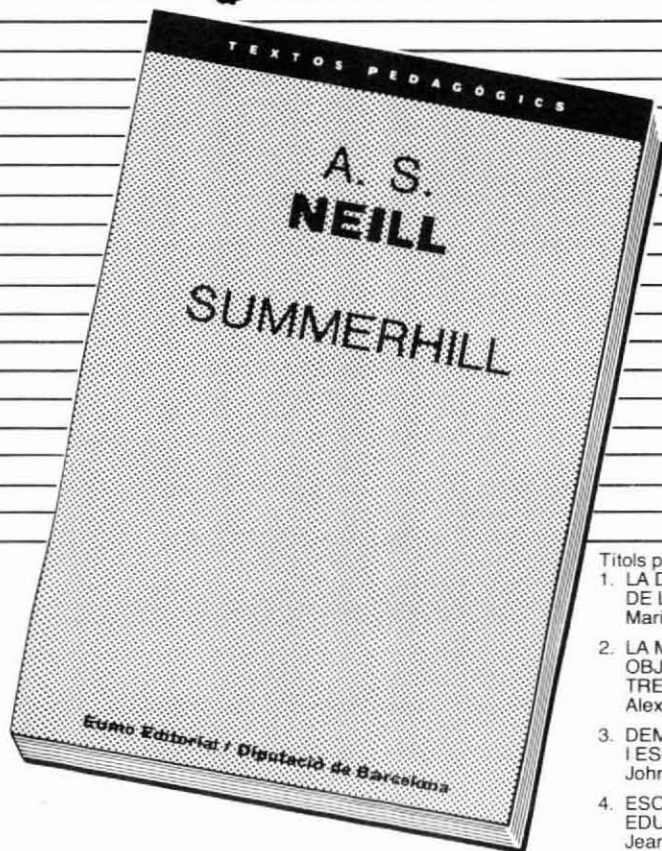
Bibliografia

1. MATA, Marta; CORMAND, Josep M^a, *Quadres de la fonologia catalana per a l'ensenyament de la lectura i escriptura*. Barcelona. Biblograf, 1974.
CORREIG, Montserrat, *Fonologia aplicada: primers passos en l'aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona. Rosa Sensat, ed. 62, 1985.



En aquesta obra Neill sosté la idea que l'educació ha de preparar els infants per a una vida feliç a través d'una confiança radical en la naturalesa de l'infant...

24-0



Traducció de
Jordi Monés i
Pujol-Busquets

- Títols publicats:
1. LA DESCOBERTA DE L'INFANT.
Maria Montessori
 2. LA MESURA OBJECTIVA DEL TREBALL ESCOLAR.
Alexandre Gali
 3. DEMOCRÀCIA I ESCOLA.
John Dewey
 4. ESCRITS PER A EDUCADORS.
Jean Piaget
 5. EMILI O DE L'EDUCACIÓ
Jean-Jacques Rousseau

Eumo Editorial
Diputació de Barcelona

TEMPS ERA TEMPS...

APRENENT A SER LLIURES

«Un dels espectacles més esperançadors que he pogut disfrutar en la meua vida, és haver vist com d'aquell caos d'impulsos sense fre ni coordinació, va anar sorgint per si mateix l'ordre, l'harmonia, la disciplina. Fe en les formidables forces espirituals de l'home, l'havia tingut sempre, però que les tendències al bé, a la bondat, a la disciplina, al saber es mostressin tan poderoses amb el sol fet d'impedir, de sofocar totes les que li són contràries, això ha estat per a mi una revelació». *Amb aquestes paraules Joan Palau i Vera'* resumia la seva experiència de convertir un parvulari tradicional en un àmbit actiu i lliure. Palau introduí, el 1914, per primera vegada el mètode Montessori al nostre país en una classe de pàrvuls de la Maternitat de Barcelona. Les circumstàncies especials dels nens acollits en aquest tipus d'institucions feia especialment difícil confiar en la llibertat i en l'autorregulació dels mateixos nens.

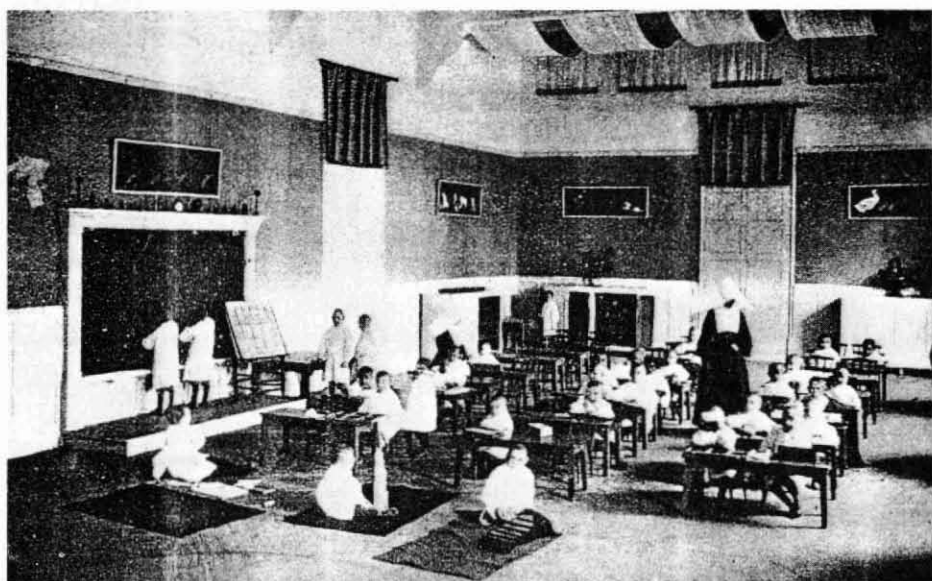
L'acceptació de l'Escola Nova, sobretot en aquests aspectes fonamentadors com la llibertat, implicava un canvi de mentalitat. De reprimir els infants calia ara passar a confiar decididament en ells.

Palau i Vera anà escrivint un informe del desenvolupament de l'assaig que permet seguir l'evolució dels seus diversos aspectes.

Després de remarcar com és d'indispensable la llibertat dels infants en educació, sense la qual no s'arriba a cap resultat «d'efectiva valor interna», Palau escriu: «Els nens que teníem a la classe havien estat fins llavors sotmesos a la disciplina de la immobilitat i de la inacció imposades, que en quasi totes les classes dels vells sistemes es considera com a condició indispensable per a l'educació dels infants.

»Les primeres conseqüències de deixar-los en la classe lliures en sos moviments, varen ésser deplorables. La disciplina per la llibertat és un procediment que porta en si un començament un xic turbulent, fins que els exercicis desenrotllen en l'interior de cada nen un principi d'ordenació de la seva personalitat.

»Els nens de la Maternitat, per les especials condicions en què havien crescut, no estaven preparats per a tall llibertat i en feren un mal ús.»



Primera setmana (29-31 gener)

En el resum d'impressions que cada setmana Palau i Vera fa de la marxa de la classe hi podem llegir:

«**Disciplina.**— Comencem la classe amb trenta nens. La disciplina és dolenta. Passada la primera impressió d'estranyesa i al familiaritzar-se amb el nou medi en què viuen, els nens s'han mostrat tal com són: violents, mal humorats, molt inhàbils en llurs moviments i difícils de contentar. A la menor contrarietat, es tiren per terra, criden i rabien furiosos. No volent nosaltres dominar-los per la por, es comprèn lo difícil de la situació i la paciència de què ens hem de revestir per a preparar les possibilitats d'un canvi de caràcter que ens sembla de moment lo més urgent i l'objectiu que ens hem de proposar.

»Els nens no obeeixen a les suaus invitacions.»

Pasqua: onzena setmana (14-18 abril)

Al cap d'un trimestre si fa o no fa el report diu:

«**Disciplina.**— Després de festes, sembla que va produint el seu resultat el treball de les setmanes anteriors. Els nens estan més reposats, no rabien, i pocs són ja els que a la menor contrarietat es tiren per terra. Fora de la classe es mostren més ordenats.

»El treball, la llibertat i la dulçura van produint el seu efecte i transformant els caràcters agres d'aquests pobres nens, (...) la paciència en resistir les primeres manifestacions barbres dels nens, que no havien tingut fins ara una educació, el suprimir els càstigs, sempre depriments, i l'abandonar els falsos estímuls d'un premi material, ens ha permès posar-nos en el camí dels grans resultats que ara podem esperar amb absoluta confiança.»

Catorzena setmana (4-9 de maig)

«**Disciplina.**— (...) El diumenge, a l'hora del joc, han arrencat les plantes que havien plantat en els hortets dels nens. Això vol dir que hem de cultivar amb intensitat l'amor i respecte a les plantes que aquests nois no senten encara.

»La disciplina general, fora d'alguns moments, és cada dia més perfecta. A últims de la setmana han arribat a fer el silenci al callar el piano i sense avís. Un dia el van arribar a fer en plena classe de dibuix.

»Veiem penetrar un principi d'ordre en alguns dels nens més difícils.»

L'experiència és resumida a l'informe com a capaç d'aconseguir «una transformació notable de caràcters agres i malhumorats, en caràcters alegres i suaus», «un gran progrés en el refinament de les percepcions i en el despertar de la intel·ligència» i «una major coordinació de moviments». *A propòsit d'aquesta es diu:* «Aquesta major coordinació de moviments ha portat com a conseqüència l'ordenació de la personalitat i un grau molt acceptable de disciplina voluntària. És notable veure com, sense imposicions i pel fet del major ordre inferior, els nens s'han anat convertint en sa major part a l'obediència voluntària.»

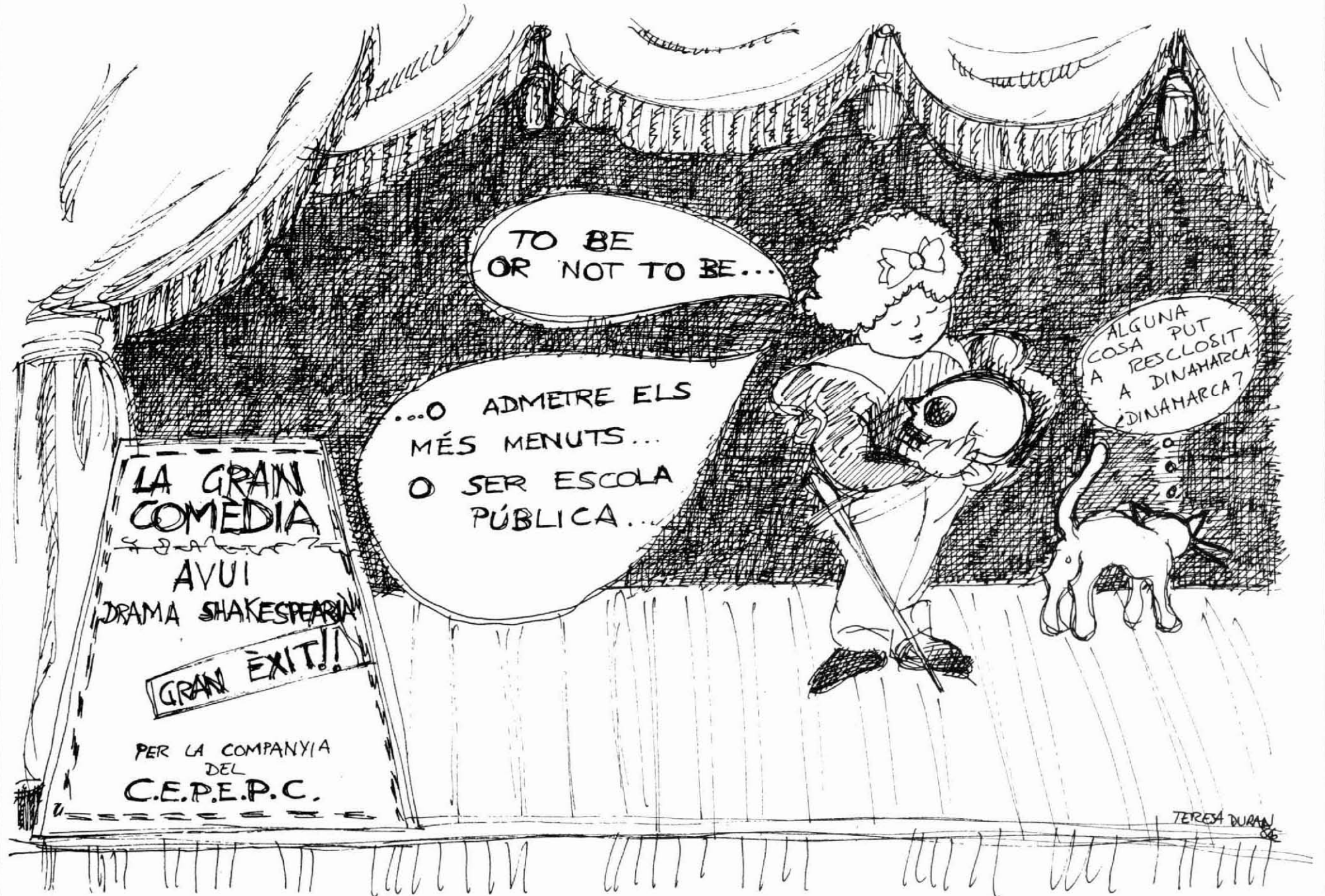
JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

1. — Joan Palau i Vera fou un dels pedagogs que més vivament contribuï a la implantació de l'Escola Nova a Catalunya. Fundà el Col·legi Mont d'Or i participà activament en el moviment de renovació pedagògica. Fou professor de la primera Escola d'Estiu. Anà a Roma per conèixer el mètode Montessori per encàrrec de la Diputació de Barcelona i fou un gran impulsor d'aquest mètode. Morí, jove encara, a Barcelona l'any 1919. Eugeni d'Ors l'havia assenyalat com el prototipus de pedagog noucentista.

