

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fànci-a 34

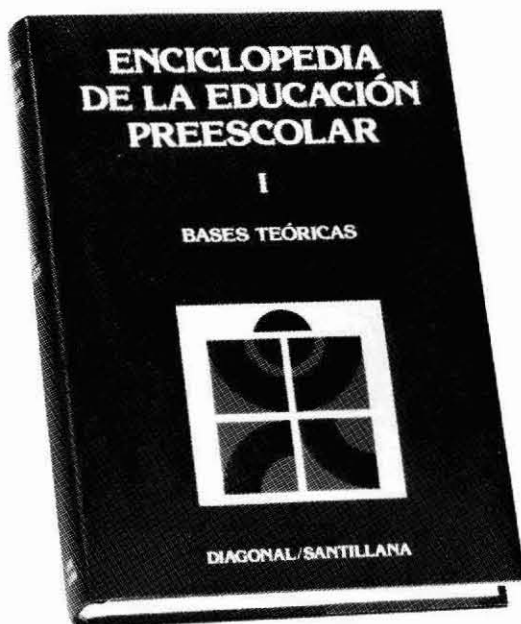
gener
febrer 1987

- educar de 0 a 6 anys



Enciclopedia de la Educación Preescolar

DE LA TEORIA A LA PRÀCTICA



L'Educació Pre-escolar té una importància que ja ningú no qüestiona: pel desenvolupament de les capacitats del nen; per l'aprofitament seriós de la formació en les etapes posteriors.

Una Educació Pre-escolar de qualitat exigeix, però, materials organitzats i sistemàtics que n'orientin el pensament i en dirigeixin l'acció. Claredat a la teoria i eficàcia a la pràctica.

Ara, Diagonal-Santillana us ofereix la *Enciclopedia de la Educación Preescolar* que necessitaveu: un rigorós estudi teòric del desenvolupament i l'educació del nen des del naixement fins l'entrada a l'E.G.B. i un repertori ampli d'activitats per al treball a l'aula.

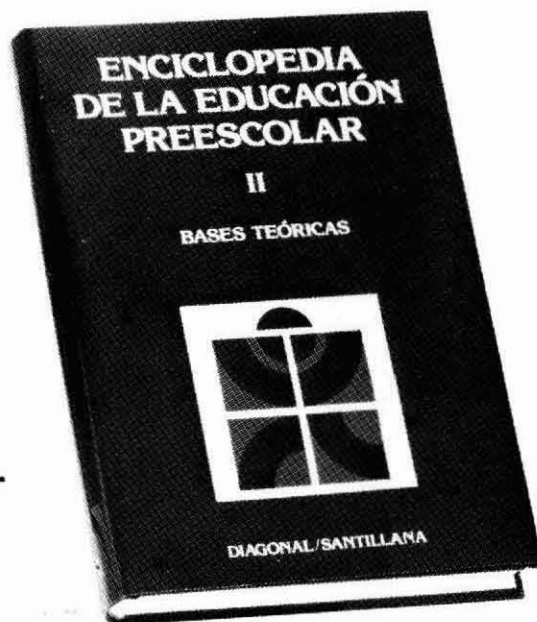
Una obra escrita per 70 especialistes.

Per a dominar la teoria.

Per a aconseguir una pràctica de qualitat.

Volums publicats:

Bases Teóricas. 2 toms. 1.224 pàgines.



DIAGONAL
SANTILLANA



ASURI
de ediciones, s.a.

*Un fons editorial
en constant renovació.*

Desitjo rebre sense compromís el fullet gratuït

ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Sr./a.: _____

Adreça: _____

Localitat: _____

Província: _____

C.P. _____

Envieu-ho a: ASURI, S.A.
cl. Padilla, 19 - 28006 MADRID

TENACITAT

Pel que fa a l'educació dels nens de 0 a 6 anys, el mes d'abril acabava una legislatura a les Corts Generals, en una situació complexa. D'una banda quedava descartat el projecte de llei de «Escuelas Infantiles», amb la promesa d'emmarcar el tema en la futura Llei d'Ordenació del Sistema Educatiu; de l'altra banda, el primer govern socialista deixava engegat, en diverses escoles públiques, preescolars i guarderies, el Pla Experimental d'Educació Infantil (0-3-6), i convingut amb diverses Universitats el Pla Especial de Formació del personal actiu en aquesta educació. En el cas de Catalunya, la Conselleria d'Ensenyament ha proposat aquest Pla a totes les Escoles de Mestres i s'està realitzant amb més de dos-cents alumnes.

Ara, en el moment de fer els plantejaments per a la nova legislatura i la nova etapa de govern, la primera comparescència del Ministre Maravall a la Comissió d'Educació del Congrés dels Diputats no aporta d'una manera clara un projecte coherent amb les accions realitzades i accions en curs, ni amb la definició dels cicles i l'emmarcament de l'educació dels nens de 0 a 6 anys en la futura Ordenació del Sistema Educatiu. Les xifres de la realitat actual, 4, 5 anys, i els temes pendents de titulació, competència, etc., són simplement anomenats, però sense una orientació definida.

És per això que, en aquests moments que el sector dels qui treballen tenaçment en l'educació dels 0-6, viu profundament il·lusionat l'ampla perspectiva oberta pel Pla Especial de formació i l'experimentació dels cicles 0-3 i 3-6 en estreta relació, és per això que creiem imprescindible que aquesta il·lusió i els seus fruits ja tangibles s'expressin i siguin tinguts en compte en la clarificació definitiva del lloc que l'educació dels nens més petits ocupa en l'Educació i ha d'ocupar en el Sistema Educatiu.

A les portes de la nova ordenació del Sistema Educatiu, l'ordenació amb què l'escola acollirà els nens de l'any 2000, gosaríem pensar que allò que somiàvem l'any 1975, una Nova Escola Pública amb un cicle 0-3 i un altre cicle 3-6, pugui convertir-se, també, en text de llei i acció de política educativa, en la seva planificació, el seu finançament i les seves garanties de qualitat pedagògica.

Tenacitat, mans a l'obra i alerta.

in-fàn-ci-a-34

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: QUELCOM D'INSÒLIT/Zoltan Paul Dienes	4
Educar de 0 a 6 anys: TEMPS ERA TEMPS. LA INFÀNCIA COM A PROGRAMACIÓ DE LA VIDA/Josep González-Agàpito	12
ELS ANYS PLÀSTICS/Eric Berne	14
Escola 0-3: CONTINUITAT EDUCADOR-GRUP DE NENS/Conversa amb els educadors de l'Escola Bressol NIU D'INFANTS	17
Bones Pensades: LA FONT DE TOTS COLORS	18
Escola 3-6: JOC DIDÀCTIC, INICIATIVA DEL NEN?/Pia Vilarrubias	22
Escola 3-6: A JUGAR QUE FEM MATEMÀTIQUES!/R. Pla, R. Reverter, J. Vallès	28
Infant i Societat: SERVEIS PÚBLICS PER A LA PRIMERA INFÀNCIA/Emanuela Cocever	31
Infant y Societat: ELS LÍMITS/Antonio Fernández López	36
Infant i Salut: EL XUMET, UN OBJECTE A DEBAT/Josep Carrière	38
Infant i Salut: QUAN ELS NENS TENEN CURA D'ELLS MATEIXOS/Anna Soler i Puig	40
Racó del Conte: EN ELS TERRATS, DE VEGADES HI HA GATS/Àngels Ollé i Romeu	43
Informacions	47
Cop d'ull a revistes	48
Biblioteca	

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, Teresa Majem, Montserrat Perramon, Joan Ripoll, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Fotografia coberta: Gabriel Serra. Composició: Grafitex. Fotolits: Savac. 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: 2.270 ptes. l'any P.V.P.: 418 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1

plana oberta

2-fàn

LA MUNTANYA Ha fet 25 anys

Enguany celebrem el 25è aniversari de la nostra Escola Bressol, ens en sentim satisfets, i aquests goig ens ha encoratjat a comunicar-vos-ho en aquest informe:

Història

L'Escola Bressol «La Muntanya» està situada a Torre Baró, barri obrer de la perifèria de Barcelona amb una majoria d'immigrants.

L'escola neix el febrer del 1962 com a resposta a la necessitat de les famílies del barri de tenir atesos els seus fills petits mentre ells són a la feina. En aquella època sols hi havia al barri una escola privada («Hnos. de Cristo Trabajador») que acollia els nens a partir d'una edat avançada. Degut a això els germans grans s'havien de quedar a casa per tenir cura dels petits amb la consegüent pèrdua de les classes.

El primer local fou una petita caseta de lloguer a la muntanya (al mateix lloc on està si-



tuada ara l'escola). Malgrat que la caseta no reunia les condicions més elementals, es va poder obrir l'escola gràcies a l'esforç i col·laboració de la «Hermandad de Cristo Trabajador», pares i veïns de Vallbona, Càritas, Ajuntament i Caixes d'Estalvis. La «Guarderia» tenia un caràcter pràcticament assistencial. De la mateixa manera que l'escola primària pertanyia a la «Hermandad de Cristo Trabajador», aquesta escola era privada, però cobrava quotes simbòliques.

Quan va dissoldre's la «Hermandad», la guarderia no podia seguir, ja que no tenia entitat jurídica pròpia. Els pares i el personal del centre varen decidir cercar una entitat que es fes càrrec de l'escola. Així és aollida per l'Agrupació Cultural Torre Baró i rep el nom de «La Muntanya». S'inicia l'etapa més dura,



del punt de vista econòmic.

«La Muntanya» s'incorpora a la Coordinadora de Guarderies de Barcelona i participa en la lluita que aquesta emprèn per tal que les Escoles Bressol siguin reconegudes com a Centres educatius.

L'any 1979, el Patronat Municipal de Guarderies de Barcelona es fa càrrec de l'escola. L'escola ha seguit en la línia de garantir que la tasca que s'hi fa sigui pedagògica i potenciadora del procés evolutiu de la mainada. Aquesta nova orientació pedagògica del centre comportà:

- Ampliació del personal.
- Reducció del nombre de nens.
- Adequació del mobiliari i ampliació del material.



- Limitació de l'edat dels nens a 4 anys.
- Modificació i ampliació de l'edifici.

Característiques de l'Escola

L'escola té capacitat per a 52 nens, distribuïts en quatre grups:

- de 12 a 18 mesos.
- de 18 a 24 »
- de 24 a 36 »
- de 36 a 48 »

La qual cosa no vol dir que en funció de les característiques pròpies d'algun nen, no es deixi de tenir en compte aquesta divisió. El nombre de nens per classe varia en funció de la integració de nens amb problemes físics o psíquics, i que per les seves peculiaritats necessiten d'una major atenció.

plana oberta

Cada grup disposa de dos educadors, que coincideixen dues hores al migdia els dos, moments en què el nen requereix més atenció individualitzada.

L'organització de l'Escola ve determinada pel treball en equip, compost per tots els treballadors del centre. L'organització es prepara en reunions setmanals, on es distribueix les funcions i responsabilitats. Aquestes reunions, són tant de caràcter administratiu com d'elaboració i revisió de treballs pedagògics. A part d'aquestes reunions generals d'equip, se'n fan d'altres a nivell de classe-etapa per tal de fer el seguiment i revisió del programa elaborat a principi de curs.

Comptem amb l'assessorament d'una psicòloga des de fa dos cursos. A més d'aprofundir temes pedagògics concrets, com els hàbits i el control d'esfínters, hem iniciat amb ella una nova dinàmica de treball, amb uns resultats que considerem molt satisfactoris.

És clar que durant aquests 25 anys hem aconseguit fer un salt qualitatiu important, fet que ens produeix més entusiasme per seguir millorant dia a dia, i no perdre punt en l'encara necessària reivindicació comuna

Equip de l'E.B.
«La Muntanya»
Barcelona

De l'escola bressol al Magisteri. Primera impressió

Després de l'acte d'obertura de curs del Pla Especial de Magisteri a l'Escola Universitària de Professorat d'E.G.B. de Tarragona, i després d'escoltar les paraules dels professors i coordinadors de curs, sento a dintre meu un cúmul d'emocions que no sé si sabré reflectir en aquest escrit. En aquest acte es parlà de les diferències que hi ha avui dia en l'estructura de la societat respecte als nens petits, a causa del ritme accelerat que tots portem, i m'he adonat, més encara, de la importància que té l'Escola Bressol, i amb ella tots els educadors que l'han tirada endavant tots aquests anys amb molt d'esforç, mai no reconegut ni remunerat. He pensat en totes aquelles persones que en un moment històric com aquest, en què s'obre un camí de reconeixement acadèmic per als treballadors de l'Escola Bressol, no hi són tants companys que no han superat un prova absurda, en què no s'avaluava la nostra capacitat com a educadors, sinó que, segons els professors que l'havien preparada, havíem de saber explicar què era un fòssil o bé saber resoldre una arrel quadrada. I penso jo, ¿què deu tenir a

veure tot això amb la manera d'ensenyar a un nen a parlar, a controlar els esfínters, a situar-se en l'espai, en una paraula, a descobrir el món que l'envolta mitjançant els seus sentits? Està claríssim que no han arribat a comprendre quina és la feina d'un educador d'Escola Bressol.

M'agradaria amb aquest escrit, arribar a tots els educadors que no han superat aquesta prova i els voldria dir que no han de sentir-se sols ni fracassats, perquè no ho estan, ja que en aquest moment tan important per a l'Escola Bressol, estan en el nostre pensament i en el nostre cor. Tanmateix, jo els voldria demanar un nou esforç i que facin gala de la voluntat que sempre ens ha caracteritzat, que es tornin a presentar l'any que ve en aquesta prova, perquè han fet coses molt importants per als nens petits i seria una llàstima que es perdessin uns bons educadors.

I aquests senyors que encara no saben quin és el nostre esperit, arribarà el dia que ho entendran i l'any vinent, quan elaboraran les proves d'accés per aquest pla especial, ho faran d'una altra manera: tenint en compte que el que tenen al davant no són una colla de persones que en un 20, 30 o 40 % han d'aprovar l'accés a la Universitat, sinó educadors d'Escola Bressol.

M. Rosa Heras
El Vendrell. 13 octubre, 1986

Què pots fer pel «Dia Escolar de la No-violència i la Pau»?

El «Dia Escolar de la No-violència i la Pau» és una iniciativa pionera d'Educació Pacificadora en la qual estan convidats a participar els centres educatius de tots els nivells i de tots els països. És una activitat pràctica que no té programacions oficials ni línies estructurals d'acció, ja que el «Dia Escolar de la No-violència i la Pau» és simplement un missatge que impulsa l'Educació Pacificadora, un missatge que, tot i mantenint un petit nucli permanent d'orientacions bàsiques, permet la lliure aplicació a cada centre educatiu segons el seu estil didàctic propi.

El «Dia Escolar de la No-violència i la Pau» se celebra el 30 de gener de cada any, en l'aniversari del martiri de Mahatma Gandhi, el gran apòstol de la no-violència en el món actual.

Estic convençut que la no-violència i la pau són temes que també ens afecten i preocupen als professionals d'aquestes primeres edats. Voldria a través d'«Infància» convidar-vos a participar en aquest moviment pacifista.

Joan Garcia



QUELCOM D'INSÒLIT

ZOLTAN PAUL DIENES

L'ensenyament de la matemàtica

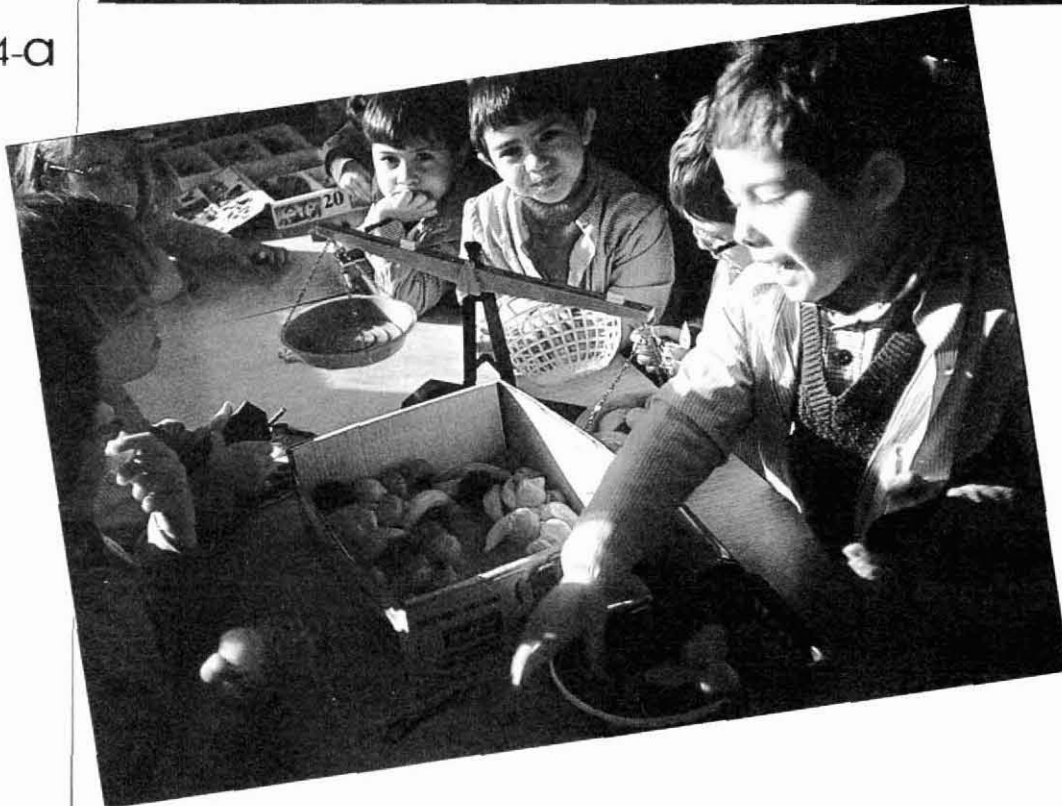
Quan era director del Centre de Recerca Psicomatemàtica a la Universitat de Sherbrooke de Canadà, vaig convidar el professor Rosenbloom de la Columbia University, per fer una trobada sobre problemes de l'ensenyament de la matemàtica a nivell elemental. El professor Rosenbloom va visitar algunes classes en les quals l'aprenentatge de la matemàtica es portava a terme segons principis radicalment diferents dels que generalment es fan servir en l'ensenyament tradicional.