Nota. Els fragments de Palau i Vera en què s'ha respectat el català original, són extrets de: DIPUTACIÓ DE BARCELONA. Les cases Provincials de Caritat, Maternitat i Expòsits. Barcelona, 1917, pp. 301-302.

visca la pepa!

26-fàn



TO BE
OR NOT TO BE...

...O ADMETRE ELS
MÉS MENUTS...
O SER ESCOLA
PÚBLICA...

ALGUNA
COSA PUT
A RESCLOSIT
A DINAMARCA?

LA GRAN
COMEDIA

AVUI
DRAMA SHAKESPEARIAN

GRAN ÈXIT!!

PER LA COMPANYIA
DEL
C.E.P.E.P.C.

TERESA DURAN



Que la Montse Ginesta és una dibuixant ben coneguda, a aquestes altures no caldria ni dir-ho. Però potser convé, en aquest número parlar —quan l'escola comença— de totes aquelles activitats i professionals que continuen la seva tasca. A l'estiu molts nens hauran dibuixat, i potser ho hauran fet a través dels àlbums de la Montse. Molts mestres hauran dedicat també unes hores a xafardejar per les llibreries, per les biblioteques, i hauran entrat en contacte amb aquest altre món, el dels professionals de la comunicació, que d'alguna manera complementen el procés de culturalització dels nostres infants. Conèixer l'opinió i la tasca d'aquests professionals és l'objectiu d'aquesta xerrada amb la Montse Ginesta.

LA PROFESSIÓ D'IL·LUSTRADOR

Conversa amb MONTSE GINESTA

Infància. *En el món professional de la il·lustració se t'identifica com a il·lustradora per a nens petits. Per què aquesta identificació? Què has fet per a ells i per quin motiu?*

Montse Ginesta. He fet força coses per a ells. Algunes són en la línia didàctica —o sigui llibres escolars— i altres són coses més de la imaginació. Dins els llibres escolars, n'hi ha alguns que han estat proposta meva, concretament uns que vaig fer per a l'Editorial Casals, i dins de l'àmbit imaginatiu també, com la col·lecció «Pau i Pepa», que és proposta meva. Sobretot perquè trobava que en el mercat no hi havia gaire cosa i també perquè com a il·lustradora aquestes edats permeten fer dibuixos que són més agraits. En primer lloc, per a més petits acostumen a ser a tot color, i després moltes vegades són col·leccions i això t'assegura una periodicitat pel que fa al dibuix; el format és millor i, normalment, a més, no són llibres tan dirigits com els llibres que corresponen a altres cicles, que et diuen què hi ha d'haver i què no, a part que si és una proposta meva se m'ha donat més llibertat. De fet, estic interessada en aquestes edats i penso que això és cert, perquè els editors també tenen interès a publicar la meua obra per a ells, potser pel meu tipus de color, o de dibuix. A mi, m'agrada perquè és un camp que em sembla ampli. Per a nens més grans estàs més supeditat a les directrius que et marquen, sobretot en el llibre de text. Les edats més petites admeten més imaginació i més llibertat.

I. *I en aquests casos tens tendència a treballar en equips amb mestres, o bé prefereixes treballar sola?*

M.G. El que passa és que normalment es demana que hi hagi un mestre. Dubto que alguna editorial accepti llibres per a aquestes edats en els quals el mestre no hi intervé directament, si no hi ha l'assessorament del mestre. Primer perquè l'editor es vol curar en salut, es vol assegurar que quan el llibre surti al mercat hagi estat provat per algú. El mestre aporta no tant els seus coneixements sobre el tema, sinó la seva experiència a l'escola o en un seguit d'escoles. Tots els que he fet jo han estat assessorats o dirigits per un mestre, sobretot els escolars, excepte els «Pau i Pepa», que els hem fet la Marta Balaguer i jo, sense cap mestre, i em sembla que se salten totes les directrius. Normalment els llibres així expliquen històries de cada dia, de rutina: el nen va a l'escola, el nen va amb els avis, etc. i a «Pau i Pepa» el nen fa coses fantàstiques, cosa que fins ara, a nivell de parvulari, no existia, els nens feien coses quotidianes, diríem, però no coses fantosiques o amb personatges que no surten cada dia.

I. *Com veus aquest paper del mestre-assessor d'editorials? Creus que comparteixes amb ell els gustos, la teva formació estètica, el mateix concepte de recursos gràfics?*

M.G. Hi ha una cosa que m'agradaria dir als mestres: que busquin per als nens la mateixa estètica que trobaran al carrer. Trobo important, tant a l'hora de fer llibres pedagògics com d'imaginació —i sobretot els pedagogs, els mestres que fan d'assessors, perquè són ells qui proposen el dibuixant a l'editor— que cal buscar un tipus de dibuix, d'estètica, que reflecteixi les coses que el nen veu pel carrer. No podem, entre tots, promoure una estètica que estigui fora de l'àmbit de carrer. Vull dir que encara que es creu que la il·lustració per a nens ha de ser més sensible, més refinada, això no pot voler dir que hagi de ser fora d'aquest món. A vegades els mestres, això, ho descobreixen. L'estètica ha de correspondre al món d'ara i no a un món passat. Molt sovint la il·lustració infantil ha quedat penjada en una història passada, estroncada en un temps i en uns criteris ja vells. La paraula moderna és molt confusa. Però hem de demanar una estètica moderna per als nostres nens.

I. *Passem al terreny personal. ¿Creus que la teva formació estètica et va venir de l'escola? Feies a l'escola el que ara tu fas per als nens amb els teus quaderns?*

M.G. No, no recordo gens haver-ho fet. Jo recordo que hi va haver una època, quan era molt petita, que m'agradava molt dibuixar. Recordo que a casa pintava uns quaderns molt vells que estaven fets malbé. I recordo també que hi va haver una època que ho vaig abandonar totalment. És més, jo sé que com a dibuixant no destacava quan era petita. Vaig destacar més amb temes, així, lliures, quan feia el batxillerat, i penso que la qüestió del dibuix va ser més cosa d'adolescent, de més gran, i em va interessar no pas des del punt de vista d'una professió intel·lectual. Em vaig dir: és un camp que està bé, és un camp que és molt lliure, i és un camp que quan el vaig descobrir em va semblar que aquí també hi havia moltes coses a fer. I això va ser bastant decisiu.

I. *¿Creus que ara, l'educació plàstica a les escoles contribueix a interessar els nens per aquest camp?*

M.G. Per les escoles que jo conec penso que és un camp que està una mica abandonat, potser perquè és l'última cosa que es dona pel que fa al rigor. Els diners es gasten abans amb altres coses que la gent creu que són de primera necessitat. De fet hi ha poques escoles amb gent especialitzada que faci plàstica. No vull dir que no n'hi hagi, però n'hi ha poques. I en les que es practica moltes vegades es fa amb pocs mitjans. A mi, em sembla que s'hauria de valorar més, però com sempre, és una cosa lligada al pressupost escolar. Pel que fa a la meua educació, sí que dibuixàvem, però jo tenia la impressió que ho fèiem sense cap criteri estètic. Al darrera no hi havia cap valoració ni del treball que feies, ni de si avançaves, ni hi havia ningú que t'ho pogués dirigir d'alguna manera. En canvi ara em sembla que és

més ric estèticament, que els mestres saben més de què va, però encara no es valora tant com s'hauria de valorar. De fet, de la gent que jo conec actualment que es vol dedicar a aquest camp, la majoria no ho ha fet motivada per l'escola, ha tingut més importància l'ambient de fora, extern a l'escola, per exemple un d'aquests tallers de vespre, o l'ambient familiar, o una colla. En els nens en qui es desvetlla aquest interès per l'art, és un interès que els ve de més enllà de l'escola, parlant en termes generals; sempre hi ha excepcions i mestres que saben motivar per a la plàstica.

I. *I d'aquestes experiències que tu has tingut anant a les escoles que han treballat els teus dibuixos, que et sembla més positiu?*

M.G. En tinc moltes experiències positives. En el cas dels quaderns didàctics, el que em fa gràcia és anar a les escoles que els fan servir. Recordo haver anat a una en què els feien servir i els nens estaven molt emocionats i volien explicar-me com es feia. Eren molt petitets, i tots volien ensenyar-me què s'havia de fer amb aquell llibre. Era una cosa molt graciosa. Un llibre que jo he dissenyat, l'he fet, l'he viscut, me'l sé de memòria, i allí, al meu costat un patufet entossudit a explicar-me com ho havia de fer: «Ho veus? Aquí s'ha de pintar de verd i aquí de groc, i aquí s'hi ha de posar gomets». El mestre els va explicar que jo era qui ho havia fet i ells van venir i em van posar el llibre al davant, i m'ho van explicar tot, per si jo no ho sabia. Ho explicaven molt bé, i eren molt petits i estaven molt emocionats. Feia gràcia.

I. *Però ¿creus que la presència dels professionals a l'escola contribueix a fer llegir més? ¿A fer vendre més llibres? ¿A ampliar el mercat?*

M.G. Jo crec que no gaire. Hi ha gent que diu que hi has d'anar per promocionar la lectura, per vendre més. A mi, això em sembla relatiu. La venda de llibres a través de les escoles em sembla molt limitada. A vegades penso que el camp és molt petit. Si jo vaig fer uns discos és perquè creia que a partir d'uns llibres «En Bombolleta» es podia treballar la música, i música actual, no d'aquesta tan dolça. I penso el mateix quan faig un programa de ràdio o de televisió, o quan fem la pel·lícula. Em sembla que a partir d'un llibre es podrien fer moltes més coses de les que es fan. Però la societat no ho veu així. Un llibre és per vendre i prou. I és clar, com que et contesten que un llibre és un llibre, i per fer un disc has d'anar a trucar a la porta d'un altre senyor, que no és editor, que fa discos i prou, i per fer ràdio has d'anar a una altra porta, i per fer cinema a cinc o sis portes més, i au, és clar, al final t'adones que el temps que has perdut —o guanyat, ves a saber— trucant portes i convencent la gent va per allò de que tot s'ha de fer i que falten moltes coses, i tal, doncs al final decideixes que t'has de limitar, que has de fer el que es ven i prou. Falta gent amb una visió més global. De fet, em sembla que és una societat molt restringida, molt limitada. No es fa tot el que es podria fer perquè és massa complicat.

L'ORDRE I LA REALITAT

Reflexions sobre un Curs sorgit de trasantó

ESCOLA D'ESTIU DEL PENEDÈS

El 7 de juliol d'enguany, en plena bullida d'Escoles d'Estiu, sortia finalment publicada al D.O.G.C. una Ordre de la Conselleria d'Ensenyament, aprovada dotze dies abans, el 25 de juny, i somiada de més de dotze anys abans per una bona part del col·lectiu que treballa en la primera educació, la dels nens més petits, els de 0 a 6 anys d'edat. L'Ordre obre finalment la via d'un Pla Especial per a fer els estudis i obtenir el títol de Professorat d'EGB, especialitat de Preescolar, el somiat títol de Mestre de nens petits, a aquelles persones que, amb un mínim de 25 anys d'edat i 5 d'experiència en aquesta etapa educativa, treballin actualment amb nens de menys de 6 anys.

El Pla Especial, el realitzaran, per encàrrec de la Conselleria, les Escoles de Mestres de Catalunya de tal manera que els futurs alumnes puguin seguir-lo durant tres anys, amb horaris i programes adequats a la compaginació del treball a l'Escola de Nens i l'estudi a l'Escola de Mestres.

Els lectors d'**Infància** han pogut compartir uns quants d'aquests anys d'esperança, i fins conèixer un primer Pla Especial, el de la petita i arriscada Escola Normal d'Eskoriatza, que segurament haurà ajudat molt a què l'actual proposta s'hagi formulat i tirat endavant. Saben també aquests lectors que el pas que ara comentem tindria valor en tant que s'inserís en un quadre general de mesures tendents a considerar l'educació dels nens, de 0 a 3 i de 3 a 6 anys, com a primers esglaons del Sistema Educatiu, segons els models d'Escola Bressol, de Parvulari, i del conjunt de l'una i l'altra.

Han estat anys de treballar, d'esperar, i també d'estudiar. Estudiar damunt del propi treball, individualment, en seminaris, fent i donant cursets, llegint i escrivint¹. Anys també, per alguns, de fer a deshora, a contratemps, de retaló, uns estudis de Magisteri o de Llicenciatura. Perquè sempre s'ha pensat que la dignitat educativa de l'etapa 0-6 requeria una formació sistemàtica adequada i el reconeixement de la titulació; com a dada significativa direm que un 12 % del educadors que treballen a les Escoles Bressol del Patronat Municipal de Guarderies de Barcelona tenen, o estan a punt d'obtenir, el títol de Mestre i/o la Llicenciatura de Pedagogia o Psicologia, tot i que l'adequació d'aquests estudis a la tasca que ens ocupa, no és massa evident.

Anys d'esperança i de desesperances; perquè, si bé s'ha promès respectivament per la Conselleria i pel Ministeri que l'etapa 0-6 s'integraria a Ensenyament abans d'acabar la legislatura i en la futura Llei d'Ordenació del Sistema Educatiu, el cert és que al Parlament de Catalunya es rebutjà l'any 1981 una proposició de Llei, i el Ministeri no presentà a les Corts el projecte que havia preparat en aquesta línia. Amb tot, el pas que ara comentem i celebrem s'ha impulsat des de totes dues instàncies.



Es tracta d'un pas important, d'un traç ferm en l'esbós del plantejament general, d'una notícia que ens sorprenia en plena xafogor de l'Escola d'Estiu, quan el curs ja és acabat per tothom a les altres etapes educatives, però precisament quan el curs encara cueteja i es comparteix amb els curssets d'Escola d'Estiu de matí o de tarda, per la major part d'educadors de 0-6 interessats i afectats.

Així va ser com a la IX Escola d'Estiu del Penedès, que aquest any tenia quelcom més de 200 alumnes, la notícia caigués com una bomba, i s'expandís l'onada, i retornés l'onada immediatament en forma de demanda d'un Curs d'Orientació per a l'examen de majors de 25 anys que el setembre caldria passar. La visita que aquells mateixos dies ens feu Mercè Izquierdo, cap del Servei de Formació Permanent del Professorat de la Conselleria, permeté que el curs demanat pogués realitzar-se en el marc, i com una extensió, de l'activitat d'aquesta Escola d'Estiu a la casa de la Fundació 'Àngels Garriga' de Saifores.

Així va ser com, acabats els cursos normals, s'obrí la matrícula, i comparegueren sota el sol de juliol setanta-sis matriculants per als quatre o cinc matriculadors dels M.R.P. de l'Alt i el Baix Penedès i el Garraf, que de fa nou anys organitzen de conjunt aquesta Escola d'Estiu.

El Curs d'Orientació començà el 21 de juliol i acabà el 22 d'agost; cinc setmanes a tres tardes cada una, dilluns, dimecres i divendres, de trobada, d'esforç, de calor i de va-i-ve entre el temor i l'esperança. Classes de català, de vies d'estudi i d'expressió científica, de ciències socials i de psicopedagogia. Tot molt condensat; ja veurem de què haurà servit als alumnes davant de la prova d'ingrés a la Universitat que s'haurà realitzat el setembre.

En principi el Curs haurà permès ja, que els professors, els organitzadors, i els mateixos alumnes, s'hagin pogut formar una idea, hagin tingut la vivència de com és aquest col·lectiu que formen, alguns sense saber-ho; i amb quines condicions de treball i d'estudi s'ha format per arribar fins aquí.

Perquè a més de fer resums i redaccions, exercicis i problemes, comparar índex i portades, buscar a la biblioteca i llegir el diari, comentar una conferència, explicar un conte o pensar en com els canvis socials han incidit en l'educació de grans i de petits, a més de tot això, s'ha passat la inevitable enquesta.

Els resultats de l'enquesta passada a les setanta-sis persones, setanta-cinc dones i un home, matriculades al Curs d'Orientació, ens permeten imaginar a través de les condicions del grup en qüestió, unes coordenades generals del col·lectiu que, seguint la via oberta per l'Ordre, s'haurà presentat a la prova d'accés a la Universitat pel Pla Especial de Formació del Professorat d'EGB en l'especialitat de Preescolar.

Deixem a part ja aquell possible 18 % d'educadors que també en aquestes latituds existeixen i es distribueixen entre els que han fet estudis oficials de Magisteri o tenen la possibilitat (COU, FP2) d'entrar al Pla Especial sense necessitat d'examen d'ingrés, i centrem-nos en el cas d'aquest Curs. Els estudis realitzats són:

- 70 % Puericultura o bé FP1
- 13 % Estudis Primaris,
- 9 % Batxillerat, sense COU
- 3 % Jardineria d'Infants del CICF
- 4 % Altres estudis

Respecte a l'assistència a alguna Escola d'Estiu començaven a dibuixar-se dues meitats de l'alumnat:

- 49 % no contestà o no hi havia anat mai
- 19 % d'1 a 5
- 19 % de 6 a 10
- 9 % d'11 a 15
- 4 % de 16 a 20

Geogràficament, el 48 % dels matriculats provenia de poblacions de les tres subcomarques del Penedès, Alt, Baix i Garraf, i ja coneixien de fa anys les activitats de l'Escola d'Estiu del Penedès a Saifores. La resta provenia de les comarques veïnes, 23 % del Baix Camp, 18 % del Tarragonès; hi hagué també presència del Barcelonès, 9 %, i una persona de cada una de les següents comarques: Alt Camp, Anoia, Baix Llobregat i Vallès. Un 9 % era nascut fora de Catalunya, però tothom parlava català i gairebé tothom havia fet curssets per aprendre d'escriure'l.

La notícia, doncs, havia superat l'àmbit de l'Escola d'Estiu del Penedès i havia arribat als dos nuclis ciutadans més propers, Reus i Tarragona, a un grupet de Barcelona i a algú d'alguna comarca que, anant a passar l'estiu al poblet dels avis o a la platja, se n'havia assabentat. Algunes Festes Majors i bastants vacances familiars quedaren capgirades; fins i tot una parella amb dos menuts canviaren el pla de camping a Galícia per l'estada a Saifores i els petits ni se n'adonaren.

Això, però, no estalvià massa quilometratge. Pel cap baix cada tarda els alumnes feien, anant i tornant, més de 4.000 Km., i van ser quinze tardes, i caldria afegir-hi els dels professors; problema. Si sortissin així de reals a l'examen... I si es tinguessin en compte tots els quilòmetres fets durant els anys de treball i d'estudi!

Però tornem a les característiques significatives del grup. Tal com l'esmentada Ordre exigeix, tothom tenia més de 25 anys d'edat:

- 35 % de 25 a 30 anys
- 35 % de 31 a 35 anys
- 19 % de 36 a 40 anys
- 4 % de 41 a 45 anys
- 4 % de 46 a 50 anys
- 3 % més de 50 anys

Tothom tenia també un mínim de cinc anys d'experiència professional amb infants de fins a 6 anys:

- 52 % de 5 a 10 anys
- 33 % d'11 a 15 anys
- 12 % de 16 a 20 anys
- 3 % més de 20 anys

Hi havia, doncs, una bona meitat de gent «gran» que feia 10 anys o més que treballava, i havia contribuït per tant a dibuixar l'etapa, la seva problemàtica i les seves reivindicacions. I l'altra meitat de «joves» de 25 a 33 anys, que havien entrat a treballar feia més de 5 anys i menys de 10, en un sector ja definit com a conflictiu. En quines condicions? Amb consciència de compartir la mateixa problemàtica?

Potser la resposta i les mateixes dues meitats les podem rastrejar també en l'esco-

la. Segons tipologia, les escoles on treballen són més o menys depenents dels poders públics, en les proporcions següents,

- 8 % Escola Pública
- 11 % Escola en vies d'integració a l'Escola Pública
- 22 % Escola Municipal

o de la iniciativa privada, en els altres casos,

- 6 % Escola Cooperativa
- 8 % Escola de la Caixa
- 45 % Escola Privada

Si suméssim al 41 % d'escola pública o gairebé pública, el 8 % d'escola de la Caixa, servei públic també en la percepció de molts usuaris i treballadors, ens trobaríem altra vegada amb les dues meitats i amb la voluntat del pas de l'una a l'altra. La meitat dels qui van començar i continuen encara com a iniciativa de petit grupet o de cooperativa, amb la responsabilitat i la problemàtica econòmica agreujant els problemes professionals, i la meitat dels que han pogut tenir el suport d'alguna institució pública, o ja han començat treballant directament en el seu marc.

Els horaris i calendari de treball són bastant homogenis; més d'un 60 % dels matriculats treballa 35 hores setmanals a l'escola, 30 d'elles amb nens, i més de 3 hores setmanals fora de l'escola. Més d'un 70 % té vacances d'uns 40 dies a l'estiu, 8 dies per Nadal i altres tants per Pasqua.

La gràfica dels sous ens dibuixa en canvi les dues situacions, segurament degudes a les diferències històriques ja esmentades, de procedència:

- un 40 % cobra al voltant de 35.000 ptes. mensuals, menys que el conveni general,
- un 45 % cobra al voltant o més de 55.000 ptes., lluny, però, del sou de mestre,
- i només un 15 % cobra al voltant de 45.000 ptes., més d'acord amb el conveni de Guarderies.

Pel que fa a l'assegurança, sembla que actualment un 80 % dels matriculats la té regularitzada, però han passat molts anys sense assegurar:

- 6 % més de 10 anys
 - 33 % de 6 a 10 anys
 - 22 % de 3 a 5 anys
 - 24 % menys de 3 anys
- Només un 15 % ha estat assegurat sempre.

Espanta pensar que entre el 20 % sense assegurança regularitzada hi pugui haver precisament gent de molts anys de treball. Per això pensem que caldria ser molt curós en admetre les proves feaents del treball realitzat a més, a part dels resguards de la insegura assegurança.

Pel que fa al tipus de treball a l'escola, les edats que el darrer curs han atès els matriculats són:

- 7 % a nens de menys d'un any
- 12 % a nens d'1 a 2 anys
- 32 % a nens de 2 a 3 anys
- 40 % a nens de 3 a 4 anys
- 5 % a nens de 4 a 5 anys
- 4 % a nens de 5 a 6 anys

Es dibuixa clarament, un altre criteri de partió en dues meitats: la dels qui treballen amb nens de 0 a 3 anys i la dels qui treballen amb nens de 3 a 6. Els percentatges creixents del primer a quart any de vida ens poden donar idea de com la població percep creixentment la necessitat d'escola abans que els poders públics la ofereixin amb l'actual Preescolar de 4 i 5 anys.

El nombre de nens atesos per cada mestre oscil·la entre:

- 10 % a menys de 10 nens
- 52 % de 10 a 20 nens
- 36 % de 21 a 30 nens
- 2 % a més de 30 nens

Es tracta també d'escola petita, portada generalment en equip. L'equip de mestres de l'escola està format per:

- menys de 5 educadors en el 44 % dels casos
- de 5 a 10 educadors en el 32 % dels casos
- d'11 a 20 educadors en el 19 % dels casos
- més de 20 educadors en el 5 % dels casos

Les relacions entre els educadors es consideren:

- bones en el 79 % del casos
- no suficients en el 12 % dels casos
- difícils en el 9 % dels casos

Les relacions amb els pares es consideren:

- bones en el 83 % dels casos

Les relacions amb el veïnat:

- es donen en el 72 % dels casos

Les relacions amb el municipi:

- es donen en el 63 % dels casos

En conjunt es considera suficient i bona la relació educativa en el 79 % dels casos.