Va notar l'atmosfera de distensió, d'interès, de discussió, de motivació i en una conversa em va dir: «Quan s'entra en una de les teves classes, de seguida es nota quelcom d'insòlit. No hauria de ser superior a la nostra capacitat de mesurar fenòmens sòcio-psicològics la identificació d'aquest "quelcom insòlit". Hauries de pensar en aquest problema!»

Des de fa deu anys penso en aquest problema i encara no veig la solució. En col·laboració amb els investigadors del Centre, vam intentar desenvolupar tests per capturar aquest fenomen fugisser!. Un d'aquests, el professor Sandor Klein, portà a terme a Hongria una recerca a escala nacional fent servir tests d'aquest tipus per posar sobre la taula almenys alguns aspectes del problema. Recentment he reflexionat sobre el problema més com a filòsof que com a psicòleg experimental i és en aquest sentit que vull avançar algun suggeriment.

Molt probablement les peculiaritats a què al·ludia el professor Rosenbloom a Sherbrooke provenen més d'actituds profundes que de diferències en la metodologia de l'ensenyament.

4-a



Vull, doncs, passar revista d'alguna d'aquestes actituds fonamentalment diferents de les generalment reconegudes com a apropiades en la interacció entre el docent i els infants, i explicar després els efectes psicològics que aquestes produeixen.

Se suposa tàcitament que dintre de la jerarquia humana l'ensenyant es troba en un nivell més alt que el de l'infant de la seva classe. Des del punt de vista de la diferència d'edat, de la major responsabilitat de l'adult, aquesta suposició és justa. Però si pensem, en termes de valors fonamentals, com per exemple l'alçada moral o el valor de la mateixa vida, les diferències desapareixen. Fer ressaltar diferències rellevants en una situació delicada de transició com la de l'aprenentatge pot ser nociu per al procés d'aprenentatge.

Si l'aprenentatge és un procés d'adaptació a l'ambient, el canvi inherent a tal procés serà menys voluntari si un se sent oprimat per un comportament o actitud de prepotència per part de la mateixa persona que intenta dur a terme el canvi en qüestió. Considerar-se a un nivell de valor igual al de l'infant no és fàcil i per a molts comporta replantejar-se el paper del docent. Un exemple pot aclarir el significat del tipus d'anivellament que vull dir.

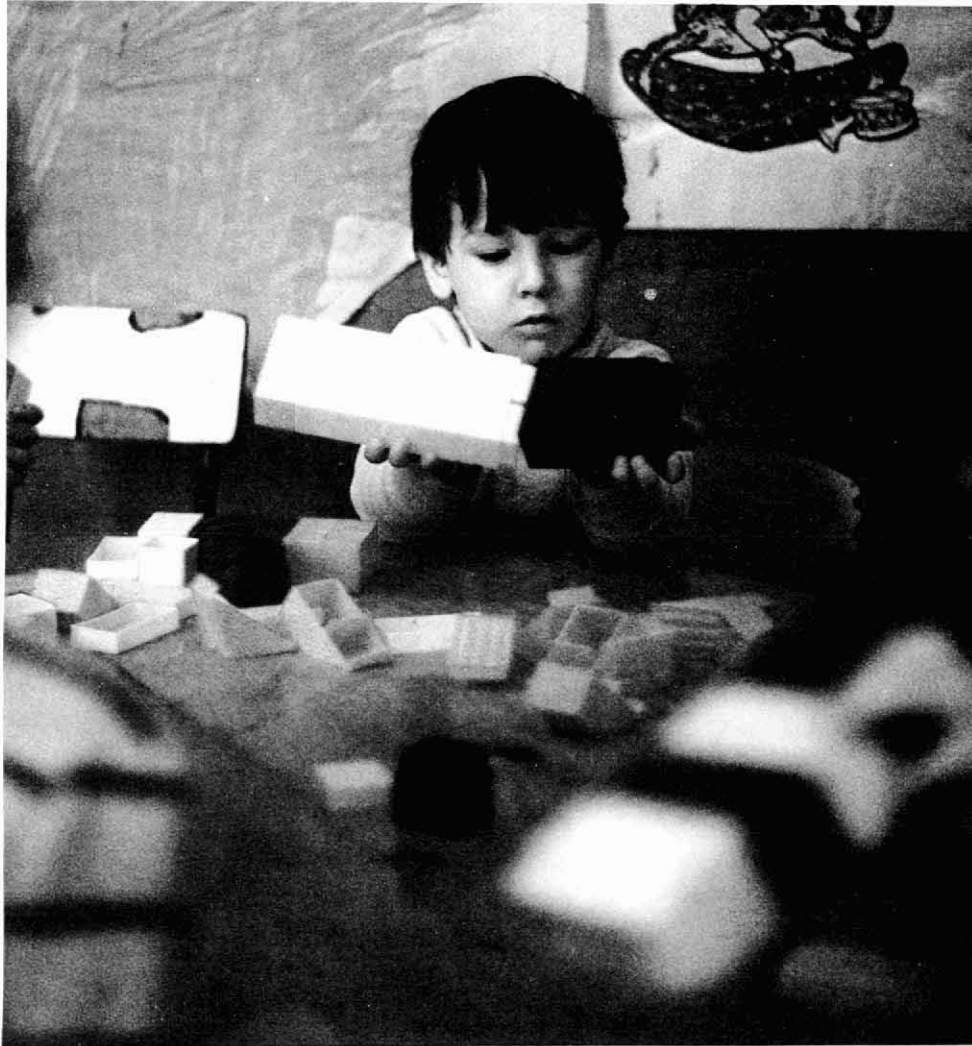
Durant un curs de reciclatge per a mestres, mostrava, per mitjà d'un televisor amb circuit tancat, el treball fet amb infants en una ciutat alemanya. En un cert moment de l'enregistrament, necessitant una capsa que havia deixat a un altre costat de l'estudi, sense pensar-m'hi gens, vaig dir als infants: «Moment, ich hole die Schachtel» (Un moment, vaig a buscar la capsa). La discussió que va seguir es va centrar totalment en el fet que no havia demanat als nens que em portessin la capsa; posant-me al seu nivell d'importància la vaig anar a buscar jo mateix. I això s'havia convertit en el punt més important de la sessió!

Un altre tipus de demostració de l'anivellament es refereix a la por d'equivocar-se. D'errors tots en fem, i fingir amb els infants de ser tan perfectes que sempre tenim raó, és un engany moralment inacceptable. L'autoritat final ha de ser la veritat i no un pronunciament autoritari. Així els infants aprendran a buscar la veritat ells tot sols i a respectar aquells que la cerquen. No és dolent, d'altra banda, fingir de vegades haver fet un error per encoratjar els infants a la recerca i per desencoratjar una credulitat excessiva.

En una altra sessió demostrativa, ara fa molts anys, a París, cometia errors contínuament i els infants, l'un darrera l'altre, sortien a la pissarra a corregir-me, sense entendre perquè el públic reia.

Un minut abans del final de la sessió «vaig aconseguir» fer-ho tot, i un nen exclamà: «Enfin il commence a comprendre!» D'aquesta manera vaig acon-





seguir mantenir viva l'atenció dels infants que aprenueren la matemàtica corregint els meus «errors!»

Es podria objectar que no sempre ens trobem en una situació ideal i que de tant en tant succeeix que l'ensenyant entra en conflicte amb els nens. En aquestes ocasions es posa a prova la nostra sinceritat. De qui és culpa? En la majoria dels casos no importa de qui sigui culpa, el que importa és que el conflicte sigui entès i resolt. Per resoldre un conflicte hem d'entendre la situació i no hem d'avançar mai en una línia de conducta agressiva ja que tan sols provoca un augment del conflicte. L'ensenyant ha de parlar en *primera persona* i no en *segona persona*: «No m'agrada això que ha passat...», en lloc de «Us heu portat molt malament...» Llavors, la resposta serà gairebé sempre positiva per part dels infants que hauran comprès el problema de l'ensenyant!

En moltes situacions d'aprenentatge es pot abandonar del tot el recurs de la llengua oral i comunicar-se amb els nens amb llenguatges no verbals. Recomano aquest tipus d'exercicis als que vulguin practicar la igualtat amb els infants als quals ensenya. Vaig posar en pràctica aquest mètode en ocasió d'un treball fet a una parvulari de París en presència d'alguns «inspecteurs généraux» francesos. Vam posar sobre d'una taula un joc de blocs lògics i començarem a jugar col·locant tres o quatre blocs en un cert ordre, sense dir res. Una nena de quatre anys va agafar un dels meus blocs, el va tornar a la capsa i el va substituir per un altre. Jo vaig continuar amb dos blocs més intentant d'esbrinar com els volia col·locar ella. La nena acceptà els meus blocs i n'afegí dos més. Vam continuar així en silenci, «corregint» de tant en tant els blocs ja col·locats, fins a aconseguir una configuració bonica. Llavors tots dos somriguérem. El diàleg lògic entre aquella nena i jo va tenir lloc sense paraules, i en una situació d'igualtat absoluta.

He d'afegir amb molta tristesa que al moment de discutir la demostració un dels «inspecteurs généraux» em va dir: «Vous savez, Monsieur, je ne suis pas du tout d'accord avec vous. Pour que l'apprentissage soit valable il faut qu'il soit pénible!»⁴.

Aquell inspectòr em semblà un veritable partidari del joc del poder que cal exercir contra infants indefensos, un veritable sàdic. Si volem vèncer la lluita per la igualtat, encara queda molt per fer!

Hi ha persones que consideren els nens només com una nosa i en la millor de les hipòtesis fan simplement com si no existissin. D'altra banda, hi ha persones que s'acosten a un nen amb interès, potser fins i tot amb afecte. Aquestes diferències caracteritzen generalment l'actitud de l'adult vers el món dels infants i són difícils d'aconseguir, per no dir impossibles, punts de convergència entre les dues modalitats de relació.

De la segona actitud en deriva un contacte positiu. Aquells que, en canvi, mantenen la primera actitud, si esdevenen «educadors», assumeixen més aviat un paper de carcellers: ja n'hem vist un exemple en l'«inspecteur général» que volia que l'aprenentatge fos dolorós. Un primer contacte positiu dona lloc a un somriure recíproc. Un somriure significa acceptació, aprovació. A la televisió, en la publicitat dirigida als homes, la dona que surt a la pantalla sempre somriu, per assenyalar l'inici d'una relació positiva amb el client. Un ensenyant amb el rostre sever, gairebé mai capaç de somriure, transmet un missatge de desaprovació. No només el somriure, sinó tot l'anomenat llenguatge corporal («body language») transmet, més de pressa que el llenguatge parlat, la nostra aprovació i desaprovació.

Amb nens petits, l'aprovació implica contacte físic. Amb una sola carícia als cabells d'un nen n'hi ha prou per expressar l'aprovació d'un treball ben fet, si un somriure o un «Bravo!» no semblen suficients. Una actitud general d'aprovació o d'afecte difós, porta ràpidament a un apreció i afecte per a cada un dels infants, que se sentirà bé, i això facilitarà la comunicació recíproca.

És important el respecte dels períodes de concentració (molt variables d'un infant a un altre) de què són capaços els diversos infants. Nosaltres, quan estem cansats, pleguem i prenem un cafè. Per als infants, el «cafè» és interrompre el treball i xerrar amb els companys o amb el mestre, per exemple d'un nou germà que ha acabat de néixer o d'altres fets tristos o alegres que el preocupen.

En tot cas, si l'ensenyant no permet aquests períodes de distensió, els infants sempre poden insistir. Hi ha la urgència d'anar al lavabo, el mal de cap, o el mal de ventre, que el mestre no pot deixar de banda. Una classe haurà estat un èxit veritable si no es produeixen aquests freqüents mecanismes de fuga.

Si és important respectar el nen, és igualment important que aquest aprengui a respectar els seus companys així com el mestre. Quan hi ha dues maneres d'afrontar un problema, l'una suggerida per un infant i l'altra per un company seu, és important que cadascun respecti l'opinió de l'altre, i si és necessari, cal que el mestre expliqui, subratlli la importància d'aquest respecte.

Com ja hem dit, l'aprenentatge és un procés delicat i s'ha de tractar amb delicadesa. Aquest és el significat de «light touch» (toc lleuger).

Aquesta «lleugeresa» és important a tots els nivells de comunicació: a nivell intel·lectual, quan es tracta «d'explicar» alguna cosa de matemàtica, sempre és millor comunicar el mínim possible consistent en un ajut efectiu di-





8-a



rigit cap a la solució del problema en qüestió. Si ja està tot dit, no hi ha res més a fer per part del nen, la motivació per continuar s'ha acabat, perquè el mestre ja ho ha fet tot. És sempre millor donar un suggeriment abans que dir-ho tot. La mateixa incertesa estimula l'interès.

En una classe elemental de Firenze els nens xerraven amb la mestra i li deien que la lliçó era sempre més interessant quan la feia «el mestre». La mestra volia saber el perquè. Un nen respongué que amb el mestre no se sabia mai com anava a acabar la cosa! Un altre afegí que, de tota manera, quan un grup es trobava en una veritable dificultat, el mestre feia qualsevol comentari i aviat es tirava endavant.

És clar que aquests nens havien copsat la incertesa de la situació creada pel mestre, així com la «lleugeresa» de l'ajut donat quan en tenien necessitat.

El «light touch» a nivell social és important quan es tracta de la formació de grups de treball. En la major part dels casos, són els mateixos nens els que escullen els companys amb els quals volen treballar. Una vegada vaig sentir el diàleg següent: «M'agradaria treballar la matemàtica amb tu, perquè sempre hem estat amics», deia un nen al seu company; «Ho sento, ja sé que som amics, però en matemàtica no podria treballar amb tu», respongué el company.

L'amistat era genuïna i un dels nens s'adonava que no duraria gaire si havien de treballar junts. Si hagués obligat els nens a treballar amb qui els indiqués el mestre, mai no s'hauria proferit una opinió tan sàvia.

Fins i tot en la discussió és important una actitud «lleugera». Si dos nens discuteixen un problema i el mestre s'adona que un té la raó i l'altre s'equivoca, és millor no dir-ho explícitament, és més oportú aclarir els termes del desacord i donar suggeriments que puguin ajudar els nens a arribar a una conclusió recíprocament adaptable.

El «ligh touch» implica un paper de l'ensenyant molt diferent d'aquell que generalment es considera l'apropiat.

El mestre ja no es posa al centre d'una xarxa de poder, no sembla més l'autoritat absoluta, sinó que esdevé un element de la xarxa de relacions internes de la classe, una de les moltes fonts d'informació. La situació d'aprenentatge es pot descriure amb un sistema de fitxes organitzades pel diagrama de flux que indica els prerequisits necessaris per a cada fitxa; en una situació de grup, informacions crucials poden ser subministrades per altres infants del grup, pel mestre o per un ordinador. Es veu que es tendeix a una des-

centralització de l'organització de la classe respecte a l'organització tradicional.

La importància de la descoberta

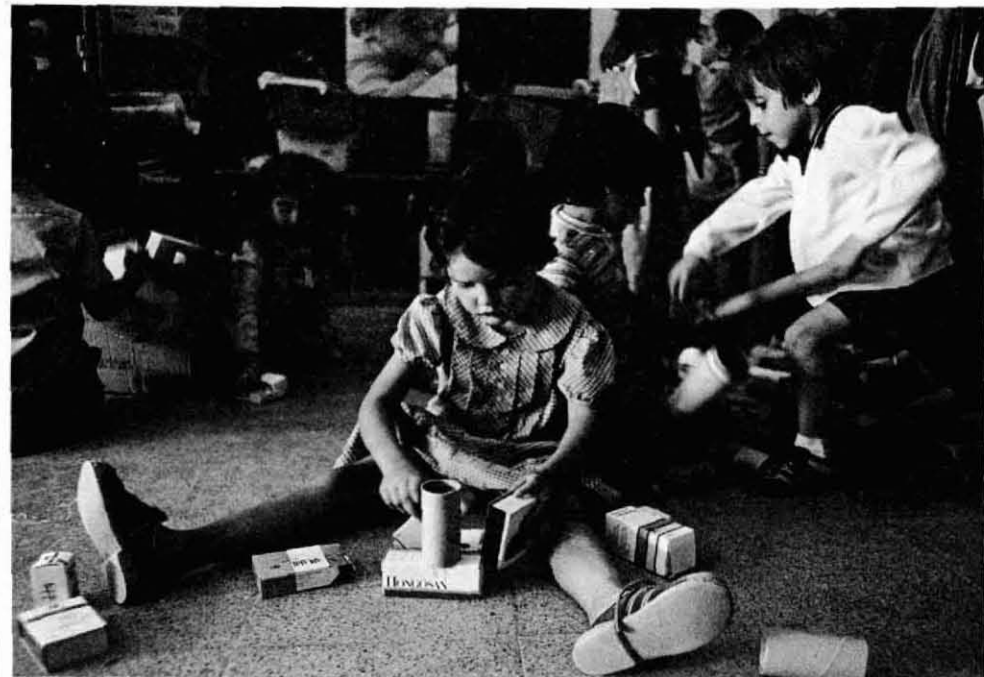
Ja hem insistit en l'oportunitat de donar només el mínim d'informació necessària per fer un treball. Si el mateix nen és qui ha de fer els darrers passos per arribar a la meta, la descoberta que se'n desprèn serà propietat «mental» del nen, serà tota seva i no pas una cosa imposada des de l'exterior. El resultat serà interioritzat més fàcilment i entrarà a formar part del seu patrimoni cognoscitiu. El mestre ha de ser capaç de guiar l'infant amb delicadesa cap al camí que finalment el porta a la descoberta.