Quan aquestes ratlles apareguin, sabrem ja el resultat del primer embat, la prova dels 25 anys, en la peripècia que ara comença aquest col·lectiu i ja sabem que algú haurà de continuar preparant-se per passar-lo. Però també ens hem cregut en el deure d'exposar la situació que ens ha semblat descobrir, d'un col·lectiu. Són moltes les raons, de responsabilitat social, de política educativa, de qualitat pedagògica i fins, i no pas en darrer terme, d'humanitat i de reconeixement degut, que demanen dels Poders públics i de les Universitats, sobretot de les Escoles de Mestres, una atenció i una dedicació especials, un veritable Pla Especial de Formació de Mestres que pui d'aquesta realitat, del tresor de tants anys de treball aferrissat, la saba d'uns estudis que fruitin en l'emmarcament definitiu de l'educació dels 0-6, prèvia i continuada amb, per què no?, la floració i constant propagació de suggeriments per a obtenir d'aquesta etapa educativa uns menuts felços, i ben ells, cadells d'homes felços.

E.E.P.

Setembre de 1986

1. Recordem, per exemple, alguns dels Dossiers de «Rosa Sensat» i les primeres publicacions de les Escoles Bressol del Patronat Municipal de Guarderies de Barcelona.

l'estudiant i el..

Diccionari de la llengua catalana

De venda a totes les llibreries

El més actual i complet (80.000 entrades) de tots els diccionaris de llengua catalana.

Indispensable com a obra de consulta en tots els nivells escolars, universitaris i professionals. Recomanat per l'Institut d'Estudis Catalans.

Diccionari
de la llengua
catalana

Altres títols publicats:
Alemany-Català • Anglès-Català • Castellà-Català • Català-Francès •
Francès-Català • Japonès-Català i Català-Japonès • Portuguès-Català •
Rus-Català • Diccionari Enciclopèdic.

DICCIONARIS
ENCICLOPÈDIA
CATALANA

Desitjo rebre més informació sobre els Diccionaris de l'Enciclopèdia.

Nom _____

Adreça _____

Població _____ Tel. _____

DIGEC, S.A. Av. Diagonal, 357 baixos, 08037 Barcelona

En un moment donat el nen de pocs mesos, que fins aleshores només movia algunes parts del seu cos, inicia l'aventura de desplaçar-se tot ell.

L'autor sosté que el «motiu» de desplaçar-se és previ a la intencionalitat de l'acte i que les característiques d'aquest desplaçament inicial condicionaran l'adquisició de la marxa bípeda autònoma.

EL DESPLAÇAMENT AUTÒNOM INICIAL

EMILIO FERNÁNDEZ ÁLVAREZ

La marxa bípeda constitueix en l'home el mitjà natural més usual de desplaçament. La seva adquisició és una fita importantíssima en el procés filogenètic que condueix cap a l'home tal com és actualment. Ha permès, principalment, que el cervell augmentés el seu volum i desenvolupés els lòbuls més frontals, que les extremitats superiors es reservessin per a funcions més nobles que la marxa i que, en elevar-se pel damunt del pla del terra, la visió estengués l'espai que es troba sota el seu control.

Intuïtivament els pares presten una gran atenció al moment d'adquisició de la marxa autònoma. El recorden amb una precisió més gran que d'altres elements de l'evolució del nen i és un dels que els preocupa més quan hi ha un dèficit.



*Forma poc freqüent de DAI.
El nen gira sobre si mateix com a mitjà per a desplaçar-se. Però aquest no és l'únic mitjà.*



Forma poc freqüent de DAI. El nen gira sobre si mateix com a mitjà per a desplaçar-se. Però aquest no és l'únic mitjà.

En el nostre estudi transversal del desenvolupament del nen de 0-2 anys (Programa Llevant) efectuat sobre una mostra, estadísticament representativa, de la població de Catalunya, hem obtingut els resultats següents d'alguns elements relacionats amb la marxa.

El 10,6 per cent dels nens de la nostra població no s'arrosseguen com a etapa prèvia a la marxa i el 18,8 per cent no passen per l'etapa del gateig.

	25 %	50 %	75 %
Es manté dret sense recolzament durant més de 10 segons	10,8 m.	11,6 m.	12,5 m.
Fa més de 5 passes tot sol	11,2 m.	12,1 m.	13 m.

Com pot veure's la variació és àmplia i indicativa del fet que sobre aquesta adquisició de la marxa intervenen un nombre considerable de variables, genètiques i ambientals. D'altra banda, l'edat d'adquisició de la marxa autònoma (considerada com la capacitat de fer cinc passes o més sense ajuda ni recolzament) està mancada de valor predictiu de nivell motor o cognoscitiu en l'adult. Tampoc no és un bon element per a una detecció precoç de desviacions del desenvolupament del nen, precisament per la seva àmplia variabilitat.

La recerca d'elements indicatius per a la detecció precoç de desviacions del desenvolupament ens ha portat a prestar atenció a les etapes prèvies a la marxa. D'altra banda, la seva anàlisi genètica constitueix un bon model per estudiar com es desenvolupa la motricitat ampla del nen.

Deixant de banda una etapa transitòria enquadrada dins de les reaccions arcaïques, anomenada «marxa automàtica», present en el naixement, que s'autodissol als voltants dels dos mesos i que s'escapa dels objectius d'aquest article, el nen normal inicia a partir del primer semestre de vida el que hem anomenat desplaçament autònom inicial (DAI) i que hem definit, arbitràriament, com l'acte de moure's, sense ajuda, més de dos o tres metres en una direcció determinada.

És evident que el nen més petit de 6 mesos ja posseeix l'estructura òssia i articular adequada per al desplaçament de tot el seu cos i que els músculs de les seves extremitats són suficientment potents per a «transportar-lo». Tanmateix no ho fa. Tot s'esdevé com si en un moment donat el nen decidís començar a desplaçar-se. Seria un fet que ocorreria d'una manera genèticament determinada a una edat precisa, que, en l'espècie humana, es pro-

duiria amb una variació interindividual escassa. Les condicions ambientals no tindrien cap paper preponderant sempre que existís, això sí, d'una banda, opció per al desplaçament, és a dir, que el nen disposés de l'espai mínim per a dur-lo a terme i que no hi hagués un trastorn que l'impedís (lesió cerebral, atròfia muscular, etc.).

Estem d'acord amb TREVARTHEN a concebre «motius» en la conducta del nen que «anticipen l'activitat i són font de les intencions». Aquests motius sorgeixen encara que no hi hagi percepció d'objectes o de situacions més cridaneres i fins i tot al marge dels mitjans d'entrar en acció. Per aquest autor «els motius s'originen en processos morfogenètics del cervell immadur, lliures en els seus començaments de tota acció perceptiva i incapaçs de traduir-se en acció». Posteriorment es tradueixen en actes.

El DAI pot fer-se de dues maneres. Amb el tronc horitzontal o sigui paral·lel al terra o amb el tronc vertical (perpendicular al terra). Amb el tronc horitzontal pot: arrossegar-se (quan l'abdomen toca el terra), gatejar (abdomen separat del terra) o rodar sobre ell mateix. Amb el tronc vertical pot desplaçar-se bé aguantant-se sobre les natges (*shuffling* dels anglosaxons) bé sobre la planta dels peus recolzant-se amb les extremitats superiors en els mobles o barana del parc (marxa lateral). Les formes del DAI més comunes són arrossegar-se, gatejar i marxa lateral. Les formes poc freqüents com el *shuffling* o rodar es donen com a variacions de la normalitat o com a conductes en nens amb defecte motor o psíquic.

També en el DAI intervenen factors genèticament determinats. Així ROBSON troba en nens no-patològics que es desplacen en *shuffling* que un dels progenitors havia tingut la mateixa conducta motriu i, evidentment, el nen no té ocasió d'aprendre dels seus pares aquest patró de desplaçament. No saltres hem comprovat aquest fet.

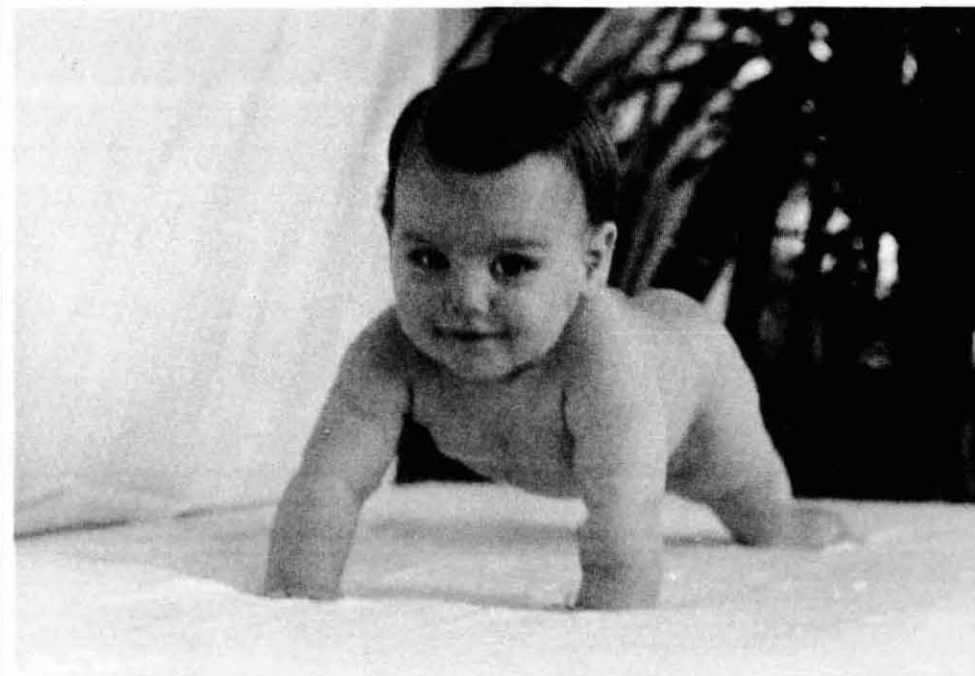
Semblaria lògic pensar que el DAI fos desencadenat pel desig del nen d'aconseguir un objectiu que prèviament hagués captat per mitjà de la visió. En realitat no és així. En la gran majoria de casos el DAI «horitzontal» al començament és enrera. És a dir, el nen s'allunya d'allò que està veient.

Ràpidament el DAI esdevé propositiu i aleshores el nen es desplaça cap a un objectiu visual concret. Fins i tot de vegades es pot assistir a l'esforç del nen per a desplaçar-se cap endavant atret per un estímul visual i, en canvi, tira enrera.

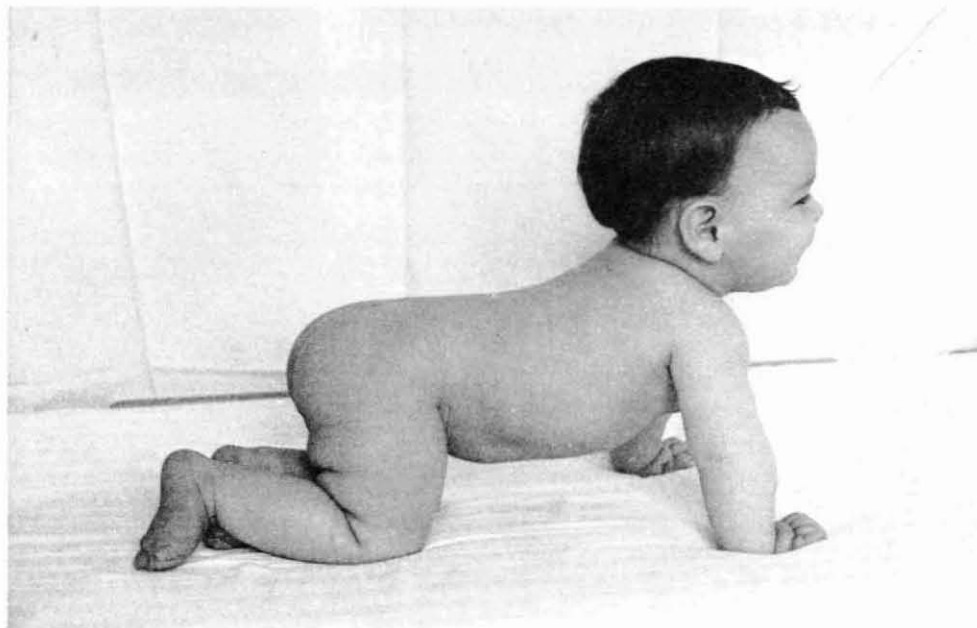
Sovint el nen utilitza simultàniament diverses modalitats de DAI per a seleccionar posteriorment aquella que li és més avantatjosa. Els factors que influeixen en aquesta selecció són economia d'esforç, velocitat més gran



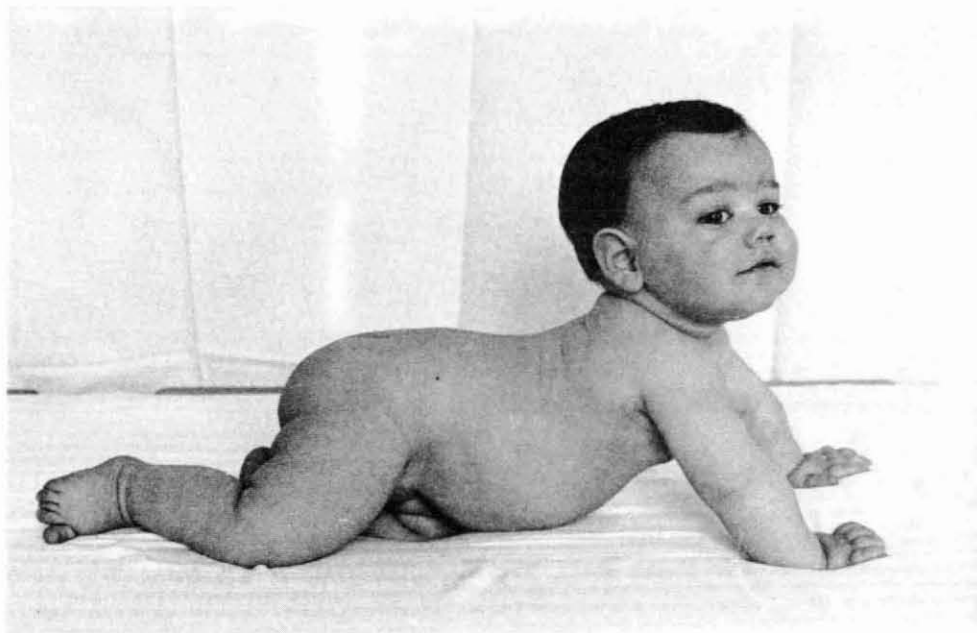
Alterna amb el gateig.



Gateig. El nen es desplaça en posició horitzontal amb suport sobre les quatre extremitats. L'abdomen no fa contacte amb el terra.



Gateig. El nen es desplaça en posició horitzontal amb suport sobre les quatre extremitats. L'abdomen no fa contacte amb el terra.



Etapa intermèdia entre arrossegar-se i gatejar. La posició de les extremitats superiors és pròpia del gateig, però les extremitats inferiors i l'abdomen estan en contacte amb el terra; és la posició pròpia de l'arrossegar-se.

i espai visual més extens. Com més enlaire es troben els ulls respecte al terra més gran serà l'espai visual i menys els obstacles que entorpeixin la visió. D'altra banda, com més petita sigui la part del cos en contacte amb el terra més gran serà l'economia del moviment i la velocitat que podrà adquirir.

El tipus de DAI determinarà en un grau elevat l'edat de consecució de la marxa bípeda. En aquest sentit, el nen amb un DAI en què predomina la marxa lateral adquirirà la marxa bípeda independent més precoçment que aquell en què predomina el *shuffling*.

En resum, i a manera de conclusió, podem assenyalar que l'inici del desplaçament autònom en l'ésser humà és un procés estable que, en condicions de normalitat, es produeix amb un marge de variació interindividual molt més estret que la marxa independent, que el tipus de desplaçament inicial és influït en un grau elevat per factors genètics i finalment que té valor predictiu de l'edat de l'adquisició de la marxa bípeda independent.

No és estrany que al nen no se li doni ocasió per a desenvolupar adequadament les etapes prèvies a la marxa. A vegades els habitatges no disposen d'un espai segur i suficient. D'altres, els pares no comprenen la utilitat que el nen experimenti en ell mateix i per ell mateix les diverses modalitats de moure's en l'espai. Desconeixem amb precisió les conseqüències que, per al desenvolupament posterior, pot tenir el bloqueig d'una intencionalitat tan essencial, però lògicament no poden ser beneficioses.

E.F.A.

Neuropediatra

Bibliografia

TREVARTHEN, C., «Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar», a A. Perinat, *Comunicación preverbal*. Barcelona. Ed. Aresta, 1986.

Per aconseguir una correcta emissió de la veu cal disposar d'una respiració adequada. Hi ha d'haver alternança entre treball muscular i descans muscular. Normalment inspirem de forma inadequada. Cal adquirir una correcta inspiració, desprenent-nos de les presses i articular totalment els fonemes. Tal com respirem així viurem.

RELAXACIÓ

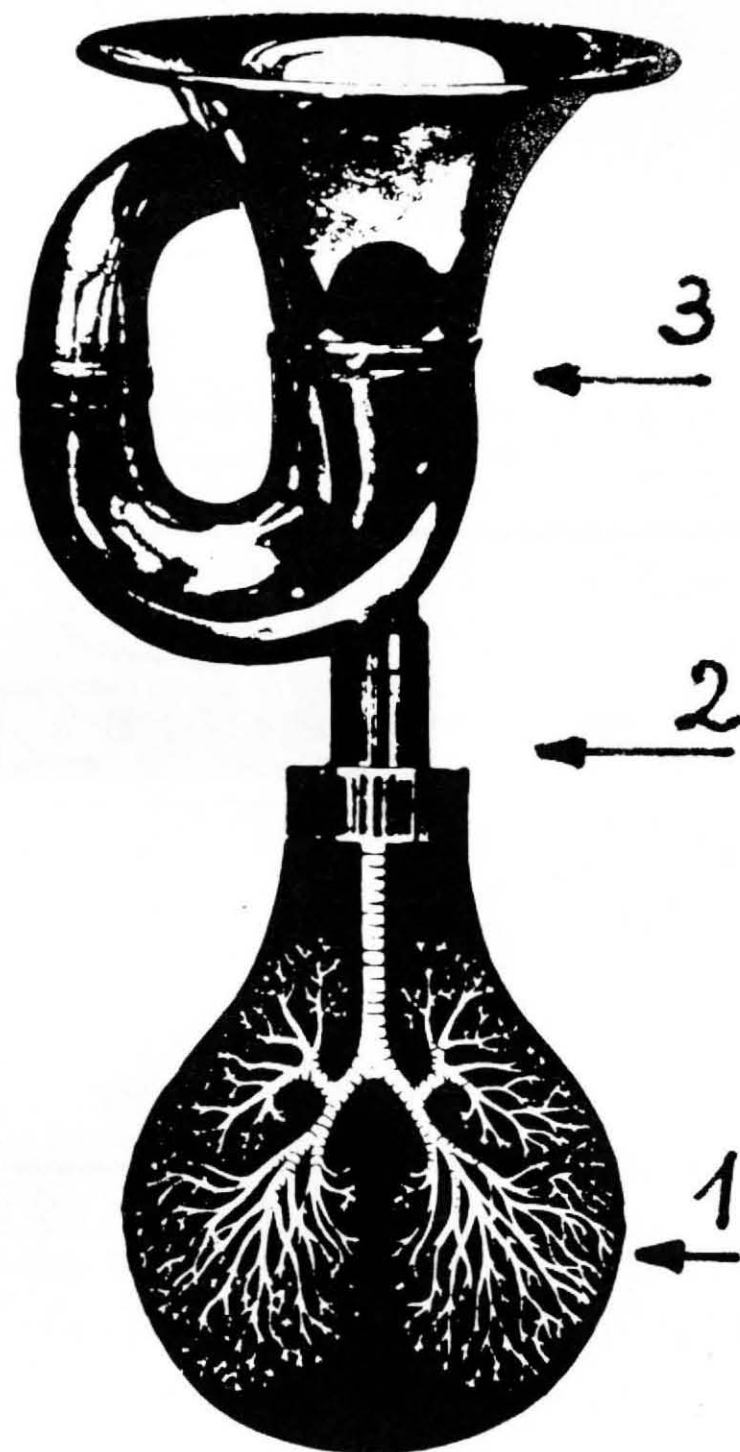
o la fase d'inspiració durant la parla

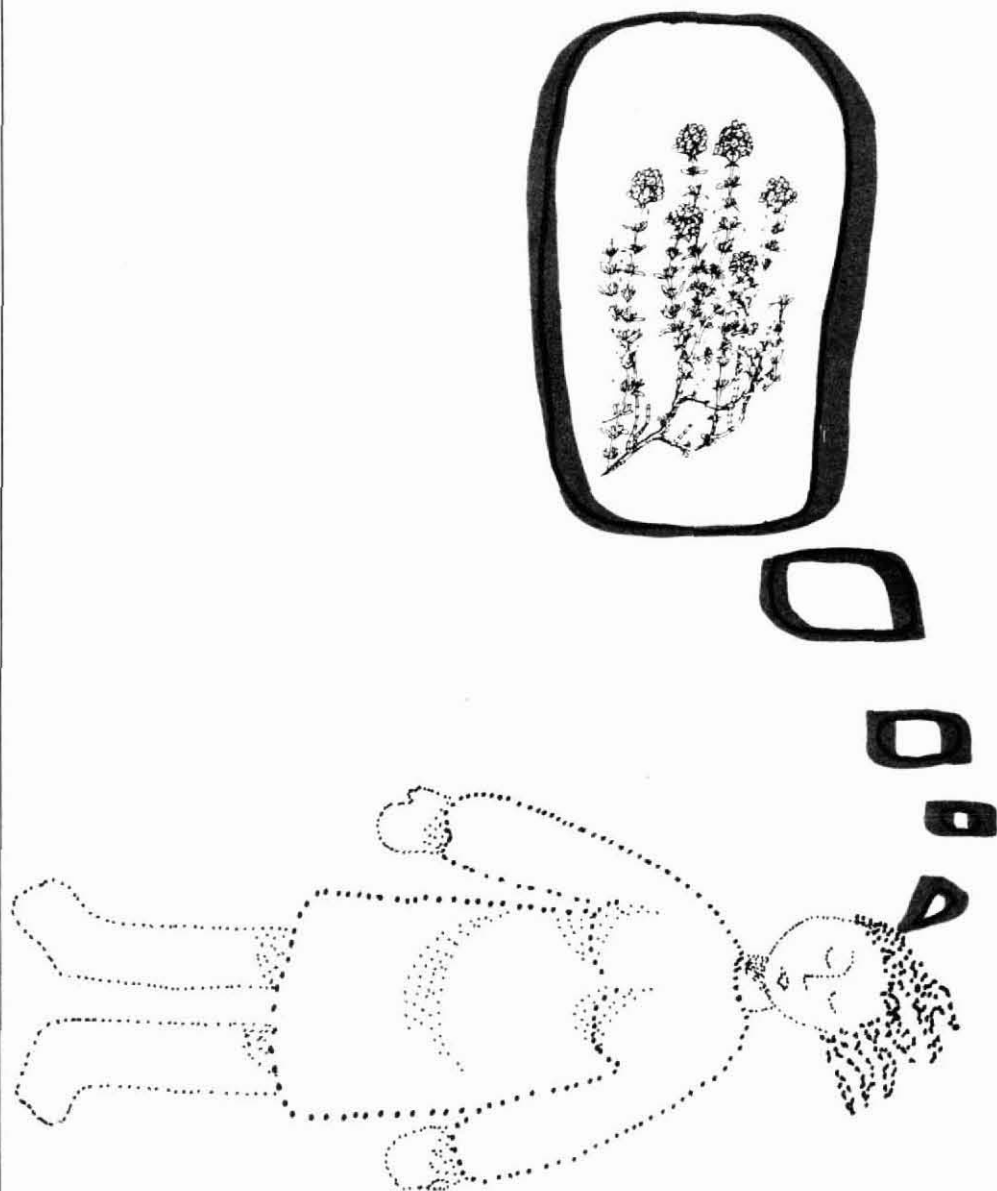
SERGI RIERA

El nostre aparell fonador consta de quatre mecanismes interdependents (vegeu il·lustració en aquesta pàgina):

1. L'aparell encarregat de produir l'aire comprimit necessari per a la fonació (constituït pels pulmons i els músculs circumdants).
2. L'oscil·lador que transforma aquell aire a pressió en so mitjançant la vibració produïda pels músculs vocals (coneguts com a «cordes vocals»).
3. La caixa de ressonància, que amplifica el dèbil so laringi i on es troben els elements de l'articulació.
4. (No ressenyat a la il·lustració). L'aparell de control del so emès mitjançant el qual podem judicar-lo i, per tant, modificar-lo. Aquest aparell està format per l'oïda i per les sensacions musculars internes de l'individu (dolor, picor, coïssor, relaxació, treball muscular, tibantor...). És sobretot aquest aparell de la percepció el que s'ha d'aprendre a dominar, ja que ens permetrà modificar les actituds musculars errònies, a través d'un aprenentatge adequat.