L'home és un animal curiós. Sense l'instint de curiositat no hauríem descobert les ciències, no hauríem desenvolupat la tecnologia moderna. Aquesta mateixa curiositat pot ser la força motriu que empeny l'infant a descobrir-tes que li procuren satisfacció. Descobrir alguna cosa en matemàtica vol dir adonar-se d'una regularitat. Aquestes regularitats donen a la matemàtica la seva bellesa, la infal·libilitat d'una veritat matemàtica és una meravella que empeny l'investigador a la recerca d'altres meravelles sempre més imponents, sempre més belles.

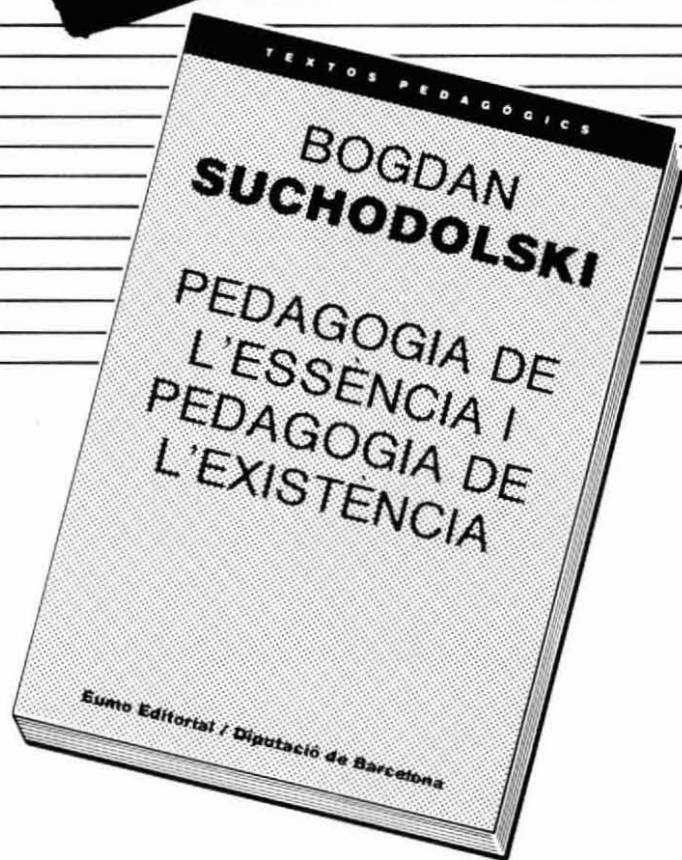
Col·laboració en lloc de competició

L'ús de notes per encoratjar un bon treball resulta nociu des del punt de vista de la col·laboració entre els infants. Naturalment tots volen obtenir notes més altes que altres, i això vol dir que els infants treballen l'un *contra* l'altre, en lloc de l'un *amb* l'altre.

En efecte amb el sistema de notes el mestre està obligat a castigar la col·laboració com si fos una mena d'engany. Un mètode alternatiu és organitzar petits grups de treball en els quals els nens es distribueixen les diverses tasques a fi de dur a terme un objectiu comú. D'aquesta manera també aprenen a organitzar el treball. A més poden treure altres avantatges de les diverses opinions dels companys, d'una discussió raonada del problema a resoldre. Si els treballs estan ben adaptats a les capacitats dels diversos grups, ràpidament s'establirà un clima de col·laboració activa. Procedir així contribueix a l'educació moral dels nens perquè fa que siguin responsables els uns respecte als altres. Algunes vegades m'ha passat que, en situacions d'aquestes, havent suggerit a un grup que havia arribat l'hora de fer un altre treball, els infants m'han dit: «No podem, perquè ell (o ella, indicant una persona del grup) encara no ha entès bé aquesta feina!» En aquests casos el nen en qüestió sempre es mostrava d'acord amb el fet que encara hi havia coses a fer i que ell encara no estava a punt per tirar endavant!



La teoria educacional d'un dels grans pedagogs d'aquest segle traduïda per primera vegada a la nostra llengua.



Traducció d'Andreu Roca

11 títols publicats

1. LA DESCOBERTA DE L'INFANT. Maria Montessori
2. 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
6. SUMMERHILL. A.S. Neill
7. PEDAGOGIA I VIDA. Joaquim Xirau
8. COM GERTRUDIS EDUCA ELS FILLS. Johann Pestalozzi
9. PEDAGOGIA DE L'ESSENCIA I PEDAGOGIA DE L'EXISTENCIA. Bogdan Suchodolski

Eumo Editorial
Diputació de Barcelona

Aquest tipus de maduresa moral no és possible si els nens treballen en competició. L'home és un animal social i té la necessitat d'existir, de co-existir amb els altres. Col·laborar és una manera d'encoratjar els infants a treballar.

Els deures de matemàtica, per exemple, es triaran tenint en compte criteris de col·laboració-competició. En alguns casos es poden programar situacions de conflictivitat que els infants hauran de resoldre en un acte de col·laboració.

Vet aquí un exemple de «joc» basat en el «conflicte». La regla és que els vèrtex d'un triangle han de ser sempre de colors diferents. Un jugador comença per dalt i l'altre per baix, i, quan es troben es comprova que són triangles amb dos vèrtex del mateix color. L'un o l'altre dels jugadors ha de fer córrer les seves «fitxes de colors». Que tots dos ho fan? L'única manera d'aconseguir la solució amb seguretat, és *col·laborar*, és a dir, discutir plegats com col·locar les fitxes.

Un altre joc que requereix la col·laboració corpòria dels infants és, per exemple, la «dansa geomètrica». Per estudiar les isometries del triangle equilàter, tres nens fan de vèrtex i els costats els fan donant-se la mà. La «regla» fonamental del joc és que encara que es desplacin i agafin diferents posicions, els nens no han de perdre contacte entre si.

Aquesta mena de joc pot estendre's a un nombre qualsevol de nens, fent així possible l'estudi dels polígons regulars en l'edat preçoc. Però el que volem subratllar és l'aspecte col·laboracional d'aquests exercicis. Si cadascú no fa el seu fet, la «dansa» ja no és possible!

El problema plantejat pel professor Rosembloom no es resol amb els suggeriments donats fins al moment, perquè el fenomen observat és difícil de precisar, i per això encara més difícil de mesurar. Tanmateix, els principis generals descrits sumàriament poden servir per abordar el problema de determinar els factors que constitueixen el fenomen d'una motivació elevada en un grup de nens.

Vegem ara quins han estat els principis psicomatemàtics, l'aplicació dels quals ha comportat sovint la realització del fenomen en qüestió. Aquests principis han estat:

1. El principi de l'abstracció (concretització múltiple).
2. El principi de la generalització (la variació efectiva de totes les variables de les quals depèn el concepte a aprendre).

3. El principi de la interdisciplinarietat (la matemàtica entra en gairebé totes les disciplines amb un paper d'organització; així el seu aprenentatge ha d'incloure altres disciplines).

4. El principi «funció» (la successió regular d'esdeveniments viscuts porta a la noció de «regla determinant»; el principi aferma la prioritat de la regla o funció respecte a altres nocions com la del conjunt).

5. El principi de la distinció entre l'etapa pre-operatòria i l'operatòria respecte a una noció particular (elaborat extensament per l'escola de Piaget).

6. El principi de l'anterioritat de la comprensió respecte a la simbolització (és necessari viure una situació abans de poder descriure-la).

El procés d'abstracció s'estén a un període força llarg, i es subdivideix en diverses etapes. Aquestes etapes, descrites en un opuscle ja publicat,⁴ són:

I. activitats i exploracions preliminars de manipulació d'una nova situació;

II. la descoberta de regularitats inherents a la situació, i la imposició de noves regles, noves restriccions en activitats estructurades;

III. la discriminació estructural i posterior classificació de les activitats estructurades precedents, passant «d'aquesta activitat» a «aquest tipus d'activitat» des del moment que activitats del mateix gènere són classificades juntes;

IV. la representació diagramàtica de tota una classe d'activitat, associant els diversos diagrames a les diverses classes i el mateix diagrama a totes les activitats de la mateixa classe;

V. descripció simbòlica de les representacions construïdes, llenguatge simbòlic;

VI. formalització de les descripcions en un sistema formal.

Traducció: Jordi Quintana

Z.P.D.

1. «Journal of Structural Learning», VII, 4.

2. N.T. en francès a l'original (Per fi comença a entendre!)

3. N.T. en francès a l'original. «Sapigueu, senyor que no estic del tot d'acord amb vos. Perquè l'aprenentatge sigui vàlid, és necessari que sigui dur».

4. Z.P. DIENES, *Le sei tappe del processo d'apprendimento in matematica*. Edizione Organizzazioni Speciali, Firenze 1978. Existeix una traducció al castellà *Las seis etapas del aprendizaje en matemática*, Barcelona. Teide, 1981.



TEMPS ERA TEMPS...

LA INFÀNCIA COM A PROGRAMACIÓ DE LA VIDA

La infància i, especialment, el període entre els zero i els sis anys ha estat objecte d'atenció de la psiquiatria i molt principalment per els seus corrents analítics, d'ençà el segle XIX. Aquests han fet veure com és determinant per la persona la forma en que és viscut aquest període de la vida. El qual esdevé crucial car el nen ha d'encaixar conflictes i ha de prendre resolucions que l'han de condicionar la resta de la vida. Malgrat això la mentalitat popular continua entestada en una visió de la infància quasi idíl·lica, com un període asèptic, talment com si els infants fossin als llims. Els esforços de comprensió de la infància sorgits des del camp de la psiquiatria i de la teràpia psicològica, tenen, com és evident, unes conseqüències pedagògiques. Tal és el cas de la pedagogia no directiva fonamentada en l'enfocament i teoria terapèutica de C. Rogers, que han portat a un replantejament del paper de l'educador i de l'educant en el procés educatiu.

A l'inici de la dècada dels cinquanta un psiquiatra nord-americà, E. Berne, partint dels treballs del neurocirurgià canadenc Penfield, es plantejà la recerca d'un mitjà més ràpid que la psicoanàlisi, basant-se en que la conducta humana és fortament influïda per les experiències gravades en la infància i pels sentiments viscuts en aquest període vital. Així, junt amb altres aportacions, s'anà bastint el que ell anomena anàlisi conciliatòria i que s'ha popularitzat amb el nom un xic ambigu d'anàlisi transaccional.

L'anàlisi conciliatòria és una «teoria de la personalitat i de l'acció social, i un mètode clínic de psicoteràpia», ens diu Berne i afegeix que «L'interès bàsic de l'anàlisi conciliatòria és l'estudi dels estats de l'ego, que són sistemes coherents de pensament i sentiment manifestats pels corresponents patrons de conducta.

La descripció que fa Berne dels primers sis anys de la vida, sota el gràfic títol dels anys plàstics, enclou elements de reflexió sobre els condicionaments que els pares van gravant en els seus fills i, per extensió, l'acció en el mateix sentit que realitzen els educadors durant aquests sis primers anys de l'infant.

Potser resultarà útil per a la lectura fer un parell de glosses terminològiques. La primera per advertir que al terme guio Berne li dona el significat d'un pla de vida basat en una decisió presa a la infància, reforçat pels pares i educadors, justificat pels esdeveniments subsegüents, i que culmina en una alternativa elegida. L'altra per tal d'aclarir allò que, amb un cert humorisme, Berne anomena «pensament marcià» en oposició al «terrícola» o habitual, és a dir aquell, els judicis del qual, es basen en concepcions a priori més que no pas en allò que està passant en realitat. Aquests prejudicis que emmascaren la realitat han estat apresos d'altres persones, generalment en la primera infància. Un «marcià» veuria els «terrícoles» sense llurs condicionaments.

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

ELS ANYS PLÀSTICS

ERIC BERNE

Quan té sis anys, el nostre ésser humà típic ha sortit del parvulari (si més no a Nord-Amèrica) i es troba llançat al món més competitiu del primer grau. Allà estarà sol per tractar amb els professors i amb els altres nens i nenes. Afortunadament, llavors ja no és un bebè, desvalgut i abandonat en un món que ell no ha fet. Surt del petit barri de la seva llar, i s'aventura en la gran metròpolis de l'escola bulliciosa, amb sèries senceres de respostes socials a punt per oferir a les diferents classes de persones que l'envolten. En la ment porta trenades les seves pròpies formes de comportar-se, o com a mínim de sobreviure, i el seu pla de vida ja està fet. Això ho saben molt bé els sacerdots i els mestres de l'Edat Mitjana, que deien: «Doneu-me un nen fins que tingui sis anys, i després ja us el podeu quedar». Una bona jardineira d'infància pot fins i tot predir quin serà el desenllaç, i quina classe de vida tindrà el nen: feliç o desgraciada, triomfadora o fracassada.

Així, doncs, la comèdia o la tragèdia de cada vida humana és que està plantejada per un marrec d'edat pre-escolar, que té un coneixement molt limitat del món i dels seus camins, i el cor del qual està ple, principalment, de les coses que l'hi han posat els seus pares. (...)

El pla que fa per al futur etern està traçat seguint les instruccions de la família. Sovint poden descobrir-se algunes de les instruccions clau molt ràpidament, potser en la primera entrevista, preguntant: «Què li deien els seus pares quan era molt petit?» o «Què li deien els seus pares quan s'enfadaven?» Sovint la resposta no sonarà a directriu, però amb una mica de pensament marcià es podrà enunciar així.

Per exemple, molts dels lemes de condicionament (...) són en realitat ordres paternes. «Representació pública» és, de fet, una ordre de lluir-se. El nen aprèn això aviat, observant el plaer de la seva mare quan ho fa i el seu desencís quan no ho fa. Igualment «Vine a veure que maco...» significa «Fes un bon espectacle!», «Fes-ho de pressa!», «Pots estar aquí assegut fins que no ho facis», són ordres negatives o requeriments: «No em facis esperar!», «No em contestis!». «Deixa que es prengui el seu temps!», en canvi, és una concessió de permís. Ell comprèn aquestes diferències, primer per les reaccions dels seus pares, i més endavant, quan té un vocabulari, per les paraules.

El nen neix lliure, però aprèn aviat a ser diferent. Durant els dos primers anys està programat principalment per la seva mare. Aquest programa forma la carcassa original del seu guió, el «protocol fonamental», al principi interessat per empassar i ser empassat, i després, quan el nen té dents, per trencar o ser trencat. Ser el mall o ser l'enclusa, com diu Goethe, la versió més primitiva de ser un triomfador o un fracassat, com es veu en els mites grecs i en els rituals primigenis, on els nens són devorats i els membres del poeta jueuen escampats per terra. Sovint, a la cambra del nen ja es veu qui té el domini, la mare o el bebè. Això es pot invertir més tard o més d'hora, però en moments de tensió o de còlera encara es poden sentir ecos de la situació originària. Però molt poques persones poden recordar res d'aquest període, que en molts aspectes és el més important, de manera que ha de reconstruir-se amb l'ajuda dels pares, parents, mainaderes i pediatres, conjectures fetes sobre somnis, i potser l'àlbum familiar.

Dels dos als sis anys el terreny és més ferm, perquè quasi tothom recorda unes quantes conciliacions, incidents o impressions d'aquella fase de la formació del guió, paral·lela i íntimament lligada al complex d'Èdip. De fet, després del deslletament i de l'entrenament a la cambra de bany, les directrius més universals i d'efectes més duradors són les que afecten a la sexualitat i a l'agressió. L'organisme i l'espècie sobreviuen mitjançant circuits construïts per selecció natural. Com el nodriment, el sexe i la lluita requereixen la presència d'una altra persona, són activitats «socials». Aquests impulsos donen caràcter o qualitat a l'individu: l'afany adquisitiu, el caràcter masculí

o femení i l'agressivitat. També es construeixen circuits que suavitzen aquests impulsos. Aquests donen lloc a tendències contràries: renúncia, reticència i contenció. Aquestes qualitats permeten a les persones viure juntes, com a mínim una part del temps amb una tranquil·litat raonable, permeten que es doni el bramul sord de la competició en comptes d'un desgavell absolut i constant de rapinya, copulació i lluita. I, d'alguna manera que no està clara, l'excreció es barreja en aquest sistema de socialització, i els circuits construïts per ordenar-la donen lloc a qualitats d'ordre.

La programació paterna determina com i quan es manifesten els impulsos, i com i quan s'imposen les restriccions. Empra els circuits que ja estan construïts i els organitza d'una manera determinada per aconseguir certs resultats o saldos. A conseqüència d'aquesta programació, emergeixen noves qualitats, que són compromisos entre impulsos i frens. De l'afany d'adquisició i la renúncia emergeix la paciència; del caràcter masculí o femení i la reticència emergeixen la masculinitat o la feminitat; de la lluita i la contenció emergeix l'astúcia, i de la brutícia i l'ordre ve la netedat. Totes aquestes qualitats: paciència, masculinitat i feminitat, astúcia i netedat són ensenyades pels pares i programades durant els anys plàstics que van dels dos als sis.

Fisiològicament, programació significa facilitació, creació d'un camí de menys resistència. Funcionament, significa que un estímul donat evocarà, amb un alt grau de probabilitat, una resposta ja establerta. Fenomenològicament, la programació paterna significa que una resposta està determinada per les directrius paternes, micro-solcs prèviament gravats, les veus dels quals es poden sentir si hom escolta atentament el que passa dintre del seu propi cap.²

E.B.

Per a una informació detallada pot consultar-se:

1. BERNE, E. *El análisis transaccional en psicoterapia*. Buenos Aires. Psique, 1976.
2. BERNE, E. «¿Qué dice usted después de decir «hola»? *Psicología del destino humano*. Barcelona. Grijalbo, 1980. 10ª ed. pp. 115-118.

escola 0-3

14-fàn



Potser un dels temes que més preocupa en el si de l'Escola Bressol és la garantia d'estabilitat del nen per a poder desenvolupar-se amb harmonia. És un tema que cal estudiar, analitzar i aprofundir, aportant-hi opinions i experiències. Avui presentem l'experiència del «Niu d'Infants», una de les diverses Escoles Bressol de Barcelona, on ja fa anys que cada un dels grups de nens manté el curs següent un dels dos educadors que tenia el curs anterior. I això a fi de garantir la continuïtat de relació afectiva i d'actituds en el treball.

CONTINUÏTAT EDUCADOR-GRUP DE NENS

Conversa amb els educadors de l'Escola Bressol NIU D'INFANTS

Infància. *Parlem amb educadors de l'E.B. «Niu d'Infants» perquè ens expliquin breument en què consisteix l'experiència i com es porta a terme.*

Niu d'Infants. En posar la nostra escola en marxa vam pensar com podríem acollir els nens i què podíem oferir-los per ajudar el seu desenvolupament. Un dels aspectes que vam creure important és el fet que el nen, per créixer, necessita unes relacions afectives continuades i estables. Per això el criteri general que tenim establert des que l'escola va començar —fa gairebé deu anys— és que un dels dos educadors que està amb els nens un curs, continuï amb ells el curs següent. Aquest és el criteri general, que no vol dir que s'apliqui d'una manera rígida, sinó que cada any s'analitzen i valoren les diferents variables que hi intervenen. Cada final de curs ens plantegem amb quins educadors aniran els nens que formen cada grup, la qual cosa es valora i decideix entre tot l'equip, partint de les propostes fetes pel grup classe. Cadascú, i cada classe plantegen les possibilitats per a l'any vinent, però les decisions es prenen al final entre tot l'equip. Les decisions de cada any són diferents, però el criteri general és el mateix, garantir la continuïtat d'un educador per a cada grup.

I. *I per què aquest criteri? Per què l'escola opta per mantenir la continuïtat de l'educador amb els nens?*

N.I. Nosaltres ho veiem des de dues vessants. Des del punt de vista del nen i des del punt de vista de l'educador. Per al nen, el curs següent, és una nova classe, un nou espai, nens que vénen del carrer, nous companys, l'ordenació de la classe, ... Per molt que ja hagin estat un any o dos a l'escola, tot això no deixen de ser coses noves. Llavors ens sembla que sí, d'entrada, els primers dies que vénen a l'escola es troben amb una persona que coneixen, i amb qui tenen una relació establerta, això els ajuda i dona més seguretat.

Des de la vessant de l'educador, aquest se sent més segur amb nens que ja coneix. Ficar-se en una classe nova vol dir que haurà de passar una etapa amb nens nous, a qui haurà de conèixer bé. El nostre criteri permet una continuïtat. Un continuïtat en el coneixement i seguiment dels nens. Tu saps què és allò que li agrada i allò que no, i quant de menjar menja, i quina relació té amb la família. L'educador tot això ja ho coneix perquè ha estat amb aquells nens tot un any. La continuïtat ho fa més fàcil, i és més planer i positiu.

I. *I no creieu que aquest sistema pot crear en el nen una dependència massa gran envers l'educador amb qui segueix?*

N.I. Els nens de l'escola bressol estableixen una relació afectiva molt important amb el seu educador. Cal tenir en compte, però, que tenim dos educadors per classe, i que això no vol dir que tots els nens hagin establert la mateixa relació afectiva amb el mateix educador. I que l'educador que tindran l'any vinent serà un dels dos membres de l'equip, però potser no serà aquell amb qui el nen s'hagi sentit més implicat, encara que també el coneixeran. És el fet de trobar una persona propera, una persona a qui coneix amb tots els seus sentits, que sap quines reaccions tindrà, la manera de tocar, etc...

És un tipus de coneixement profund, i això vol dir que es podrà estalviar l'etapa de coneixement d'una nova persona. I no és només estalviar una etapa, això també vol dir guanyar seguretat, els nens se senten més segurs. I l'educador també.

Tot i així cal ser molt crític i si s'observa que es dona una dependència massa gran, que pot ser negativa per al nen o per a l'educador, es valora amb tot l'equip i es busca quina és la millor solució per al grup de nens i es busca la persona més idònia.

Aquest any mateix, nosaltres tenim una classe on els dos educadors són

nous per als nens. I això era una cosa a valorar i el resultat ha estat bo. En aquest aspecte el més important no és aplicar el nostre criteri a totes passes. És poder flexibilitzar-ho tot a partir d'aquest criteri i aplicar-lo de la manera més beneficiosa per als nens.

I. *De la vostra opció, quins creieu que són els avantatges per als nens, per als educadors i per als pares?*

N.I. Jo diria que per al nen el gran avantatge és la seguretat. La seguretat de trobar un adult que ja coneix. I com que ja el coneix és més lliure per conèixer les coses noves, la nova classe, els nens, el ritme... Com que ja està tranquil en aquesta parcel·la tan important, que és la seva relació afectiva amb l'adult, té més interès per als altres.

El període d'adaptació que té lloc cada any a començament de curs és molt més planer. I el temps de durada és més curt. La continuïtat és també important. Jo, que aquest any sóc de les que he continuat amb el mateix grup, veig com a través meu els nens lliguen i recorden les experiències de l'any passat. Recorden les sortides, les cançons. Els nens recorden moltes coses de l'any passat. Això és també molt important per als nens nous, que potser estan espantats de pujar a l'autocar, per exemple, però els altres nens, els que ho recorden, l'asseguren, li expliquen el que van fer l'any passat.

I. *I de cara als educadors?*

N.I. Per a l'educador nou, va bé trobar un company que li explica d'on ve quan es troba davant d'una actitud que ell ha observat en un nen, que li fa el pont entre les experiències que té del nen durant l'any passat i el seu comportament aquest any. També hi ha una etapa d'adaptació entre aquestes dues persones, que l'agafes amb molta il·lusió perquè has d'arribar a quatllar un nou equip. De fet estem moltes hores junts els dos educadors. Els nens et posen una mica a prova, amb això que a un ja el coneixen i a l'altre no. Els nens saben buscar els moments en què un dels dos dirà que no i l'altre que sí, i reflexionar sobre això ajuda a fer l'equip de dos. La continuïtat ajuda a intercanviar les experiències, i a estalviar-nos moltes observacions que demanarien molts més detalls.

I. *I per als pares?*

N.I. Als pares, els dona seguretat, i veus que ells ho volen. Abans que s'acabi el curs ja comencen a preguntar quin dels dos continuarà l'any que ve, encara que cada pare tingui la seva idea sobre els educadors, però volen no trobar-se amb persones noves l'any següent.

Això és curiós, i algun cop n'hem parlat. Així com els nens arriben a sentir-se aviat identificats tant amb l'educador que coneixen com amb el que no, a vegades els pares arriben a final de curs i només s'han identificat amb el que ja coneixien. I això que parlen amb un dels educadors al matí i amb l'altre a la tarda! Però amb la persona que ja coneixen és amb qui mantenen la relació i a qui diuen les coses importants. De fet, als pares també els cal passar un temps d'adaptació, fins que accepten la totalitat de l'equip, nens nous, nens que ens vénen d'integració, el nou educador. Als pares, també els costa d'acceptar que de l'any passat amb ara les coses han canviat.

I. *Fins ara hem parlat dels avantatges de la continuïtat. I, amb quins desavantatges us heu trobat?*

N.I. Sí, jo diria que sí que n'hem observat, en casos concrets. A vegades a un nen concret el coneixes tant, tant, tant, i t'hi impliqueres tant, que perds de vista el teu sol objectiu d'educador, i fas un paper que no és el que et pertoca. Això passa molt amb famílies conflictives. Coneixes tant el que els passa! A vegades hi ha casos que t'afecten emocionalment, fan referència a la teva vida privada, i no saps com actuar. O casos com aquelles mares que t'expliquen que elles són així, i que no hi poden fer res. I encara que tu creguis que hi ha aspectes com el menjar del nen, o la neteja, en què cal insistir, ella continua amb el seu tarannà, i arriba un punt en què t'inhibeixes. Aleshores, si hi intervé un educador nou, és com un nou detonant, les coses es plantegen de nou, hi ha una possibilitat de reacció. Una nova vitalitat, una nova actitud, tant en els pares com en els nens. De fet, en el nostre criteri, el que hi ha de més positiu és el fet de plantejar-nos cada final de curs tots els aspectes negatius que han sortit, i fins a quin punt pot ser còmoda la continuïtat. Tot això es valora, i tot això vol dir implicar-s'hi, i, encara que hi hagi un criteri general, això no vol dir que hagi de ser monòtonament continu.

I. *De fet, aquesta opció per la continuïtat, amb quins criteris es planteja?*

N.I. L'escola és un treball d'equip. Les propostes de continuïtat del grup es decideixen a cada classe, i els dos educadors de cada classe trien, o bé continuar amb els mateixos nens, i per tant haver d'elaborar un nou programa, unes noves activitats; o bé, quedar-se a la mateixa classe però canviant de nens, i per tant poder acabar de perfilar el programa ja fet, repetir-lo, etc. Aquesta tria es transmet a tot l'equip escolar, i tot és discutit en equip. Això és molt important, i pot fer variar decisions, o preveure altres possibilitats. També hi entren altres factors, com la integració de nous educadors, o els problemes familiars, per exemple: els mestres que tenen un fill a classe, o que tenen un fill amb problemes similars als d'un nen que els tocaria tenir a classe, etc... O els desigs molt particulars d'un educador. No obstant això, la tria última és ben personal. Un dels criteris és que mai no

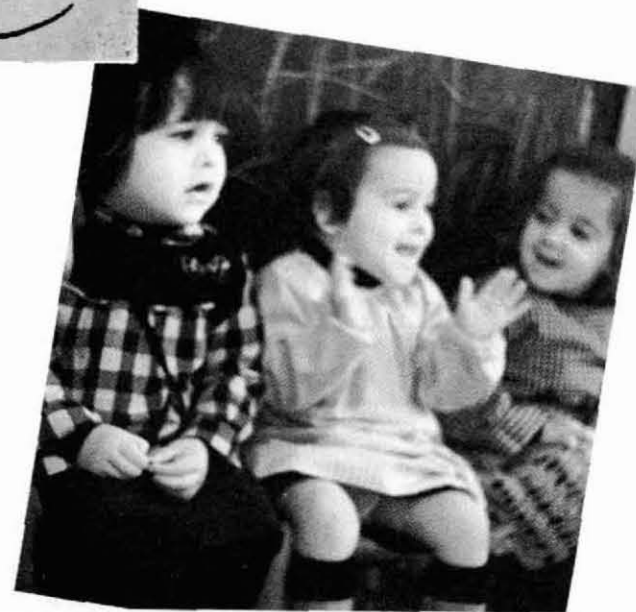
hi hagi dos educadors nous en un mateix grup. Sempre fan parella amb un que ja tingui experiència a l'escola.

I. *I què passa amb l'infant que ha tingut garantida una certa continuïtat mentre ha estat a l'escola bressol, quan ha de deixar l'escola, i entra en una altra escola, un altre edifici, uns altres mestres, uns altres nens?*

N.I. Això ens ho plantegem moltes vegades, però creiem que el nen, que deixa l'escola bressol vol dir que està preparat per adaptar-se a aquests canvis. És com el nen que parteix d'una bona situació familiar, aleshores pot enfrontar-se tranquil·lament a l'escola bressol. El nen que ha tingut un bon caliu a l'escola bressol està capacitat, segurament, per enfrontar-se a l'altra escola. No fa por. Nosaltres parlem amb els pares i assegurem que no estiguin angoixats, que preparin el nen i l'animin per a fer aquest pas. El seu fill està preparat per a fer-ho. El problema és amb els nens que ens passen amb problemàtiques familiars i que veus que per molt que hagi detectat el problema, no s'ha resolt, aquells nens se'n van i ens creen una angoixa que volem solucionar establint contactes amb l'escola, però que no sabem fins a quin punt és lícit fer-ho o és possible fer-ho. Però això és un problema general de l'ensenyament: com pots transmetre el que saps d'un nen a una altra escola! Una escola que desconeixes! Amb les escoles del barri s'han fet intents de coordinació. Això és cert i és positiu. Però l'escola la trien els pares, i el nen pot anar a parar a qualsevol altra escola de la ciutat, o a un altre lloc, i d'alguna manera això ens angoixa, perquè aquest nen es perd, i la feina que hem fet es dilueix.

Passar a una altra escola pot representar un procés d'adaptació més o menys llarg, però normal, al cap i a la fi. De fet, nosaltres mirem molt que el lligam afectiu que s'estableix amb la continuïtat, sigui un lligam afectiu, però no de dependència. Una cosa és l'afectivitat i una altra cosa és la dependència. Això ho tenim molt present. Ara, sovint, en el terreny de la continuïtat, falten canals per garantir el seguiment del nen. I els nens més necessitats són sovint els més perjudicats per aquesta manca de canals, d'informació. Aquesta és la realitat.

bones pensades



La font de tots colors

Algun cop hem llegit en algun conte o novel·la d'aventures la notícia d'una font meravellosa que rajava vi o taronjada, o aigua de tots colors. Bé, doncs això és possible realitzar-ho.

En primer lloc, si no tenim fonts, tenim gerros, o copes, o qualsevol altre recipient.

En segon lloc, tenim colorants. Sempre hem utilitzat els de la casa McCormick que els trobem a molts supermercats, i moltes cases alimentícies. Si més no el pastisser us en podrà vendre o aconsellar alguns de comestibles que no siguin tòxics.

En tercer lloc cal passar a l'acció. N'hi ha prou amb vessar unes poques gotes d'aquests colorants a l'aigua. I segons quin color haguem escollit, ja tenim l'aigua verda, o groga, o vermella, o blava... Mireu si n'és de senzill!

I què en podem fer amb aquesta aigua de colors?

Un número de pallassos: Prèviament aboquem una sola gota, de colors diferents, dins de cada copa o got. I després, ensenyant-ho bé als espectadors, mostrem una gerra d'aigua plena fins dalt d'aigua clara i transparent. N'hi ha prou d'abocar l'aigua als gots perquè aquesta es vagi convertint en blava, verda o vermella. I que cadascú en begui de la que més peça li faci!

Arròs confetti: Posem a bullir aigua amb unes gotes de colorant. I quan l'aigua bull, hi tirem una tassa d'arròs i un pessic de sal. En comptes del clàssic arròs blanc, ens sortirà arròs verd, o vermell, o lila! I és d'allò més bo. Per fer-ho divertit de debò, es pot bullir, per separat, tantes xicles d'arròs com colors vulguem crear. I després, un cop bullit i colat, barregem tots els arrossos de colors, i la safata quedarà especialment virolada, com els carrers plens de confetti els dies de festa grossa.

Tots els colors del blau: Es tracta de provar el mateix d'abans, però aquest cop bullirem espaguetis. És especialment bonic fer-ho amb aigua blava, perquè els espaguetis no agafen pas tots la mateixa intensitat de blau. I quan al plat els entortoliguem al voltant de la forquilla, el blau agafa uns dibuixos i unes gammes insospitades. No és pas cada dia que podem menjar blau!



escola 3-6

JOC DIDÀCTIC, INICIATIVA DEL NEN?

PIA VILARRUBIAS

En aquestes línies posarem en relleu el valor d'un tipus de material que permet una àmplia gamma de possibilitats d'utilització i l'actualització de la capacitat d'organització de l'activitat del nen. Pretenem donar un toc d'atenció sobre aquesta capacitat tan sovint ignorada o inhibida per l'activitat del mestre.

Per què un toc d'atenció?

...perquè en moltes activitats, dites de joc, el mestre sobrevalora l'activitat d'aprenentatge per damunt de l'activitat lúdica. Si a l'escola es disposa d'un temps, d'un espai i d'un material de joc, cal que els nens en puguin disposar. No es pot demanar als nens en doble sentit de fer-los participar en activitats de joc on no se'ls deixa jugar. Alguns mestres en no veure què aprenen els nens quan juguen amb certs materials, a l'hora de seleccionar recursos, proposen com a jocs exercicis d'aprenentatge de forma més o menys motivadora. Per això a les classes de petits abunden els materials de joc coneguts com a «jocs didàctics» i hi manquen altres tipus de materials que sense deixar de tenir un gran interès des del punt de vista didàctic, comporten possibilitats lúdiques molt importants.

...perquè cal ampliar el concepte de material didàctic. Si entenem com a material de joc didàctic aquell que permet de forma simultània divertiment i aprenentatge, cal incloure en aquest criteri molts materials existents al mercat o de fàcil elaboració poc o gens considerats en l'àmbit escolar, segurament perquè el mestre en desconeix què pot aprendre el nen. Ens referim a les típiques joguines (nines, cotxes...), als jocs dits de construcció i als jocs de societat (de taula i de carrer) entre altres. Voldríem posar

l'èmfasi en els materials de construcció ja que són molt apreciats pels nens i al mateix temps faciliten gran quantitat d'aprenentatges. A l'Escola Municipal Bàrkeno de Barcelona van ser classificats sota el nom de materials semiestructurats atès que permeten la participació del nen en la construcció de l'objecte que esdevindrà joguina. L'activitat constructora del nen s'inicia a partir de la identificació de les característiques del material, de les tècniques de muntatge i de l'exploració de la utilitat, coneixements que s'integren ràpidament en la iniciativa de l'infant i són utilitzats en una gran varietat de projectes. El material pot presentar diversos nivells de complexitat. Les construccions poden realitzar-se en dues o tres dimensions, de forma individual o bé en grup.