Per aconseguir una correcta emissió de la veu cal primerament disposar d'una respiració adequada. Però, ¿com sabrem si la nostra respiració és l'adequada?





En primer lloc, he de dir que per treure l'òptim rendiment de qualsevol múscul o grup muscular cal que hi hagi una alternança entre treball (tensió) i descans (relax). No podem sotmetre cap múscul a un treball continuat, sense cap descans ni alternança, i no fer-lo malbé.

L'acte de la fonació és un exigent treball muscular en el qual intervenen aproximadament 150 músculs (una quarta part aproximadament de la totalitat de músculs del nostre cos). Aquest treball es produeix durant la fase d'expiració de l'aire comprimit que hem acumulat durant la fase d'inspiració.

Ja que la parla comporta un complex treball dels músculs durant la fase d'expiració, només els podem deixar descansar durant la fase d'inspiració.

Però, ¿no us heu adonat que cada vegada que inspirem durant la parla és com un cop? ¿Com un «agafar» l'aire amb una velocitat increïble i tibant els músculs del nostre coll? ¿No us adoneu que no els deixem descansar mai? ¿Com no se'ns ha de cansar la veu si fem això, si parlem hores i hores seguides i no deixem descansar periòdicament els músculs?

Per anar adquirint una correcta inspiració (i això demana temps) us proposo un exercici fàcil que caldria repetir tots els cops que calgui.

Primerament, estireu-vos o seieu. Si us estireu doblegueu els genolls; si seieu feu-ho rectes i amb l'esquena tocant a la cadira. Quan ho feu caminant, aleshores intenteu anar rectes i relaxats alhora.

En qualsevol de les dues primeres posicions tanqueu els ulls. Imagineu-vos que esteu al camp i sentiu un suau i agradabilíssim perfum (el que més us agradi) que us envaeix. Deixeu-lo entrar. Deixeu que penetri fins al més profund, quasi com un sospir. Gaudiu d'aquesta situació gratificant, profundament gratificant que us obre tots els músculs. Feu això durant una estona i advertiu com a poc a poc els músculs intercostals s'obren permetent a les costelles separar-se cada cop més, amb suavitat. A cada fase d'inspiració imagineu-vos que dintre el vostre cos (tòrax i abdomen alhora) hi ha una gran esponja que s'impregna d'aquell benefactor perfum i s'expandeix dintre vostre en tots sentits (davant, darrera, costats, baix, dalt). Noteu el contacte de la vostra esquena amb el llit o la cadira. Respira també l'esquena?

A cada fase d'expiració aquella esponja tornarà a la situació primitiva.

Els vostres músculs abdominals, els del pit, els dels costats i els de l'esquena s'aniran expandint suaument. No tingueu pressa, assaboriu-ho!

Deixeu anar les arrugues de l'entrecella, i afluixeu els músculs de la cara i el coll. També la llengua. quedeu amb cara de «badocs».

Repasseu els músculs un a un, intenteu sentir-los. Deixeu-vos dur per aquesta tranquil·litzant situació... i penseu només en el plaer que comporta.

Ara esteu sentint una pau profunda: em sento canviat, la meva relació amb mi mateix, amb els altres, amb les coses estan canviats. Adopteu aquesta actitud davant la classe, amb els amics, per caminar, per menjar, per planxar, per... tot. *Ara estic realment RESPIRANT!!!*

L'aire és el primer aliment del nostre cos. No podem passar sense ell ni dos minuts, ni de dia ni de nit, tota la vida. L'aire ens dóna vida i fa que visquin les nostres cèl·lules. A cada inspiració s'efectua aquesta feina, i a cada expiració són eliminats els productes que molesten l'organisme. És un procés meravellós, però ¿quants cops hi hem pensat? ¿Ho valorem degudament? ¿No hauríem de valorar-lo com es mereix i estar «agraïts» a l'aire?

Potser és perquè no el veiem i no l'hem de pagar que no el valorem gens. ¿Per què no canviem ara mateix la nostra diguem-ne relació amb l'aire? Fruïm-ne a cada instant, fins i tot quan parlem, és clar!

Cada inspiració durant la parla hauria de ser tal i com s'ha descrit més amunt.

I això vol dir que ens hem de despendre de les presses i deixar que cada fonema s'articuli completament. Evidentment comporta un canvi substancial d'actituds en la majoria de persones, i la majoria són incapaces de fer-ho amb totes les conseqüències que comporta tal exigència. Si algú dels que em llegeixen té problemes i dificultats en la veu haurà de fer-ho més que ningú.

Alentiu al màxim la vostra velocitat de parla i d'articulació ja que això deixarà funcionar adequadament la vostra laringe i permetrà als músculs de l'articulació efectuar TOTA la seva feina, i no quedar-se a mitges i crear tensions i rebregaments innecessaris a l'aparell fonatori.

Si feu això, els primers beneficiats sereu vosaltres i seguidament qui us envolta i també els vostres alumnes, perquè els comunicareu pau i seguretat. Ells estaran menys alterats i vosaltres mantindreu el vostre control en tot moment. Del que us dic, en donen testimoni els meus alumnes.

Penso, a més, que l'escola és el lloc idoni per a transmetre aquestes vivències. Ensenyeu a respirar adequadament amb el vostre exemple als vostres alumnes i ells aprendran també a valorar-ho.

Hi ha una frase hindú que diu: «Tal com respireu, així viuràs».

Però tot això és difícil d'adquirir i s'ha de fer amb la pràctica. Part de la feina d'un educador de la veu consisteix a ensenyar a fer-ho correctament i per això cal temps i feina.

Recordeu que cada inspiració ha de ser un descans per als músculs fonatoris. Per això, cal esmerçar-hi un temps i no s'ha de córrer.

«No agafeu» l'aire; deixeu «que entri», obriu-li les portes.



40-a LA PANTERA I LA TORTUGA

És un conte tradicional del Camerun que explica la relació entre dos animals ben diferents: la pantera, bona caçadora però que abusa de la seva superioritat fent mofa, befa i escarni d'animals més dèbils que ella, i la tortuga, tranquil·la, amant de la seva quotidianitat reiterada, però coneixedora dels límits imposats per la seva poca manya i menys traça, que adopta postures pseudo-ingènues que li estalviaran el combat cara a cara, del qual ella se sap perdedora a priori.

Final feliç? Jutgeu-ho vosaltres mateixos, lectors: la qui aparentment tenia les de perdre, la tortuga, acaba fent mofa, befa i escarni de la qui, també aparentment, tenia les de guanyar, la pantera, i l'home, en últim terme és el qui recull els fruits d'aquell combat entre animals.

La gràcia d'aquest conte consisteix a explicar-lo accentuant molt l'actitud encalmada, immutable i aparentment ingènua de la tortuga.

Per mica que us hi poseu, els qui us escoltaran endevinaran que sota aquesta actitud de resistència, aparentment, passiva, hi ha molta saviesa, molt de «savoir faire». Una arma que saben fer servir els sotmesos en contra dels qui s'autoproclamen superiors o altrament dits «abusa-nanos».

Observem també com l'home, en la seva secular lluita contra el medi, el perill i la inseguretat, es busca unes explicacions tretes de la màniga o reals (això no importa en realitat) que et fan veure que malgrat que el medi et sigui advers, sempre trobaràs un aliat que sortirà a ajudar-te.

ROSER ROS

LA TORTUGA I LA PANTERA

CONTE TRADICIONAL DEL CAMERUN

Mireu què va passar una vegada:

un dia, la pantera va convidar la seva amiga tortuga a anar de cacera al bosc.

—Però és que jo no sé posar paranys —va protestar la pobra tortuga.

—No t'hi capfiquis —li va respondre la pantera— ja te n'ensenyaré jo. Amb aquest acord, marxaren totes dues cap al bosc. Però tot fou arribar-hi que la pantera ja havia oblidat la seva promesa i fugia corrents, freturosa per caçar. La tortuga no va tenir més remei que espavilar-se tota sola, tal com la seva poca manya i menys traça li ho permetien. Amb aquestes passa una llebre per allí i me li diu:

—Què fas?

—Paro paranys.

—Però si no atraparàs ni un mal ratolí amb això. Espera't que t'ensenyaré com es fa.

Un cop enllestida la feina, diu la tortuga ingènuament:

—I com s'ho fa un animal per caure dins del parany?

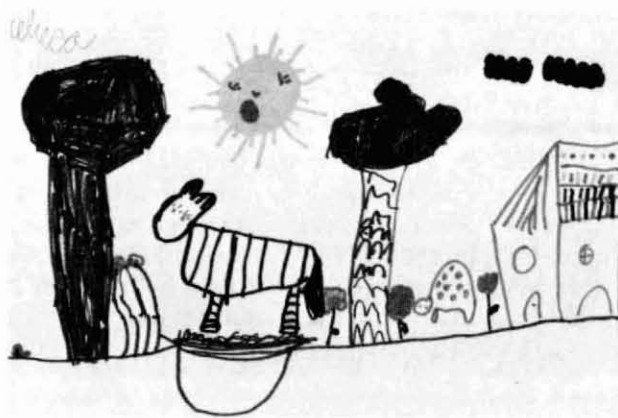
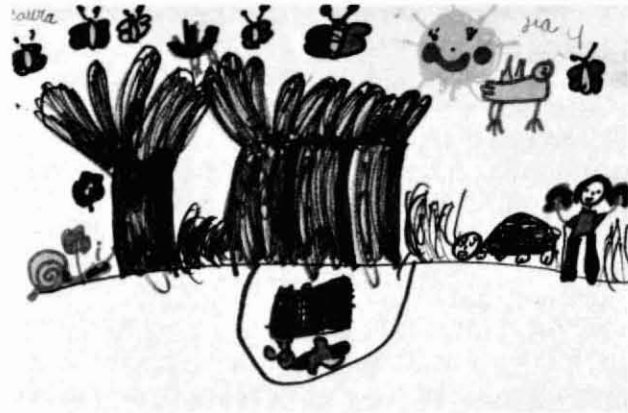
La llebre li en féu una demostració pràctica, tot rient-se de la seva ignorància. Però, heus ací que, en posar-hi la pota, el mecanisme del parany es disparà deixant la pobra llebre amb les quatre potes a dins, presonera i ben presonera.

La tortuga, sense immutar-se, pren la llebre, se la fica dins del sarró, allisa com pot el terreny de per allà i continua fent com aquell qui res. Al cap de poc passa un antilop i me li diu:

—Què fas, tortuga?

—Paro paranys.

—Però si no atraparàs ni una mala llebre amb això. Espera't que t'ensenyaré com es fa.



Un cop enllestida la feina, diu la tortuga ingènuament:

—I com s'ho fa un animal per caure dins del parany?

Tal com podeu suposar, després de la demostració pràctica, l'antílop acabà dins del sarró de la tortuga.

Ja us podeu imaginar la sorpresa que va tenir la pantera en veure la tortuga senyora i mestressa de tot aquell bé de déu de caça. Estava ben convençuda que havia anat a parar a algun indret molt ben assortit de caça.

—Demà anirem totes dues a caçar en la mateixa direcció —féu la pantera.

I la tortuga hi va estar d'acord.

Arriben a lloc i la tortuga es posa a treballar com si res.