El nom de semiestructurat serveix per a diferenciar-lo del material dit estructurat, que consisteix en peces figuratives que es presenten en forma d'objectes acabats i a punt de ser utilitzats en el joc simbòlic del nen. També es pot diferenciar del material dit no estructurat que tracta de matèria emmotllable amb la qual es pot obtenir figures diverses (fang, plastilina, pasta de paper).

...perquè és important que els mestres coneguin millor les possibilitats del material. Un bon procediment consisteix a fer-lo servir per tal de veure no només com és, sinó com funciona, què s'hi pot fer, si cal utilitzar-lo a partir d'unes normes preestablertes o bé a partir de la pròpia iniciativa, si és d'ús individual o per ser compartit. Aquest tipus d'aproximació és la que pot fer qualsevol persona que senti un interès per un material concret i és la que haurien de fer els mestres per passar només en segon lloc a veure el material amb ulls de mestre, lectura que, en canvi, difícilment serà feta per un nen. Es tracta de veure les possibilitats del material des del punt de vista dels objectius de la programació: permet aprendre formes?, colors?, orientacions en l'espai?, relacions topològiques?, ordre?, quantificacions?, mesura?, ...i un llarg etcètera. És qüestió d'anar revisant els objectius d'aprenentatge del currículum en cadascuna de les àrees; els que s'hi relacionen de manera natural sense necessitat de fer-los-hi entrar amb calçador. Quasi bé sempre resulten ser múltiples i concurrents en diferents àrees. És per això que diem que en un projecte de joc es pot portar a terme la globalització.

...perquè és importantíssim que els mestres coneguin millor les possibilitats dels nens. No n'hi ha prou de tenir bon material ja que el seu valor lúdic i didàctic depèn molt de com es fa servir, més ben dit, de com el mestre deixa jugar els nens. És a l'hora de la pràctica, quan s'evidencien les contradiccions entre el que es diu o bé s'escriu i el que es fa. Molts mestres que defensen la necessitat d'educar la creativitat en el nen i que parlen d'autonomia en el seu discurs, en la pràctica es comporten de manera que semblen no reconèixer en el nen la seva capacitat d'iniciativa i d'organització. Per exemple: en diferents cursos a l'Escola d'Estiu on s'ha tractat el tema de joc i aprenentatge, alguns mestres han mostrat gran capacitat d'iniciativa a l'hora d'explorar i usar per ells mateixos els materials de joc i han sabut fer una bona lectura en l'aspecte de relacionar-hi objectius d'aprenen-





tatge, però, quan es tracta d'explicar el que farien amb els nens se'n surten amb un llarg programa d'activitats que a manera d'exercicis pensen que proposarien als nens pas a pas. A l'hora de pensar, posem per cas, com poden utilitzar amb els nens un joc de mosaics, fan un llistat com ara aquest: reconèixer els colors, agrupar fitxes del mateix color, dos, tres, més de tres, omplir una filera del mateix color, fer fileres de colors diferents, fer ritmes de dos colors, de tres o més colors, omplir la placa seguint el contorn de forma quadrada amb els mateixos criteris, fer formes geomètriques, formes figuratives... Cal preguntar-se després d'haver explorat o anticipat el que es pot fer amb un material, *què és el que farien els nens en la mateixa situació sota la consigna de lliure utilització?* L'experiència que els nens, usant el material a partir de la pròpia iniciativa, per descobriment, arriben a depassar les possibilitats que proposen els mestres, tant en varietat com en organització. Això no és més que l'expressió de la seva capacitat d'aprendre a partir de les dades del material, de la interiorització de la seva experiència anterior i la pròpia capacitat d'organització que avança integrant les noves descobertes amb els coneixements anteriors. Quan el mestre procedeix de la forma abans esmentada, els jocs esdevenen «jocs» en perdre l'aspecte lúdic que proporciona el plaer de la doble descoberta de les múltiples possibilitats del material i de si mateix i el d'esplaiar-se en l'actualització de la capacitat d'organitzar lògicament l'activitat pràctica. Evidentment que els nens aconsegueixen amb els anys el que l'adult pot realitzar en una estona, però la lentitud que suposa arribar a aconseguir diferents nivells de complexitat és compensada per la varietat en la producció (quan els nens disposen de situacions de joc en bones condicions).

Creiem que és absolutament urgent la necessitat que els mestres, ja des de la seva formació inicial, aprenguin a diferenciar allò que els nens aprenen a saber fer i a saber sols, d'allò que els ha de ser ensenyat a través del altre i a entendre que, de totes maneres, el nen interpreta la realitat segons el seu nivell o capacitat de «lectura».

Quan a l'escola es proposa als nens la utilització de materials de joc sota consigna oberta, *el mestre ha de deixar que el nen actuï, ha de deixar que les coses passin...* És qüestió de deixar un espai per a la participació del nen, espai absolutament necessari per a desenvolupar la motivació a aprendre; espai que cal tenir present en cadascuna de les activitats escolars per tal que esdevinguin interessants. Dins aquest ordre de coses, es pot afirmar que el desinterès dels nens, del qual tant es queixa tothom, pot ser en gran part el resultat d'una inhibició que ja es pot iniciar en la mateixa família i a l'escola des de molt aviat.

...perquè és possible de conciliar l'ensenyament del mestre i la forma de jugar, tot aprenent, del nen. El fet que el mestre progressi en el coneixement de les possibilitats de participació dels nens, per mitjà de l'experiència i de la informació, l'ha d'ajudar a obtenir un canvi molt important d'actitud en la manera d'entendre i comportar-se en qualsevol acte pedagògic.

Des de la pròpia experiència proposem una senzilla tècnica que pot faciliti-

tar l'orientació de les activitats de joc sota consigna oberta a l'escola.

- Selecció del material.
- Experimentació per part dels mestres:
 - tasques implicades
 - possibilitats
 - correlació entre tasques i objectius d'aprenentatge
- Preparació de la situació:
 - forma de presentació del material
 - indret, situació a l'espai
 - formes d'accés
 - normes per al manteniment
 - nombre de nens que hi poden jugar
 - moments del dia en què pot ser utilitzat
- Intervenció del mestre:

Deixar que els nens actuïn

observar, esbrinar si el nen s'ha proposat algun projecte

indagar les tècniques que utilitza

identificar possibilitats i límits en la influència mútua

aportar informació respecte al lèxic

respectar i motivar la pròpia iniciativa

propiciar situacions per afavorir el relat de l'experiència entre iguals o ocasions de comunicació de la feina feta.

estimular per a la superació dels conflictes i dificultats tècniques per tal d'evitar les conductes d'abandonament

educar a compartir per aprendre a col·laborar

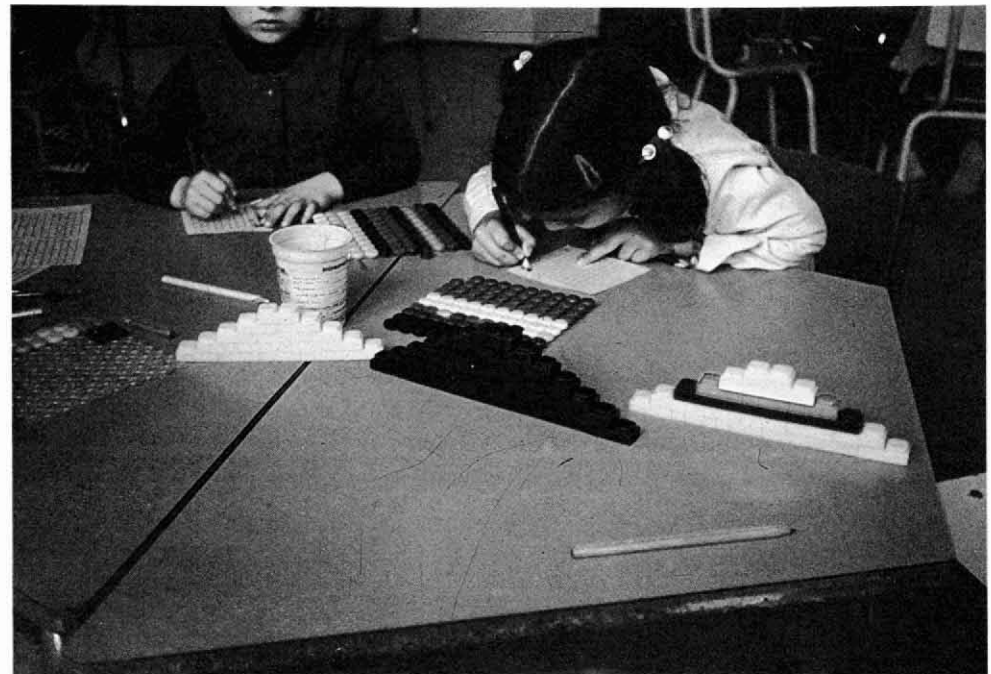
interpretar i avaluar els progressos dels nens.

El punt òptim en la conciliació de punts de vista del nen i del mestre es dona quan el nen, per una banda, està satisfet de la seva joguina, que ha sabut fer amb iniciativa i esforç, i per l'altra és capaç de reconèixer la quantitat de coses que ha après mentre estava, jugava i parlava amb el mestre i amb els altres nens.

P.V.

I.M.E. Barcelona

Nota: Per a més informació cf. Equip de Parvulari i Cicle Inicial de l'Escola Municipal Bàrkeno. «Ensenyar aprenent per ensenyar a aprendre». Barcelona, Barcanova, 1986





Les matemàtiques no són una colla de conceptes que el nen troba dins l'escola i per a l'aprenentatge de les quals els mestres haguem de crear situacions, moltes vegades artificioses. Les matemàtiques són presents a la vida del nen i apareixen a la cultura popular: contes, cançons, etc. Per què no aprofitar-los per crear situacions amb significat per al nen?

A JUGAR!...

que fem matemàtiques

ROSA M. PLA. ROSER REVERTER. JORDI VALLÈS

Resum del treball del dia...

— Presentació del material estructurat que hem preparat per al grup de nens de 5 anys de l'escola.

Hem ensenyat el material als nens i després de manipular-lo i fer comentaris s'han assegut al seu lloc i hem donat una peça a cadascú.

Els exercicis que hem fet han estat els següents:

- ensenyàvem una peça i preguntàvem a un nen en concret: «la teva peça, té el mateix color?» o «és de diferent forma?», etc.
- ensenyàvem una peça i dèiem: «tots els que tinguin peces de la mateixa mida, que les aixequin». Llavors comentàvem: «en Marc ha aixecat la seva peça, per què?», «en Lluís no l'ha aixecada, per què?».
- després hem dit que vinguessin tots els que tenien peces vermelles i després els que les tenien blaves. Hem demanat que cada nen del grup de peces vermelles donés la mà a un nen del grup de les blaves, per comprovar que no sobrava ni faltava cap nen i que, per tant, hi havia tantes peces blaves com vermelles.

- *per últim, hem demanat que es possessin junts els que tinguessin peces de la mateixa forma per tal de guardar-les de manera ordenada.*

— *Valoració.*

Els nens han entès totes les consignes que se'ls ha donat. Al principi, seguien els exercicis ordenadament, però quan els hem demanat qui tenia peces amb unes qualitats determinades, tothom aixecava la seva, encara que no acomplís l'ordre. Quan els preguntàvem si tenien o no la qualitat determinada responien correctament; és a dir, que no era per manca de comprensió que no realitzaven bé l'exercici. Al final estaven molt cansats i hi ha hagut una mica de desordre.

Creiem que costa fer les matemàtiques d'una forma que sigui atractiva per als nens.

Aquesta no és la reproducció d'un fragment de diari de classe però plantejaments de sessions com la que hem descrit són les més freqüents.

Sovint és la manca de seguretat en els continguts que es volen treballar i en els objectius a aconseguir (el perquè es treballen) allò que condiciona una metodologia plena de situacions artificioses, fins i tot quan intentem treballar de forma globalitzada. Així, moltes vegades, el que fem és utilitzar els elements que apareixen al tema que s'estudia malgrat que amb freqüència queda molt forçat.

No cal que demanem que «tots els nens que tenen el nas llarg facin un salt llarg», encara que haguem programat treballar les parts del cos, el concepte de llarg i la noció de conjunt.

En general, la imatge que es té de les matemàtiques és la de quelcom que només serveix per a resoldre qüestions relacionades amb la matèria, sense lligam amb la realitat, que dóna prestigi als qui hi reixen «perquè és difícil». Als mestres, ens són atractives, les matemàtiques?

Les activitats descrites a l'encapçalament són:

- comparació de dos elements- semblances i diferències.
- agrupació de tots els elements que compleixin una o més qualitats-conjunts.
- relació entre els elements de dos conjunts-correspondència.
- classificació-relació d'equivalència.

Aquestes activitats i les ordenacions (relacions d'ordre), els nens les realitzen al llarg de tot el parvulari. Al principi segons criteris perceptius que aniran augmentant de dificultat fins arribar als quantitius; primer seran els mateixos nens els elements, després material manipulable per concloure amb la representació gràfica del que s'ha realitzat.



Els nens canten i ballen «Olles, olles de vi blanc».

Qui es girarà? Tots els nens que portin bambes.

CERES, PINTURES DE DIT AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



A través d'elles el nen podrà analitzar i interpretar la realitat que l'envolta, integrar les noves experiències en els seus esquemes mentals, que s'aniran construint a mesura que creix. Al principi el món es divideix en categories àmplies.

A mesura que avança el desenvolupament intel·lectual el nombre de categories augmenta i es fan més reduïdes i precises. La nostra feina a Parvulari és estimular i ajudar aquest procés. En aquesta tasca la utilització de materials com els Blocs Lògics, els reglets, el material Montessori i d'altres són d'una utilitat indubtable, però, ¿podem fer-ho també a partir de situacions de classe, espontànies o provocades, que tinguin sentit per al nen?

A continuació donem uns suggeriments d'exercicis a partir de contes, cançons i jocs. No pretenem que sigui exhaustiu (són solament uns apunts), ni exclusiu (hi ha molts altres recursos). És important verbalitzar el que s'ha realitzat, plasmar-ho gràficament per tal d'assegurar-ne la comprensió. És per això que donem algunes possibilitats de desenvolupament d'aquests recursos, amb la pretensió que serveixin per cercar-ne d'altres.

OLLES, OLLES DE VI BLANC

Quan diem «qui es girarà» estem fent un conjunt per enumeració si anomenem els nens que s'han de girar, o per definició si demanem que es girin els que compleixen una qualitat determinada: «els que teniu el vostre nom que comença per a», «els que porten sabates amb cordons»...

Després podem dir als nens que es dibuixin i penjar els dibuixos realitzats reproduint el cercle que han fet. Si, per exemple, es pengen amb un cordill, podem col·locar-nos tal com estàvem quan es giraven els qui...

També podem fer l'exercici invers, girar els dibuixos d'uns nens i demanar què dèiem quan aquests nens es giraven.

QUI LA BALLARÀ LA COQUETA AMB SUCRE

Aquesta dansa es fa molt llarga si els nens s'afegeixen d'un en un, però, podem demanar que ho facin per grups, donant ordres com les esmentades en l'exercici precedent.

HA ARRIBAT UN VAIXELL CARREGAT DE... «coses vermelles», «animals»... Aquest exercici ens permet fer conjunts verbalment. El referencial pot ser d'elements que veiem o que imaginem.

Aquest vaixell pot ser també un vaixell misteriós (de joguina) que ens diu el que porta en un distintiu (etiqueta), col·locat en un lloc visible. Llavors podem:

- posar la càrrega, que poden ser objectes de la classe.
- descarregar el vaixell, descobrint els errors que han comès els qui han posat el material, col·locant objectes equivocats.

El mateix es pot fer en grup i sobre paper d'emballar, i/o en fitxa individual.

JOCS D'EMPAITAR

En molts d'aquests jocs hi ha un espai diferenciats que, segons els casos, s'utilitza com a «presó» dels nens agafats, o com a «lloc de seguretat» dels qui són empaitats: jocs de frontera i regió a la superfície. La situació que s'ha donat en el joc es pot plasmar gràficament.

— a qui no pot agafar el nen que empaita?

— on s'han de posar en Marc i la Núria si no volen que els agafin?... o demanar, simplement, que dibuixin a què han jugat.

Hi ha molts d'altres jocs (terra-mar, xarranca, el mocador, el joc de les empenes, etc) que tenen consignes relacionades amb les regions en què s'ha dividit el terreny de joc. Relació d'equivalència segons el criteri «ser a la mateixa regió».

CAU-CONILL

Cada nen (conill) es col·loca dins d'un cercle (cau). Un nen queda a la regió exterior. Els nens van voltant per la regió exterior i quan es diu «cau-conill» cada nen es posa dins d'una rodona: el nen que no en té queda eliminat. Cada cop que es recomença el joc s'esborra una rodona i, per tant, s'elimina un altre participant.

Podem demanar als nens que dibuixin el joc quan els conills són al cau (o també representar-ho amb petits ninots, figures retallades...) i comptabilitzar quants caus (fronteres) hi ha i quants nens (estan situats un a cada regió i, per tant, n'hi ha un més que fronteres).

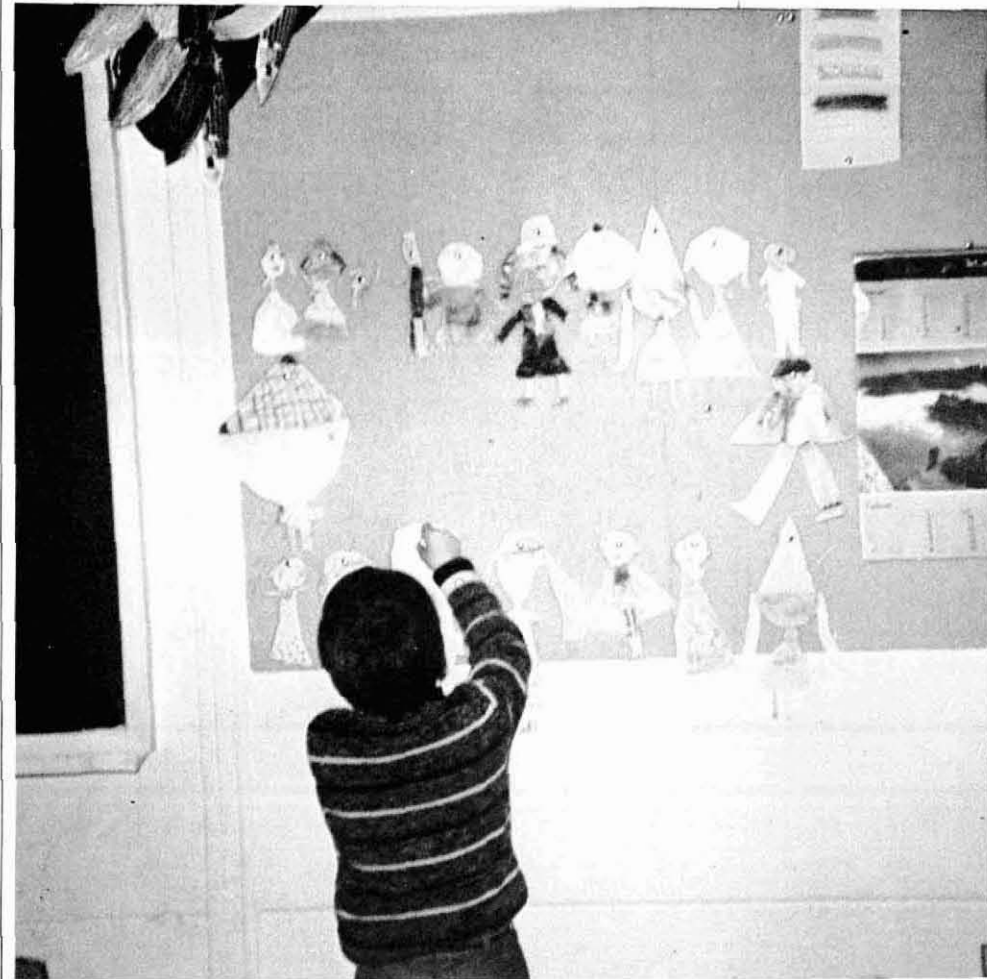
L'ANEGUET LLEIG

Al petit cigne, els ànecs el mosseguen, les gallines el piquen. Solament quan es troba el grup d'animals al qual pertany és acceptat. Quelcom de semblant passa amb el Blauet i en Groguet quan la seva amista els converteix en verd i no són reconeguts per les seves famílies. Aquests contes ens porten a buscar el grup al qual pertany un element, tot dramatitzant el conte o tenint els elements que hi surten representats gràficament per grups. A partir d'aquest esquema podem inventar, conjuntament amb els nens, d'altres contes on hi hagi més grups o els criteris d'agrupació siguin més difícils.

BATA NOVA

Aquest conte ens explica les tribulacions d'un botiguer que descús i torna a muntar bates de diferents colors (verd, vermell, blau, groc, lila, rosa) per tal de fer-ne que tinguin: el cos i mànigues d'un color, el coll d'un altre, una butxaca de cada color i els punys cadascun d'un color diferent.

Ben segur que els nens troben divertit tenir una bata de sis colors, i cadascú pot triar com li agradaria que fos la seva, pintant una bata ja dibuixada, on estiguin marcades les diferents parts, o component-ne una a partir de tenir cada part retallada amb paper de diferents colors. Després podrem comparar-les i veure quantes bates diferents ens han sortit.



Cada nen es dibuixa per davant i per darrere i es posen els dibuixos en forma de rotllana.



Davant la consigna oral o escrita «Tots els nens que portin bambes», els nens que acompanyen aquesta consigna han de sortir a girar el seu «nino».

L'OCA D'OR

Ens pot donar un bon motiu per treballar la noció topològica d'ordre lineal reproduint i comentant la posició dels set personatges.

- qui va davant de tot? darrere?
- qui està entre la germana gran i la germana petita?
- qui està al mig?
- entre qui està el sagristà!
- al davant de qui està el rector?
- qui va segon?

Ho podem fer a partir de la dramatització del conte, en què cada personatge està representat per un nen, o a partir de dibuixos. Un cop explicat el conte podem barrejar els personatges i tornar-los a col·locar seguint indicacions:

- el segon personatge és la germana mitjana.
- entre el segon i el quart hi ha la germana petita.
- al darrere hi ha un pagès...

Un altre conte a partir del qual podem treballar la noció d'ordre lineal és *el cargol que volia veure el forat d'on surt el sol* que, a més, permet realitzar una relació d'ordre segons el criteri «ser més fort» si en explicar el conte tenim present que cada animal sigui més fort que el precedent. Això ho podem fer:

- tot representant el conte. Cada nen que s'afegeix a la filera per arrencar el polioli ho ha de fer imitant un animal més fort que el darrer que ha sortit.
- donant un full amb una herba de polioli i un cargol dibuixats i demanant que enganxin diferents animals prèviament dibuixats i retallats, tenint en compte de començar pel que té menys força etc.

RM.P.— R.R.— J.V.

del Grup Almosta

Bibliografia

- ANTON, Montserrat, *Els jocs de sempre*. Barcelona, Reforma de la Escuela, 1980.
- GARRIGA, Àngels, *Els estels*. Barcelona. Teide, 1969.
- «Infància» núm. 8. DURAN, Teresa. *Bata Nova*. Set-oct. 1982.
- DURAN, Teresa; VENTURA, Núria, *Setzevoltes*, «Guix» núm. 19. Maig 1979.

visca la pepa!

SAPS QUÈ?
M'HAN DIT QUE L'ANY
1987
ÉS UN ANY NOU,
UN ANY ACABAT
DE NÈIXER!

...POTSER
EL DURAN
A LA MEVA
ESCOLA!

Ui! QUE EL
TRACTAREM BÉ!...

... i QUE CONTENT
QUE ESTARÀ,
DE CRÈIXER AMB
NOSALTRES!!





infant i societat

SERVEIS PÚBLICS PER A LA PRIMERA INFÀNCIA?

EMANUELA COCEVER

En el nostre treball de recerca i formació amb els educadors i coordinadors de serveis pre-escolars, ens hem trobat, en els últims anys, amb la necessitat de reflexionar sobre característiques i fenòmens relacionats amb l'escola bressol, que aparentment estan en contradicció els uns amb els altres i que s'acaben, de vegades, amb el cansament de les educadores i la desorientació dels administradors:

1. A pesar de l'alta qualitat relacional i educativa conquerida en els molts anys d'activitat d'aquest servei (al seu interior amb nens i a l'exterior amb els adults a través de la gestió social), quan es parla d'escola bressol més enllà d'un restringit cercle de professionals (i a vegades també dins el mateix cercle!) com fa molts anys sempre ens cal començar per donar la seguretat als interlocutors sobre el fet que l'escola bressol no danya el nen, no és un lloc de risc...!
2. L'experiència portada a terme durant molts anys pels educadors i pels usufructuaris del servei no ha arribat a produir, des del punt de vista científic, una elaboració pedagògica proporcionada a la qualitat i a la quantitat de les energies emprades. Les educadores, amb el coneixement que els ve de l'estudi i de l'experiència, realitzen diàriament una hàbil síntesi operativa de les demandes que els fan els nens, els pares i els administradors. Ara bé, aquesta síntesi, és difícil que es vegi com a model educatiu original i convincent, per a nens d'aquestes edats: el model pedagògic d'escola bressol, massa sovint apareix com una mala adaptació del model de parvulari.
3. L'ús d'aquest servei és irregular, sobretot en els petits municipis: a una demanda forta del servei, segueix, al cap de poc temps, un moment en què l'oferta supera la demanda. O també pot passar que a pocs quilòmetres de

distància una escola bressol tingui una llista d'espera molt llarga i en canvi una altra tingui una demanda estabilitzada, o fins i tot per sota de la capacitat...

Si ampliem la reflexió a les condicions de vida dels nens durant els primers anys de vida, veiem que:

1. Augmenta la consciència dels perills que la família —com a nucli educador únic—, té en ella mateixa o pot suposar per al nen: la reducció del nucli de convivència a poques persones, les restriccions de temps i espai representades pel treball dels adults i per les condicions d'habitatge priven els nens de figures de referència i de joc diferents dels pares i dels pocs germans, i carreguen els pares d'unes responsabilitats que no poden complir per falta d'instruments.

2. La manca d'instruments i la desaparició d'espais socials significatius (ja no s'utilitza ni el pati ni el carrer), constitueixen restriccions per als nens. Els nens no troben llocs socials ni interlocutors per créixer a través de múltiples intercanvis d'experiències, records, coneixements, objectes i vivències afectives. Aquella xarxa d'intercanvi i socialització que nens i adults trobaven normalment al seu voltant i que les nostres condicions de vida han eliminat, ha de ser substituïda per una organització social que reconegui i es faci càrrec d'aquestes necessitats: es veu ara més que mai la necessitat d'una dotació econòmica i científica per als serveis educatius i socials.

Els dos tipus de reflexió que hem intentat dibuixar, ens diuen que la necessitat de serveis ni s'ha reduït ni s'ha aturat, sinó que no es cobreix només mitjançant la qualificació dels serveis existents. I no ens hem de meravellar si pensem en l'evolució del quadre social, cultural, econòmic i polític des de l'època en què les escoles bressol van reivindicar-se i s'aconseguien com a servei públic, fins avui. Llavors hi havia expansió econòmica, i per tant llocs de treball, política amb impuls reformista, desig de participació... Avui hi ha recessió, reorganització de la producció acompanyada de devallada de l'ocupació, quadre polític inestable o estable en el conservadurisme, que aflora, en tot Europa, a través de reducció de la despesa social —d'induir cada família a fer-se càrrec dels propis problemes econòmics i organitzatius recolzant-se cada cop menys en els altres, que estan poc disponibles perquè també estan xuclats pel mateix mecanisme...

Per tal que no es perpetui per a nosaltres, treballadors dels serveis, la condició d'arrossegats en lloc d'arrossegadors de la programació i gestió de la política de l'infantesa, creiem oportú que el nostre compromís pel potenciament dels serveis fins ara realitzats vagi acompanyat d'una atenció a la relació més ampla família-nens-serveis.

És una afirmació que ens ha costat de formular per la por que l'interès pels diferents aspectes i àmbits de la vida del nen en edat pre-escolar, s'exposés a ser mal interpretat com un abandó del compromís sobre l'escola bressol, ja constantment amenaçada per les forces polítiques i culturals per les quals el compromís cara a l'infantesa es resol, a nivell teòric, en exaltació acrítica de la família com a únic lloc educador, i a la pràctica, en l'incentivació





de la recerca de recursos privats. Estem, però, convençuts que si les necessitats no són un bloc monolític, tampoc no poden ser-ho les respostes que les entitats públiques garanteixen i, per això, hem decidit d'obrir un terreny d'investigació i d'experimentació d'iniciatives educadores gestionades per les entitats locals i diferents de les escoles bressol, sobre les quals ens encaminem amb prudència i amb rigor de documentació.

En particular, intentem respectar dos criteris de mètode:

1. la utilització de les competències presents en els serveis: els educadors de les escoles bressol coneixen certament els nens, però coneixen també —millor que qualsevol administrador— les necessitats dels pares amb qui tenen, des de fa anys, contactes diaris. Volem reconèixer aquesta competència, fer que emergeixi i circuli;
2. la «publicitat» de la reflexió d'eventuals realitzacions experimentals per superar l'alternativa entre un servei públic, controlat, però rígid i les prestacions privades, elàstiques, però de les quals és difícil conèixer criteris i conducció.

A partir d'aquestes reflexions, en la nostra regió, s'han començat o estan per començar algunes experiències que ofereixen als ciutadans llocs educatius i socialitzants per a l'infantesa, qualitativament garantits per l'Administració Local i pels Centres de recerca públics (Universitat, Instituts de recerca), que tenen característiques diferents de l'escola bressol pel que fa a:

1. l'horari: no fix, igual tots els dies de la setmana;
2. la freqüència: no necessàriament tots els dies de la setmana o bé no tots els mesos de l'any;
3. la no separació del nen dels adults amb els quals té relació familiar. Les iniciatives en fase de realització es preparen segons dues orientacions principals:
 - a. acollir en l'escola bressol, per períodes limitats (algunes hores del dia o alguns períodes a l'any) nens que no hi són inscrits regularment i que hi van amb un adult que els acompanya. Es tracta de fer participar, de vegades, a la vida de l'escola bressol, altres nens del barri;
 - b. sostenir, amb un lleuger però significatiu equipament pedagògic aspectes de la vida conjunta de nens i pares, fins ara oblidats per l'Administració

En la primera orientació, la hipòtesi d'obertura d'espais externs de l'escola bressol als nens del veïnat, en la temporada estiuenca i d'acollir a la classe nens no inscrits, acompanyats per un adult, durant algunes hores del dia o de la setmana, en activitats que permeten «estar junts» encara que sigui ocasional (per exemple els titelles). En la segona orientació hi ha hipòtesis de creació d'espais equipats per al benestar dels nens i dels adults (una espècie de jardí públic cobert), animats per un educador, on nens i mares pares, avis, «cangurs» poden anar de tant en tant a fer jugar els nens, parlar entre ells, canviar opinions amb el professional.

E.C.

ELS LÍMITS

ANTONIO FERNÁNDEZ LÓPEZ

La paternitat no és només un fet biològic del qual es desprèn que un nou ésser aparegui en aquest món, sinó que també comporta tot un exercici durant una sèrie d'anys fonamentals en la vida del nou ésser que ha nascut. El sol fet de portar una criatura al món comporta tota una sèrie de problemes de diversa índole, des de polítics fins a psicològics. Però no entrarem en aquest tema, perquè s'escapa una mica de l'àmbit immediat de l'escola 0-6 tot i que no li és estrany del tot. Hauria de ser motiu d'una reflexió, i potser en un altre moment intentarem de donar forma escrita a tota una colla d'idees sobre aquest tema.

Ens aturarem una mica en el que pot significar aquest exercici de la paternitat i/o maternitat, és a dir, en els aspectes que podríem anomenar professionals del fet de ser responsables d'una persona viva durant una llarga sèrie d'anys.

Contradiccions

Aproximadament des de la generació de 1968, s'estan produint uns esdeveniments que ens criden força l'atenció. Es pot dir que les persones d'aquesta generació són éssers que, en bona part, es van sublevar contra el pare en el moment en què ells eren fills. No només contra el seu pare físic, sinó també contra tot allò que significava llavors la figura del *pare*, que era gairebé integral, perquè abraçava des dels aspectes polítics fins als morals i de tota una altra sèrie d'ordres. Doncs bé, tot aquest conjunt de persones de què parlem, que deuen ascendir en aquest moment a uns quants milions, van viure aquesta situació de rebel·lió que ara comentem. I la van viure d'una manera dramàtica en el sentit que van trobar justificada la seva rebel·lia ja que el *pare* que van trobar era realment digne de rebel·lar-s'hi. O el que és el mateix, en aquesta lluita contra el *pare* tota aquesta sèrie de persones es van trobar, i potser encara s'estiguin trobant els que s'hi rebel·lin ara, que tenien raó i que a aquest *pare* calia matar-lo realment. Això comporta un gran triomf personal i un gran menyspreu envers allò que ha motivat la rebel·lió. Però la veritat és que aquesta rebel·lió estava composta per moltes raons vàlides i per moltes altres que no ho eren tant. Això no ho podríem veure en el moment en què s'estaven produint aquests





32-a



fets, però és possible, jo crec que és segur, que estiguem pagant les conseqüències, i bastant car, uns quants anys després. Perquè el temps, que no perdona ningú, gairebé sense sentir-ho, ens ha transformat d'aquells fills combatius i rebels que érem, a la situació de pares en què molts de nosaltres ens trobem, i amb aquest fet entrem de ple dins d'un drama que, la majoria de nosaltres, no sabem com resoldre. Per una banda, nosaltres no podem exercir de pares com ho van exercir els nostres perquè ens aterra pensar que caurem en una situació que ja en el seu moment trobàvem injusta, però per una altra banda, no disposem d'un model d'exercici de la paternitat que no sigui aquell contra el qual lluitem per enterrar. I el que ens passa gairebé sempre és que caminem donant tombos, com un pèndol, d'una banda a l'altra, sense haver trobat una forma que ens sembli vàlida i convincent d'exercir el nostre dret i el nostre deure a influir en les generacions d'éssers que haurien d'estar gaudint i sofrint la nostra influència. I no és que no exercim de pares, ja que d'una manera o d'una altra tots ho fem, el que passa és que en la majoria dels casos, aquest exercici es porta a terme sense cap postura concreta i està sotmès, en gran mesura, a les diferències de cada moment concret. En un estat d'insatisfacció per part nostra, produïda per la manca de claredat sobre quin és el nostre paper.