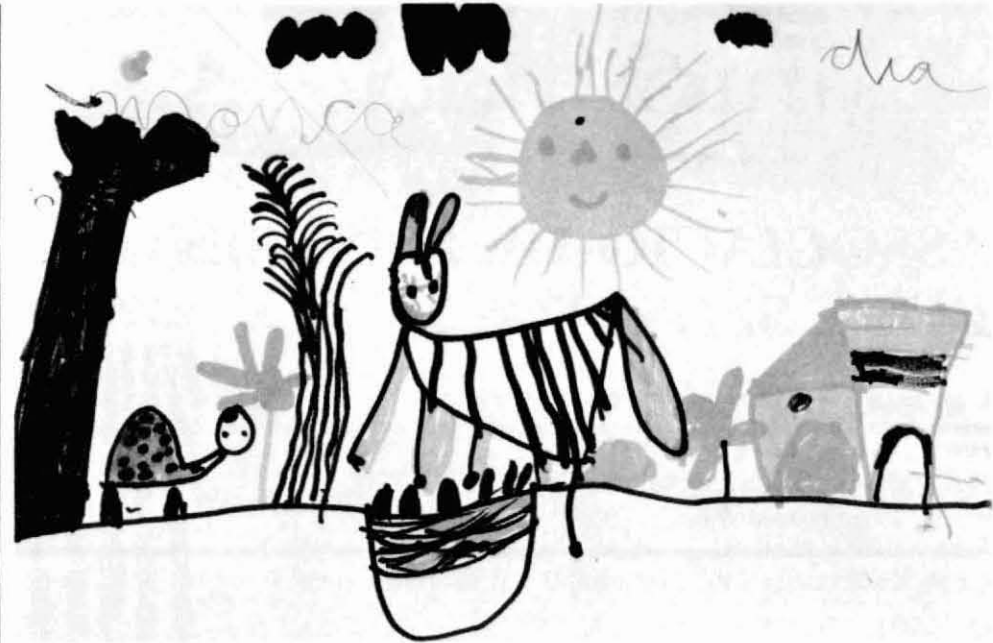
La pantera se la mira i me li diu:

—Què fas, tortuga?

—Paro paranys, pantera.

—Però si no atraparàs res amb això, tortuga.

—Ai, ai, ensenya'm com ho he de fer, pantera.



La pantera li ho ensenya i, un cop enllestida la feina, li fa la tortuga ingènuament:

—Com s'ho fa un animal, per caure dins del parany?

La pantera li en fa una demostració pràctica tot rient-se de la seva ignorància. Però heus ací que la pantera s'enganxa dins el seu propi parany i la tortuga no fa ni un sol esforç per treure-la'n; ans al contrari, se'n va, trico-trico, a donar avís al primer poblat d'homes, els quals, després de matar la pantera se l'enduen cap a les cases llurs per tal de menjar-se-la en pau.

I així fou com la tortuga, sense immutar-se, va poder salvar d'un gran perill els homes i les bèsties del poblat.

Traducció del francès i adaptació, **Roser Ros**

Extret de: BINAM, Ch.; SOUNDJOCK, E., *Les contes du Cameroun*. Yaoundé. Centre d'Édition et de Production pour l'Enseignement et la Recherche, 1978.

informacions

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

Cursos del primer trimestre

Inici de curs: 13 d'octubre

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

Matrícula: a partir del 6 d'octubre als locals de l'Associació: Còrsega 271 pral. Barcelona.

INFORMÀTICA A PARVULARI

A càrrec de: Riba

MATEMÀTIQUES AL CICLE INICIAL

A càrrec de: Jordi Vallès

BASES PER A LA LECTURA

A càrrec de: Grups de Llengua

PLÀSTICA AL PARVULARI I CICLE INICIAL

A càrrec de: Mavi Antàs

REDACTEM

A càrrec de: Teresa Duran

BILINGÜISME I EDUCACIÓ

A càrrec de: Ignasi Vila

INICIACIÓ AL LOGO

A càrrec de: GIRS

INICIACIÓ I APROFUNDIMENT AL VIDEO

A càrrec de: Grup de Vídeo



42-fàn

II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación

Del 23 al 27 de juny propassat se celebraren a Madrid les «II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación» organitzades per *Infancia y Aprendizaje*. De les nombroses aportacions que es feren al llarg dels cinc dies en les deu àrees de treball que es constituïren i els 6 conferenciant estrangers que hi participaren, destaquem les conferències dels professors U. Bronfenbrenner i H.R. Schaffer. Transcrivim, sintetitzat, el contingut de les seves aportacions.

URIE BRONFENBRENNER. «*La canviant ecologia de la infància*».

Parlà de la revolució social dels darrers anys i de com ha afectat l'evolució dels nens i la dels adults. Els grans canvis que s'han produït en el món han afectat la institució més universal, la família, cada cop més els nens es crien en entorns que no són la llar, sobretot els nens de 0 a 3 anys. La cura dels nens petits, i també la dels malalts i vells, s'ha anat perdent com a art i ha anat augmentant com a professió. Els estudis portats a terme pel conferenciant a la Universitat de Cornell als EEUU demostren que el nen necessita, per desenvolupar-se com a persona, un tipus de relació i vinculació personal important.

S'ha produït canvi en tant que hi ha més pobresa de comunicació entre adults i nens deguda al ritme de vida actual a les famílies que comporta una organització del temps i de les activitats més complexa.

En diversos estudis ha demostrat la importància de l'estabilitat de l'entorn familiar pel que fa a una bona evolució de l'infant i la importància de la vinculació positiva amb els adults per una bona adaptació a l'escola. També ha estudiat la incidència que té sobre els infants la quantitat i la qualitat de les vinculacions personals del seu ambient pel que fa a la riquesa de la seva vida posterior, a nivell cognitiu, personal, afectiu, etc., i la necessitat que té el nen d'una vinculació amb adults que es preocupen per ell, la qual està directament relacionada amb el nivell d'evolució de l'infant.

Però el gran descobriment al qual féu referència és el canvi social més profund detectat en els darrers tres anys dels EEUU: la POBRESA. Una quarta part de la població infantil, de 0 a 6 anys, dels EEUU viu actualment per sota els límits de la pobresa, és a dir, amb manca de recursos per a obtenir una dieta adequada.

H.R. SCHAFFER. «*Processos d'interacció social en els nens preescolars*».

Ressaltà la importància de la interacció adults-nens en l'educació. Subratllà el canvi d'enfocament en els estudis actuals en el sentit que ara s'ha demostrat que tota vinculació personal i les relacions que estableix el nen petit fora de la llar familiar no sols no són nocives sinó que s'han trobat resultats positius. Plantejà la necessitat de fer estudis centrats en la relació poliàdica (de més de dues persones) perquè els coneixements i resultats que ja es tenen sobre la relació diàdica (entre dues persones) no poden aplicar-se directament a la relació poliàdica. S'han fet molts estudis sobre la relació adult-nen però n'hi ha pocs sobre la relació adult-molts nens. Un dels objectius d'estudi el constitueixen els intercanvis verbals que donada la multiplicitat de persones té menys possibilitat de desenvolupar-se a l'escola que a casa. Els resultats de diverses recerques han demostrat que un nen de parvulari quan està sol té menor creativitat en el joc que quan hi són presents altres nens. En canvi, amb nens de 6 mesos el joc és més ric quan hi ha només l'adult amb el nen; la presència d'un altre nen interfereix l'activitat del primer.

Cal trobar l'equilibri entre la relació diàdica i la poliàdica. La Guarderia pot contribuir a donar experiències dels dos tipus als nens com a reflex més autèntic de la vida en un món multipersonal.



1. Les necessitats i els drets dels infants.
Liliane Lurçat



temes
d'in-fàn-ci-a
educar de 0 a 6 anys



Còrsega, 271, pral.
08008 Barcelona

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

Temes d'Infància, és una iniciativa conjunta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i la Diputació de Barcelona.



Diputació de Barcelona

BUTLLETA DE COMANDA

Envieu -me per reembossament, més despeses
 exemplars del n.º de Temes d'Infància, al preu
 de 370,— ptes.

Nom i cognoms:
 Adreça: Tel.
 Població: C.P.

Llibres a mans dels infants

Els més menuts sèuen. Què passarà? Què ens explicaran avui? Doncs, vet aquí que es tracta de parlar de les nostres sensacions; les que anem descobrint dia rera dia, a partir dels nostres sentits. I ho farem a partir d'uns llibres escrits amb aquest objectiu.

Comencem mirant *¡Puedo hacerlo!*. En aquest llibre d'imatges, un nen ens va explicant i mostrant allò que sap fer: gatejar, ballar, donar patades, correr, etc.

A mesura que van sortint aquestes accions (saltar, seure, ballar...) vaig demanant un per un, a l'auditori, que provin d'imitar allò que fa el nen del dibuix del llibre.

—Cristina, pots saltar?

I ella ho fa tota contenta i satisfeta.

—A veure si en Roger se sap estirar com el nen del llibre...

En aquest llibre en concret, es tracta de coses pròpies d'un nen més menut que nosaltres (que som de la classe de tres anys), però, tanmateix, ens serveix per parlar d'allò que fem quan érem una mica més petits, o del que fan ara els nostres germans petits.

Pel que fa als altres tres llibres, estan directament relacionats amb el tema dels sentits: el tacte, l'oïda i la vista.

—Fem silenci, que sentirem els sorolls que hi ha a l'escola.

—A veure si ens toquem el cap..., el nas..., els cabells...

—Veig, veig... una cosa de color blau.

Aquests llibres són adequats per a tractar el tema dels sentits, per ajudar a exterioritzar sensacions i per intentar el canvi d'impressions.

Amb els nens de quatre anys mirem el llibre *El mar*. L'ha triat la Clàudia perquè a la classe hi ha peixos i això de l'aigua els interessa molt.



Anem mirant dibuix per dibuix (tot prescindint del text, que és, encara que curt, poc adequat per a ells), i anem observant tots els detalls amb molta claredat. Hi ha diferents dibuixos de coses relacionades amb el mar: gavines, pescadors, vaixells, veles, platges, el fons del mar, etc.

De fet, els dibuixos parlen per si sols. Només cal que obri el llibre perquè tots els nens tinguin coses a dir.

—Al meu germà, se li va enganxar un pop molt gros a la cama —diu en Raül.

—Doncs, el meu pare va pescar un peix així —fa en Xavier, i posa les mans amb una mida un xic exagerada.

La Laura aprofita per explicar que a Mallorca va trobar una balena que havia anat a morir a la platja i que feia molta pudor.

I per arrodonir-ho, la Núria m'ensenya un cargol de mar que tenen al racó d'observació des del començament de curs.

Als nens i nenes de 5 anys també els agrada imitar i fer el pallasso. En el llibre *L'oca ximpleta* hi ha dibuixada una nena, d'una edat més o menys com la seva, que no para d'imitar animals: fa bots com una puça, amaga el cap com un estruç, salta com un cangur... I ells estan contents de veure com ho fa i més, si els dic que facin el mateix de dos en dos... fins i tot els més tímids s'hi apunten!

Amb els llibres *És com jo* i *El nostre Oriol*, parlem dels germans, cosins o amics més petits, i podem pensar si aquests que coneixem i ens són propers, són tal com diu el llibre (L'Oriol dorm com un gat, badalla com un hipopòtam, canta com un gall...)

—El meu germà sempre plora —diu en Pau.

—La meva germaneta, que gairebé ja té dos mesos, encara no té cabells —diu la Patrícia, que té una germana nova de trinca.

A més de parlar de tot això, també podem treballar la comparació (canta com un gall). Però, amb tot, cal que digui que el lèxic que es fa servir a cops és massa acurat: gibó, xipollejar, ximpleta. De totes maneres aquest és un problema que es pot superar mirant les il·lustracions (prou expressives) o bé demanant el significat a algú més gran que els ho pugui explicar.

I en el llibre *Jo sé comptar*, de la mateixa col·lecció, hi trobem un tema molt adequat per als nois i noies de cinc anys: els nombres i les quantitats.

A finals de curs ens trobem que ja han treballat i assolit les quantitats del 0 fins al 9 (o 10 segons on), encara que comptant, fent la sèrie, en saben més.

Doncs, ¿què pot ser millor, en aquest moment, que un llibre on un nen ens explica precisament que sap contar dues granotes, sis cargols, vuit formigues, etc.?

És evident, doncs, que el llibre els ha agradat molt i els ha interessat. I més si pensem que els quatre llibres de la col·lecció estan escrits amb lletra manuscrita (només la versió catalana). I que, si bé encara no coneixen tots els sons i totes les lletres, són molts els que ja reconeixen.

Eulàlia Ros

RIUS, Maria.; PARRAMON Josep M., *El mar*. Barcelona. Parramon, 1986.

OMEROD, J.; *El nostre Oriol, L'oca ximpleta, És com jo, Jo sé comptar*. Barcelona. Barcanova, 1986. Col. Ral Ralet.

OXENBURY, H., *¡Puedo hacerlo!. Oigo con mis oídos. Veo, veo. Todo con mis manos*. Madrid. Altea, 1986. Col. Libros para hablar.

DISPOSICIONS LEGALS

(D.O.G. num. 710, 7 juliol 1986)

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT

ORDRE de 25 de juny de 1986, per la qual s'estableixen el termini, els requisits i les modalitats per a la formació del personal afectat pel l'Ordre d'1 d'agost de 1984 que presta serveis a les llars d'infants.