Podem dir que el vestit del pare i de la mare ens ve una mica gran, o petit, segons com es miri, però d'una manera o d'una altra ajustat a les nostres mesures.

I les persones que, d'alguna manera, estem relacionades amb l'educació, ens veiem obligades a tractar aquests temes amb una certa freqüència, per qüestions professionals i potser disposem d'una mica de llum que anem trobant a base de donar-nos molts de cops contra el mur de la contradicció i de la insatisfacció. Però he vist massa sovint fins a quin punt les persones normals, aquelles que per la seva professió no tenen perquè tenir cap relació amb aquests temes, es troben completament buides de criteris i sense cap font de confiança a través de la qual els puguin arribar dades i propostes que els siguin útils per afrontar tota la problemàtica que comporta el fenomen de la paternitat. Suposo que cadascú de nosaltres té centenars d'experiències concretes amb què pot mostrar o bé famílies on els qui disposen en cada moment què i com s'han de fer les coses són només el nen o la nena, amb la consegüent sensació d'inutilitat per part dels pares, o bé al contrari, és a dir, famílies en què els fills ens mostren senyals clars d'abandó afectiu, senzillament perquè els seus pares, davant el fet de no saber què fer, opten per inhibir-se dels problemes i passar dels nens fent que ells s'ho manegin com puguin.

Qualsevol d'aquestes situacions comporta un grau de dramatisme tal que em sembla urgent de tractar el tema i intentar oferir propostes d'actuació que portin a la normalització de les relacions. Es tracta, doncs, de trobar criteris per a l'exercici de l'autoritat necessària, que no comportin ni buit de poder, allà on és necessari que existeixi, ni tampoc situacions de tira-

nia, tan conegudes per molts de nosaltres en etapes anteriors i que tant de bo es poguessin oblidar per sempre més.

Les bases

Quan el fetus es troba dins el ventre de la mare, n'agafa, mitjançant el cordó umbilical, tot allò que necessita per al seu desenvolupament sense pensar si el que està agafant beneficia la seva mare o no. Es dona el cas que el fetus pot deteriorar greument la salut de la mare, sense que el fetus sofreixi cap mancança en el seu desenvolupament. Dels dos éssers que conviuen durant el temps de l'embaràs, qui realment necessita vigilància i cura és la mare, perquè el nen sap tenir cura d'ell mateix.

Una cosa semblant passa els primers anys de vida amb els aspectes educatius. Els nens es troben amb un món immens al voltant que, com sabem per la psicologia, no és més que una prolongació d'ell mateix i, així doncs, res no els sembla llunyà, ni estrany, ni fora del seu abast. No té res d'estrany, doncs, que ho vulguin agafar tot i fer-ho seu, ja que per a ells això no comporta cap risc ni té perquè tenir cap problema. L'experiència que es va produint en la relació del nen amb les altres coses juntament amb el temps que passa, són factors que van confirmant als nens que la veritat no és allò que pensaven, sinó que ells són una cosa i la resta n'és una altra completament diferent, que si bé poden estar al seu servei, fins i tot ser-los útils en qualsevol moment, també és veritat que en molts moments es pot manifestar com aliena, fins i tot hostil.

Però interioritzar tot aquest entrellat de factors, segons els quals s'ha de saber que de tot el que existeix, només se'n pot fer servir una part, i prendre precaucions de l'altra banda, no és gens fàcil. En mig d'això sorgeixen milers de tempteigs, no exempts de perills, que són els que portaran els nens al convenciment que no tot és al seu servei, sinó que cal inventar un procés de selecció encaminat a dos fins fonamentals: per una banda, fer servir allò que ens pugui ser d'utilitat, i de l'altra, protegir-se dels perills reals que comporten aquells aspectes hostils de la realitat en què ens movem.

Aquest procés de selecció entre el que cada nen ha de prendre i el que ha de deixar, no sé si es podria produir d'una manera espontània, tot fent que cadascú anés vivint la seva pròpia experiència, però el que és cert és que, al nivell de desenvolupament cultural que hem arribat, això resulta impossible, la qual cosa significa que és l'adult l'encarregat de col·laborar amb el nen perquè aquesta selecció del que interessa i del que no, es produeixi amb totes les garanties possibles i amb el mínim nivell de risc possible. I aquí és on apareix aquest tema sempre espinós, ambigu i inconcret dels límits. En algun moment, els adults estem obligats a impedir que els nens continuïn anant pel camí que han emprès, perquè, tot i que ells no puguin veure-ho en aquell moment, aquell camí és perillós.

Aquesta funció més o menys policial o de magisteri o de protecció o com cadascú vulgui interpretar-la, de fet tots la portem a terme d'una manera





o d'una altra perquè encara no s'ha inventat un desenvolupament comunitari que no tingui normes que limitin el desenvolupament espontani dels desigs, tal i com ens van apareixent al llarg de la vida. Per tant, no és discutible que no hi hagi d'haver límits. El que sí que podem discutir és quants n'hi ha d'haver i on han de ser, com s'han de posar i qui són els encarregats de fer-ho, així com la manera d'imposició que cal emprar. I és aquí on em sembla que tenim més dubtes, perquè de l'etapa anterior, d'aquella en què nosaltres érem fills, no ens queda gaire més que un sentiment de repulsa a no caure en determinades actituds, però tenim també un buit sobre noves formes perquè aquests límits es facin reals.

Quin és el camí

Crec que una de les aportacions amb què podem comptar en aquest moment i que no teníem abans, és que no existeix el camí, que en el món no hi ha la veritat, que per arribar a un lloc, hi poden haver milers de dreceres. Això que sembla tan simple ens descobreix tot un món amb el qual no comptàvem les generacions anteriors, sotmeses quasi sempre a una moral rígida i hermètica en què no cabia el dubte, sinó que tot estava clar i prèviament determinat. Els grans sempre sabien el que estava bé i el que estava malament i, a més, mai no s'equivocaven en el que deien. Només quedava l'alternativa del sotmetiment de viure en el buit, sense cap punt d'orientació. Aquesta herència del passat sí que crec que val la pena d'esborrar-la, però hem de saber que automàticament hem de buscar un recanvi a aquesta concepció perquè l'autoritat necessita ser exercida. Els nens reclamen als adults aquesta gestió de guia, d'indicador, de protector... i si l'adult s'inhibeix d'aquest exercici, això no vol dir que no s'estigui fent, sinó que aquest paper l'estarà exercint algú altre: el nen, l'adult, la televisió, el carrer, els avis, etc..., possiblement amb menys garanties d'encert que si l'estiguessin fent els adults més propers, aquells qui, al capdavant, coneixen millor les circumstàncies concretes de cada individu i els moments i les formes adequades a cada situació. Hem d'acostumar-nos a perdre la por d'exercir l'autoritat, un cop haguem assumit l'experiència de no caure en l'autoritarisme.

Cada vegada que un nen ens demana una cosa, en realitat no ens està demanant tant que la hi donem, com una resposta concreta, darrera de la qual, ell pugui tenir clar si tindrà o no aquella cosa. Crec que es fa secundària la quantitat de coses que donem als nens. El fet prioritari és que davant de cada demanda seva hi hagi una resposta clara per part nostra, perquè això és en realitat el que els va orientant i el que els determina el camí que han de seguir. Davant de la nostra indecisió és quan ells es desorienten i vénen tots els fenòmens coneguts com a capricis i la sèrie d'angoixes i desorientacions que els capricis comporten. Una altra cosa és que la nostra actitud esdevingui monolítica i indiscutible, com la que hem viscut, o pugui ser una actitud oberta i criticable. Podem revisar en qualsevol moment una decisió i modificar-ne el criteri si en trobem un altre que ens sembli millor, però el que no podem fer és deixar de decidir coses en el moment

en què demanen decisions clares que ells necessiten com es necessiten els indicadors en les carreteres, per no sortir de la ruta.

Això es torna força complicat, sobretot en el nostre cas, perquè no comptem amb un model conegut, però hem d'assumir l'error, no com una cosa que ens fa petits als ulls dels nens i ens desprestigia, sinó com una cosa que ens fa ser de carn i ossos i que ens apropa a ells, que poden veure en nosaltres persones normals i corrents, que poden equivocar-se en qualsevol moment, però que això no vol dir que no s'arrisquin a prendre decisions en el moment en què siguin necessàries. Hem viscut massa temps en una cultura on el més important era encertar, per poder entendre ara que això era un error. Només aprenen les persones que s'equivoquen, perquè només les equivocacions són les que ens ofereixen punts de llum sobre els nostres encerts, que gairebé mai no són clars i diàfans, sinó que són com nebuloses a través de les quals ens anem orientant en la vida. Una persona que no decideix no s'equivoqua, però tampoc no pot encertar. Els nens necessiten de nosaltres que desenvolupem la nostra capacitat de decidir i que assumim el risc d'equivocar-nos i que, si arriba l'hora, assumim els nostres errors, perquè tot aquest procés és el que ells necessiten per orientar-se. Quan ens trobem amb un nen que ha pogut satisfer molts capricis per la debilitat dels adults que tenia al voltant, ens adonem que el que tenim al davant no és més que un ésser indefens, desorientat, infeliç, buit, mancat d'afecte i amb necessitat que un adult el tracti amb honestedat i li ofereixi punts de referència clars, tot i que al principi això suposi un xoc més o menys violent. Mitjançant aquesta tasca de decisió i de guia és com es va establint un sistema de relacions entre els nens i els adults, cadascú assumeix el seu paper, però també es van comunicant tota una sèrie de missatges d'afecte que són els que permeten la convivència i els que compensen alguns neguits que produeixen en els nens les frustracions a què moltes vegades són sotmesos perquè els seus desigs no s'acompleixin tots i en el moment en què apareixen. Els nens són capaços d'assumir la frustració en un moment determinat, el que no és fàcil és que assumeixin és aquest estat d'incertesa i de dubte en què els deixem, moltes vegades, quan no decidim amb claredat o quan ens inhibim en moltes qüestions que ens incumbeixen directament.

També és veritat que nosaltres, moltes vegades, no tenim assumit aquest nivell de riscos que comporta prendre una decisió tot i sabent que et pots estar equivocant, perquè no se'ns ha educat perquè anem assumint riscos, però la veritat és que als nens això no els importa gens ni mica, més o menys com a un fetus li importa que la seva mare disposi de la quantitat de calci necessària. Ells busquen la seguretat i ens la reclamen contínuament i nosaltres tenim l'obligació moral i, sobretot, professional de proporcionar-los-la fins i tot arriscant-nos a equivocar-nos i estant obligats a reconèixer davant d'ells els errors que siguem conscients d'haver comès en les nostres decisions. Però, si ens equivoquem ha de ser per accions fetes, no per inhibicions, que ens deseduquen tant a nosaltres com als nens.

A.F.L.





EL XUMET, UN OBJECTE A DEBAT

JOSEP CARRIÈRE

Molt freqüentment es presenten consultes dels pares al dentista o al pediatre en relació als hàbits de succió dels nens i de la seva influència sobre la dentició.

La informació sobre aquesta influència, de com es desenvolupen aquests hàbits i del que cal fer per prevenir-los, és també un aspecte rellevant en la prevenció de les anomalies de l'oclusió de les dents.

El mecanisme de relació més important que el nadó té amb el món exterior és la funció de xuclar.

En aquestes edats de la vida, el nen posseeix un mecanisme de succió relativament ben desenvolupat i que ell utilitza per alimentar-se. Això ho porta a terme una boca on encara no han aparegut les dents.

Abans que les dents apareguin en la boca, la llengua ja s'hi troba present des d'un principi, i quan aquestes comencen a sortir, s'hi col·loquen ordenadament en la seva perifèria.

L'exemple de la gàbia i l'ocell és vàlid per comprendre l'adaptació de les dents i dels ossos maxil·lars. Aquests darrers es poden comparar a la gàbia, situats al voltant de la llengua, que pot assumir el símil de l'ocell.

La llengua és l'element més actiu en el mecanisme de succió, i està constituïda bàsicament per teixit muscular.

En efectuar-se l'exercici de succionar, més enllà del que és necessari per a menjar, mitjançant la succió del xumet o del polze, la llengua sofreix un augment de volum similar a l'augment que sofreix el bíceps del gimnasta quan l'exercita.

L'efecte del xumet o de la succió del polze sobre les arcades dentàries és doble:

En primer lloc s'interfereix l'element de succió, bé el dit o el xumet, entre les arcades dentàries, impedit que aquestes entrin en contacte.

En segon lloc, en exercitar-se enèrgicament la musculatura lingual, aquesta augmenta de volum, descompensant l'equilibri amb l'entorn, o la gàbia, que la conté (els ossos maxil·lars i les dents), i actuant, per tant, com un cos que s'interposa entre les arcades dentàries i impedeix que es contactin entre si. Aquesta situació es denomina «Mossegada Oberta».

La «Mossegada Oberta Anterior» és el resultat de la succió del polze o del xumet.

Les incisives superiors estan avançades, les incisives inferiors inclinades enrere, i entre ambdues arcades queda un ampli espai obert.

En els casos que els hàbits de succió han alterat la posició de les dents, existeixen pràcticament totes les possibilitats que es presenti una correcció espontània de la deformació, si l'hàbit s'abandona abans de la sortida de les Incisives Permanents.

A la pregunta de si el fet de xuclar el dit o el xumet pot crear un problema de dentició, es pot contestar amb un sí.

Durant el primer any de vida pot considerar-se acceptable el fet de xuclar-se el dit o fer servir el xumet. No entrarem en les consideracions psicològiques i de les diferents escoles sobre aquest aspecte. La majoria dels nens cessen aquest hàbit espontàniament.

Si això no passa, s'accepta que un nen pugui continuar amb aquest hàbit fins als quatre anys, segons les escoles escandinaves.

En diferents estudis referents als danys que exerceix l'hàbit sobre les estructures dentomaxil·lars, les conclusions són diverses i varien des d'un 87 % d'aparició de deformitat a un 52 % en un altre estudi.

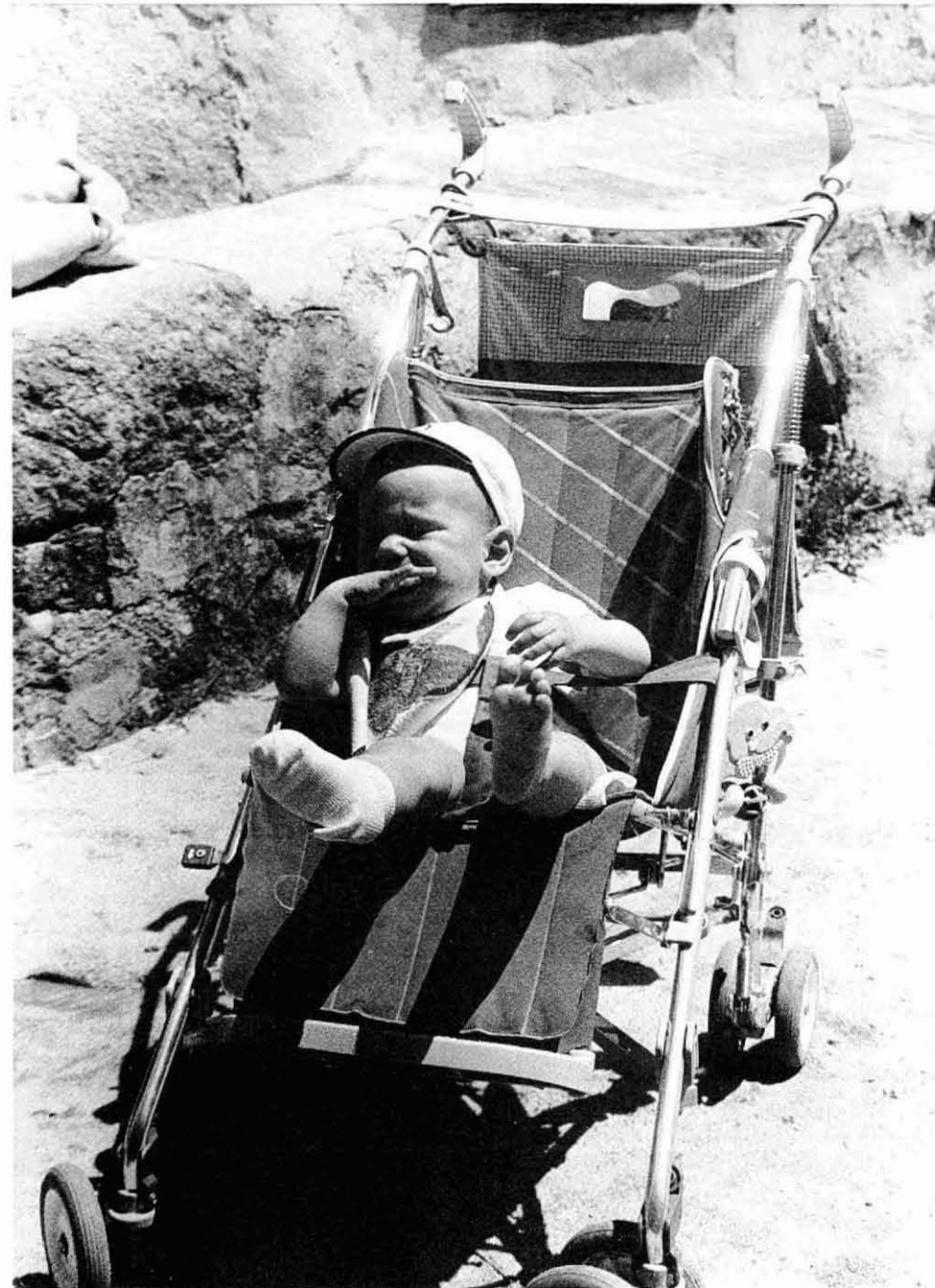
Com a resposta a la pregunta sobre la preferència de la succió del dit o del xumet, l'alternativa està clara a favor del xumet.