L'Ordre d'1 d'agost de 1984 (DOGC del 24), establí, entre d'altres aspectes, les titulacions exigibles que hauran de regir a les llars d'infants i la idoneïtat del personal educador i auxiliar d'educador en aquest tipus de centres.

Això no obstant, i en atenció a les característiques professionals, laborals i de formació bàsica del personal que presta serveis en les llars d'infants, s'ha considerat l'oportunitat de dictar noves mesures que facilitin l'adquisició d'alguna de les titulacions necessàries a tenor de les previsions de l'article 2 de l'Ordre esmentada i establir, ensems, per a determinats casos, un programa d'idoneïtzació que possibiliti una formació suficient per actuar com a educador a les llars d'infants de l'àmbit territorial de Catalunya.

Amb aquesta finalitat,

ORDENO

Article 1

Per tal de facilitar l'adquisició d'alguna de les titulacions que s'exigeixen a l'article 2 de l'Ordre d'1 d'agost de 1984 (DOGC núm. 462, de 24 d'agost), s'amplia en dos anys el termini previst a l'article 4 d'aquesta mateixa Ordre pel que fa a l'adaptació del personal que presta serveis a les llars d'infants de l'àmbit territorial de Catalunya a la nova regulació establerta sobre les titulacions necessàries per a aquest tipus de personal.

Article 2

2.1 Els Instituts de Ciències de l'Educació impartiran durant el curs 1986-87, de manera experimental, cursos d'idoneïtzació per a educadors d'infants fins a 3 anys, la superació dels quals permetrà de seguir treballant amb infants d'aquesta edat.

2.2 Podrà accedir als cursos d'idoneïtzació el personal que reuneixi les condicions següents: tenir un mínim de 40 anys i acreditar documentalment estar en actiu i tenir 5 anys, com a mínim, d'activitat professional, amb infants de fins a 6 anys. L'acreditació documental es farà mitjançant una certificació de l'INSS o del registre de percepció de nòmines.

2.3 Podran accedir directament als cursos d'idoneïtzació les persones que estiguin en possessió del Diploma de Puericultura atorgat per les Escoles Departamentals de Puericultura del Ministeri de Sanitat.

2.4 Els esmentats cursos d'idoneïtzació es convocaran al DOGC per Resolució de la Direcció General d'Ensenyament Universitari, especificant-ne el model i els terminis de presentació de sol·licituds, els requisits a acreditar, els barems per a la selecció dels candidats, la creació i la composició d'una comissió de selecció i els programes respectius.

2.5 El Departament d'Ensenyament estendrà a favor dels interessats la pertinent acreditació sobre la superació dels cursos d'idoneïtzació.

2.6 La declaració d'idoni no suposarà l'obtenció d'intitulació acadèmica ni comportarà altres efectes que els de caràcter estrictament laboral.

Article 3

3.1 Les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB, previ acord amb el Departament d'Ensenyament, oferiran, a partir del curs 1986-87 i durant el període assenyalat a l'article 1 d'aquesta Ordre, Plans Especials de Formació del Professorat d'EGB en l'especialitat de Preescolar, als quals podran accedir les persones que, després d'ingressar a la Universitat, reuneixen els requisits següents:

estar en actiu a una llar d'infants

acreditat 5 anys d'experiència professional, com a mínim, amb infants de fins a 6 anys.

3.2 D'acord amb el Departament d'Ensenyament, les Universitats convocaran una prova extraordinària d'accés per a majors de 25 anys, durant el mes de setembre de 1986, per tal de facilitar l'accés d'educadors de llars d'infants en actiu al Pla especial.

3.3 L'organització i la gestió acadèmica i administrativa dels esmentats Plans especials serà competència de la Universitat, a través de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB, d'acord amb el Pla d'estudis vigent, el qual s'adequarà a nivell d'horaris, de metodologia i de les pràctiques d'ensenyament a la realitat dels alumnes.

3.4 Els alumnes que vulguin accedir al Pla especial hauran de presentar, en el termini comprès entre el 7 i el 25 de juliol, ambdós inclosos, la seva sol·licitud a l'Escola Universitària de Formació del Professorat corresponent, un cop formalitzada la pre-inscripció per accedir a la Universitat. Els alumnes hauran d'adjuntar a la sol·licitud el seu currículum i la còpia de l'imprès de pre-inscripció.

3.5 Anualment es comunicaran els terminis de presentació de sol·licituds a través dels mitjans de comunicació i difusió ordinària.

3.6 Per a la selecció dels candidats al Pla especial es constituirà una comissió, presidida pel Director General d'Ensenyament Universitari, o la persona en qui delegui, integrada pels membres següents: Un representant de la Direcció General d'Ensenyament Universitari.

Un representant de la Direcció General d'Ensenyament Primari.

Els directors de les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB que imparteixen el Pla especial.

Els coordinadors dels esmentats Plans.

3.7 Per a la selecció dels aspirants al Pla especial es tindran en compte els criteris següents:

Experiència professional.

Titulacions.

Altres activitats de formació i perfeccionament.

3.8 Cas que la Comissió ho estimi convenient, podrà considerar-se la possibilitat d'una entrevista personal.

3.9 Si la capacitat d'una Escola Universitària és inferior al nombre d'alumnes admesos, la comissió de selecció podrà distribuir aquests entre les Escoles Universitàries de Formació del Professorat d'EGB de la mateixa àrea geogràfica que també imparteixen el Pla especial.

3.10 Cas que les sol·licituds per cursar el Pla especial en una Escola Universitària determinada siguin inferiors a 20, es pososarà l'inici del Pla fins al següent curs acadèmic.

3.11 Els titulars pels Plans especials obtindran el mateix títol acadèmic que els Diplomats del Professorat d'EGB, especialitat de Preescolar.

DISPOSICIÓ ADDICIONAL

Aquelles persones amb un mínim de 40 anys d'edat que estaven prestant serveis en les escoles afectades per la Llei 14/1983, de 14 de juliol, reguladora del procés d'integració a la xarxa docent pública de diversos centres privats i que no han estat incloses en els equips dels centres esdevinguts públics un cop signat el conveni amb el Departament d'Ensenyament, podran accedir als cursos d'idoneïtzació a educador d'infants fins a 3 anys, acreditant documentalment cinc anys, com a mínim, d'activitat professional amb infants de fins a 6 anys i fotocòpia del contracte vigent fins al moment del conveni amb el Departament d'Ensenyament. Així mateix, es considerarà el cas de les persones que treballin en centres que quedin afectats per nous convenis d'integració a la xarxa pública amb el Departament d'Ensenyament, durant el període d'idoneïtzació que preveu el present Ordre.

DISPOSICIÓ FINAL

Es faculta la Direcció General d'Ensenyament Universitari per al desplegament de la present Ordre.

Barcelona, 25 de juny de 1986

JOAN GUITART I AGELL
Conseller d'Ensenyament

cop d'ull a revistes

Biologia

COM L'EMBRIÓ HUMÀ ESDEVÉ FETUS. Pius Terricabres. «Ciència» núm. 47, gen. 1986 pp. 35-47.

Didàctica

NUESTRO LIBRO. M. Pilar Piñuel. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 138, juny 1986 pp. 36-39.

CAJAS PARA JUGAR Y APRENDER. A. Fernández. «Cuadernos de Pedagogía» núm. 138, juny 1986 pp. 40-42.

UNE CLASSE DE DÉCOUVERTE EN MATERNELLE. J. Sandt. «Vers l'éducation nouvelle» núm. 403, maig 1986 pp. 53-57.

Educació

PREESCOLAR: UNA EDUCACIÓN INTEGRAL. Monogràfic. «Comunidad Educativa» núm. 144, jul.-ag. 1986.

DOVE VA L'ASILO NIDO? AA.VV. «Infanzia» núm. 7, març 1986 pp. 28-33.

Educació Especial

ALGUNOS ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS AUTISTAS. C. Santamaría. «Educadores» núm. 137, març-abril 1986 pp. 211-220.

Música

ESPAI SONOR I CONTAMINACIÓ AUDITIVA. Nils L. Wallin. «El Correu de la Unesco» núm. 96, maig 1986 pp. 31-33.

Pedagogia

QUÈ PASSA AMB ELS RACONS? F. Hernández i Pia Vilarrubias. «Guix» núm. 104, juny 1986 pp. 5-8.

TALLERS A PARVULARI. M. José Lagúa. «Guix» núm. 104, juny 1986 pp. 9-13.

RACONS: UN MODEL ORGANITZATIU. C.P. Folch i Torres. «Guix» núm. 104, juny 1986 pp. 15-19.

UNA EXPERIÈNCIA DE COL-LABORACIÓ PARES-MESTRES. E. Llibertat de Badalona. «Guix» núm. 104, juny 1986 pp. 35-39.

LA PROFESSIONALITÀ DEGLI OPERATORI PEDAGOGICI DEL NIDO NELLA QUOTIDIANITÀ/ 2n. Laura Restuccia. «Infanzia» núm. 7, març 1986 pp. 11-17.

Salut

EDUCACIÓN EN MATERIA DE NUTRICIÓN. Unesco. «Documentación e información pedagógicas» núm. 232, 3r. trimestre 1984.

Societat

L'ENFANT DANS L'ANTIQUITÉ ET L'ENFANT D'AJOURD'HUI. Paul Marc. «L'école maternelle française» núm. 9, juny 1986 pp. 17-27.

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

BUTLETÍ DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Caixa _____ Agència _____

Població _____ Província _____

n compte / llibreta _____

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

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

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

(firma)

ci-47

(ENVIEU EL PAPER SENCER)

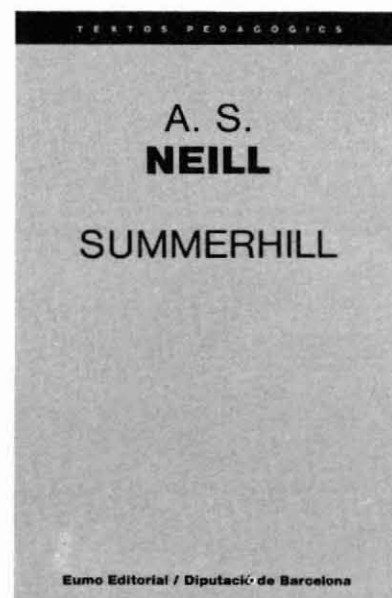
**Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA



biblioteca



NEILL, S.A. **Summerhill.** Vic, Eumo, 1986.

A.S. Neill, pedagog escocès, publicà aquesta obra l'any 1960. On posa de manifest la seva concepció d'una educació dels infants i adolescents que eviti la infelicitat, causa de tots els mals. Summerhill és la història d'una escola on els esquemes i l'organització tradicionals de l'escola desapareixen dins d'un marc d'educació per a la felicitat i per a la llibertat, educació fonamentada en la creença de la bondat innata de l'infant. La seva obra té aferrissats defensors i forts detractors, és per tant un autor polèmic. Això no obstant la seva aportació al camp de la pedagogia ha esdevingut imprescindible de conèixer a fons.



CAIATI, M.; DELAC, S.; MÜLLER, A., **Juego libre en el Jardín de Infancia.** Barcelona. Ceac, 1986.

El tema de l'obra és suggerent, es tracta de l'aprenentatge al Parvulari en un marc de metodologia activa a partir dels interessos i activitats dels nens i de l'organització de l'espai, dels materials i l'atenció i observació per part del mestre. Les autores trasmeten el resultat del seu treball portat a terme a Munic. El lector possiblement els hagués agraït també les seves experiències sobre l'avaluació d'aquest treball.

Editorial Cruïlla

NINS

Material globalitzat en dos nivells:

- Nins 1, per a 4 anys.
- Nins 2, per a 5 anys.

EL GRIPAU BLAU

Per a fer l'aprenentatge
de la lecto-escriptura
Pensat per a nens que comencen.

EL JARDÍ DE PAPER

Collecció de llibres sense text,
basada en la lectura de la imatge

Distribuïdor exclusiu:
CESMA, S.A.

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

S.COOPERATIVA
ABACUS
servei a l'ensenyament

Ausias March, 16 i 18
tel. 302 21 08

Córsega, 269,
tel. 217 44 54 i 217 45 66
BARCELONA

Forn, 8, tel. 725 07 55
SABADELL (BARCELONA)

J. Verdaguer, 73, tel. 386 31 40
STA. COLOMA DE GRAMANET
(BARCELONA)