A part que existeixen en l'actualitat xumets dissenyats amb formes terapèutiques que afecten al menys possible les dents, l'hàbit del xumet té l'avantatge de poder-ne disminuir la freqüència.

El xumet pot ser a casa, i fer-se servir puntualment per a dormir, en canvi, el dit pot considerar-se com un «xumet portàtil», que pot ser utilitzat en tot moment al llarg del dia i de la nit.

En l'acte d'abandó de l'hàbit, el xumet també té el seu avantatge, atès que com a objecte pot llençar-se a les escombraries en la cerimònia de la renúncia voluntària per part del petit xuclador.

El que seria ideal, com a conclusió, és donar el suport afectiu necessari al nen perquè aquest hàbit no excedeixi de les primeres passes de l'ésser humà en la resolució dels seus alts i baixos emocionals al començament de la seva aventura existencial.





QUAN ELS NENS TENEN CURA D'ELLS MATEIXOS

ANNA SOLER I PUIG

Per mica que parem l'orella a les converses quotidianes un dels temes que hi sovinteja és el de la diversitat existent entre horaris «escolars» i horaris «familiars». Mentre que l'horari escolar té tendència a començar més aviat al matí i plegar més aviat a la tarda, l'horari laboral té tendència a endarrerir-se tant al matí com a la tarda. Aquest fet —conjuntament amb d'altres que ara no és oportú d'explicar aquí— provoca, en moltes famílies, un cert desconcert horari d'atenció personal. Sobretot, quan els dos membres de la parella treballen i, contràriament al costum tradicional, cap dels dos es queda a casa per tenir cura dels infants. Aquests són confiats a mans d'altres persones, a mans de qui bonament es pot.

Els recursos d'avis, cangurs, parents, companys d'escola, etc... són posats en pràctica cada cop amb més freqüència. Però l'escalada general d'impossibilitats horàries, econòmiques i educatives motiva que, ben sovint, els infants passin força estones sols, sense adults que els «vigilin». Voldríem assenyalar que això només posa en evidència el fet de «vigilar», que, tal com van les coses, potser és un fet força discutible.

És que un nen, avui, és incapaç d'ocupar-se d'ell mateix? D'entretenir-se sol? Segurament no. Almenys la nostra activitat educativa i docent hauria de demostrar-se capaç d'ajudar l'infant a valdre's per si mateix a sentir-se responsable de si mateix, a saber-se particip de la seva pròpia quotidianitat. Aquest pot ser, és clar, un dels objectius que volem assolir com a educadors.

I si aquest és l'objectiu, és evident que hem de ser capaços d'utilitzar els recursos que tenim a l'abast per aconseguir-ho.

També és evident que, malgrat que l'objectiu sigui així d'ideal, la realitat de cada dia i les necessitats específiques de cada nen, cada família i cada entorn fan que no puguem oblidar que valdre's per si mateix no equival a saber-se o sentir-se abandonat. No és pas el mateix «estar sol» que «deixar sol».

L'infant no pot ser responsable d'ell mateix, i per això tampoc no pot ser responsable d'un altre. En el llarg procés educacional que durà el nen a

saber-se responsable de si mateix i dels altres, caldrà saber respectar totes i cadascuna de les fases per què necessàriament li caldrà passar abans de sentir-se autosuficient.

No és pas el mateix adquirir autosuficiència primària, que permet a l'infant beure aigua si té set o anar al lavabo si ho necessita, que tenir la maduresa emocional suficient davant de qualsevol imprevist que es pugui presentar. ¿Com ho sabem que l'infant no perdre els esquemes adquirits quan tot bevent l'aigua se li fongui la bombeta i es quedi a les fosques? Qui no coneix un noieta de deu anys a qui es fa responsable dels seus germans més petits? Qui no ha deixat mai sol el seu fill de dos o tres anys per una estona que, per torna, s'ha allargassat més del compte? Qui no ha observat com els infants que han estat sols una llarga estona reben els adults que en són els responsables amb una tensió i una excitació que costa d'apaivagar?

Preveure aquestes possibilitats és també contribuir a la prevenció sanitària. Recordem aquella definició de la salut, que implica els educadors i que diu: «la salut és una creació en la qual hi participem tots. I en aquest camp sí que els educadors hi tenen una part important, fent que els futurs ciutadans arribin a ser més lliures, més solidaris i més joiosos.» (Jordi Gol)

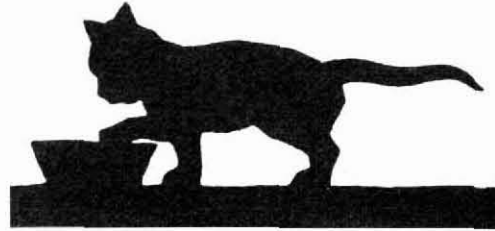
Ens hem assabentat que als EE.UU. hi ha 20.000 nens més petits de sis anys que es queden sols a casa algunes hores al dia. Aquestes xifres reflecteixen només la part «declarada» d'aquest fet perquè la majoria de pares prefereixen amagar-ho. Més fiables són en canvi les dades pel que fa a l'ocupació femenina: les mares amb fills menors de sis anys, que treballen fora de casa, són actualment el 47 %, i la mitjana d'hores que el nen d'aquesta edat està sol a casa es situa entre les 2 i les 3 hores diàries. Un problema social evident al qual s'han abocat solucions provinents de diverses iniciatives. Programes extraescolars, de millor o pitjor qualitat, que no donen l'abast per cobrir les necessitats de la població infantil o que són inaccessibles per als pares que no compten amb prou recursos econòmics. Una altra iniciativa que té el suport de col·lectius religiosos o de voluntaris, ha pres cos darrerament; es tracta del «telèfon per a nens sols a casa». Quan un nen té por, s'ha fet mal o no sap què fer, marca un número de telèfon i de l'altra banda del fil algú li aconsella allò que ha de fer.

No es tenen encara dades estadístiques dels efectes que produeix l'autocura dels nens o la cura per part de germans una mica més grans. S'és conscient tanmateix del problema que tot això representa i se'n sospiten conseqüències més aviat negatives. Alguns col·lectius de pediatres han començat a prendre mesures de caràcter preventiu assumint el paper de defensors del nen i de consellers dels pares per confirmar que la salut, el benestar i el desenvolupament dels nens és també una tasca de la seva professió.

És evident que encara que això passa als EE.UU. constitueix un problema potser no tant allunyat de nosaltres com pugui semblar a primer cop d'ull i que ens ha de fer reflexionar per aportar els mitjans preventius adreçats a paliar les conseqüències dissortades d'un fet que ja comença a manifestar-se al nostre país.



racó del conte



EN ELS TERRATS, DE VEGADES HI HA GATS

40-a Ma. ÀNGELS OLLÉ I ROMEU

Una vegada, no fa pas massa dies, va néixer una gateta just en el descampat de darrera casa meva. Tothom va estar d'acord en el seu nom, Violeta, i es que tenia uns ulls tan liles i brillants, que quan els obria semblava talment com si li haguessin esclatat dues violes dins dels ulls.

Ab, però a part dels seus ulls, la Violeta també tenia altres particularitats, com ara per exemple el color del seu pèl, ja que si em preguntéssiu de quin color era hauria de dir que blanc, però si algú em preguntés si era negre o marró, o gris, també hauria de contestar que sí, i és que el seu pèl era de mil colors, dels mil colors que poden ser els gats, és clar. I aquests mil colors els tenia repartits de la següent manera: el cos era tot blanc, però la cua, justament la cua, començava per ser de color negre, més negre que la sutja.

Així és com era la Violeta per fora, per dins era com tots els gats cadells: inquieta, juganera, tapanera, i una mica golafre, i va ser segurament aquesta manera de ser que li va fer prendre una certa decisió: sortir del descampat, per veure el món des d'un altre forat.

Un dia de bon matí, va dir adéu a la seva família i camina que caminarà, va fer cap davant mateix de la porta de la meva escala, i com que en aquell moment estava oberta va pujar fins al primer pis.

En el primer pis, hi viu una família que té tres nens petits; no cal dir la

bona acollida que li van fer, de seguida li van ensenyar l'habitació dels nens i li van preparar una capsa de sabates amb serradures en el bany.

El primer dia va ser un dia ple de sorpreses per a la Violeta, en aquella casa va descobrir la TV, la nevera, les hamburgueses i el Ketxup, ah! i allò de tenir una capsa per al seu pipí i per a la seva caca. Aquella nit estava ben esgotada de tantes emocions i novetats. El segon dia les novetats van continuar, es va passar tot el dia sola, els nens eren a l'escola i els seus pares al treball; a mitja tarda els nens varen tornar i es varen posar a jugar, li llençaven pilotes i ella ràpidament les anava a buscar, s'amagava per sota els llits i ells l'empaitaven, s'enfilava per les cortines si els nens l'empipaven massa; sense voler va desmuntar les cortines del menjador, va ensopegar amb el paraigüer del rebedor, va escampar les sabatilles del bany... Quan ja estaven tots cansats de tantes bestieses, les bestieses també cansen, els nens van tenir gana, i com que els seus pares no arribaven varen pensar que es podrien fer alguna cosa per sopar. Per delicadesa varen preguntar a la Violeta que preferia, si una amanida, un entrepà, o uns espaguetis... la Violeta que no hi entenia massa de cuina casolana li va semblar l'últim nom, el d'espaguetis, molt divertit, i encara que ella no els havia tastat mai, va dir que justament era espaguetis el que li venia més de gust. El germà gran va posar l'olla plena d'aigua al foc amb espaguetis i va dir que s'haurien d'esperar una miqueta i que podrien posar la TV.

A la tele en feien una de polis i cacos d'allò més emocionant, tots estaven pendents de la TV, i mentre l'olla va començar a bullir i bullir, els polis i els cacos es perseguien cada vegada més i l'olla bull que bulliràs i tant va bullir que va sobreeixir, l'aigua baixava avall, i els espaguetis lliscaven com unes cataractes des de dalt dels fogons fins al terra de la cuina...

Quan els polis varen enxampar als cacos i començava a sortir allò de FI, varen arribar els seus pares, i ja us podeu imaginar la cara que varen posar en veure la cortina despenjada, el paraigüer per terra, sabatilles pel passadís, i els espaguetis dansant per les rajoles de la cuina.

L'endemà quan els nens eren a l'escola i els seus pares a la feina, la Violeta va obrir la porta del replà i puja que pujarà va arribar al tercer pis. En el tercer pis hi viu un matrimoni sense fills; la senyora així que la va veure, va pensar que era una gateta molt bonica, i la va fer entrar de seguida a casa seva. La Violeta no gosava moure's, ni tocar res, i des del primer moment es va adonar que amb aquella família no li caldria córrer, ni demanar res, només calia mirar tendrament la senyora perquè aquesta li portés un bon coixí, li obrís una llauna de menjar per a gats, o li rasqués dolçament el clatell. Allí va ser on va descobrir el que vol dir «viure a cor que vols, cor que desitges».

El segon dia els amos van començar a parlar de la Violeta, que si l'hauréem de vacunar, que si les bèsties porten moltes malalties, que si una coneguda coneix un veterinari de confiança, que si convindria assegurar que no portés cap puça... A partir d'aquesta conversa la situació va canviar totalment, a la Violeta li va semblar que als seus nous amos els ha-

via agafat un mal estrany, la senyora es va passar la tarda sense dir-li res, enganxada al telèfon, demanant hora al veterinari del gos de no sé quina amiga, després va trucar a una perruqueria d'animals... però allí no podien pas agafar més clients fins la setmana vinent. Ah, i quan el senyor va arribar de l'oficina, portava una pila de llibres sobre la vida dels gats, les seves malalties, la seva alimentació, el seu caràcter i les seves necessitats afectives... La senyora quan va veure tants llibres es va esgarrifar: on posarien tants llibres?

L'endemà abans que ningú es llevés va obrir la porta del replà i puja que pujaràs fins que va arribar al 6è pis. Just en el rebedor ja va sentir una certa ferum d'animals, i és que els veïns del 6è tenen una gran afecció als animals: tenen un mico, un lloro i un gos pastor alemany, la Violeta també va ser ben rebuda en aquella casa, li van preparar un tupí de plàstic de color vermell per menjar, i un calaixó de plàstic d'aquells que venen en les botigues d'animals, per a les seves necessitats i una panera per dormir.

El primer dia va trobar tot allò molt confortable, i va pensar que potser allà trobaria una vida interessant i sense massa complicacions, però vet aquí que el segon dia el gos es va queixar de l'olor de la gata, el mico li va potinejar tot el menjar del seu tupí, i el lloro va deixar caure a la panera de la Violeta un delicat regal, vull dir caca.

El tercer dia la Violeta ja n'estava tipa del lloro, del mico i del pastor alemany, així és que va agafar el pom de la porta i puja que pujaràs, fins que es va trobar que ja no hi havien més escales; havia arribat al terrat. Va obrir la porta a poc a poquet i es va trobar amb un tros de cel molt gros, i amb moltes fumeres, teulades i terrats... va donar un tomb i va veure les finestres de les cuines del 6è pis, del 3r. i del 1r. pis, i un tros del descampat de casa seva.

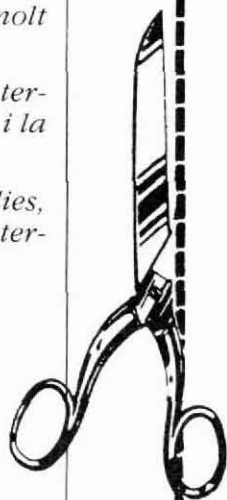
Badant amb tot això no va sentir com se li acostava un gat negre i molt embigotat que li va dir:

—Mai no havies vist res de semblant, oi?, té molt bona vista aquest terrat, es veuen moltes cases, persones, bèsties, ocells, avions, estrelles, i la lluna... quan fa el ple.

D'aquesta conversa entre la Violeta i el gat negre ja en fa uns quants dies, més de tres. De moment sembla que la Violeta s'ha quedat a viure al terrat, potser espera veure la lluna si fa el ple.

*Aquest conte està contat
però no està acabat,
aquell que ho vulgui fer
haurà d'esperar algun temps més
De moment hem vist un gat
i el món per un forat,
espero que us hagi agradat.*

MA. O. R.



**Associació de Mestres
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271

08008 BARCELONA





Assenyala els exemplars que vulguis i te'ls
enviarem per reembossament més despeses d'enviament

Preus (IVA inclòs)

- Observació i experimentació al parvulari 1.060,— ptes.
- Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos 742,— ptes.
- L'alimentació del nen petit a l'escola bressol 530,— ptes.
- Folklore a l'escola bressol 689,— ptes.
- El material del desenvolupament sensorial 530,— ptes.
- Contes per a tot l'any 954,— ptes.
- Com treballem les vocals 1.007,— ptes.

temes
d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

- Les necessitats i els drets dels infants 371,— ptes.
- Trenta-tres contes 750,— ptes.

Nom i Cognoms

Adreça Tel.

Població C.P.

JA TENS TOTS ELS NOSTRES DOSSIERS D'ESCOLA BRESSOL I PARVULARI?



**DOSSIERS
ROSA SENSAT**

Còrcega, 271 pral. - 08008 Barcelona

informacions

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

Cursos Segon Trimestre

Inici de cursos: setmana del 26 de gener 87

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

Matrícula i Informació: a partir del 12 de gener als locals de L'Associació, Còrsega, 271 pral. Barcelona. De 10 a 12 i de 4 a 2/4 de 8.

MATEMÀTICA PER L'ACCÉS A LA PROVA DE MAJORS DE 25 ANYS

A càrrec de: Jordi Gibert

TROBADES DE SEGUIMENT DE LENGUA ESCRITA

REDACTEM

A càrrec de: Teresa Duran

TITELLES

A càrrec de: Joana Clusellas

TALLER DE DISFRESSES PER CARNESTOLTES

A càrrec de: Mavi Antas

POSSIBILITATS DIDÀCTIQUES DEL VIDEO. INICIACIÓ

A càrrec de: Grup de Video de l'Associació

Grups de Treball

JUGUEM AMB L'AIGUA. M. Carmona i R. Pallejà.

ELS ESPORTS DEL NAIXEMENT ALS TRES ANYS. D. Canals.

SEGON ANY DE VIDA. J. Jubert.

LLENGUA ESCRITA. M. Correig.

PSICOMOTRICITAT A PARVULARI I C. INICIAL. A. Àngel i E. Sagrañes.

JOC I JOGUINA A PARVULARI. C. Martínez.

COCA-BAMBA. G. ESTUDI CONTE POPULAR. M. Maure.

LA PLÀSTICA COM A ELEMENT GLOBALITZADOR. M. Antas.

FOTOGRAFIA A L'ESCOLA. J.M. Escalona.

IMPLICACIONS TEORIA-PRÀCTICA PEDAGÒGICA

Xerrada

BILINGÜISME I EDUCACIÓ. Ignasi Vila.

Dimecres 11 març 87 a 2/4 de 7.



Premi de Pedagogia «Rosa Sensat», 1986

El dijous dia 4 de desembre, a l'Aula Provença de la Fundació Jaume Bofill, es va portar a terme el lliurament del 6è. Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia que, en aquesta ocasió, ha estat atorgat a l'original «FEM SERVIR L'ORDINADOR! (UNES COLÒNIES DIFERENTS)», del qual són autors: Ramon Cermeli i Lluís Enric Bonjorn.

El President de l'Associació, Jaume Cela, va fer la presentació de l'acte, mentre que el Secretari del Jurat, Sebastià Sorribas, va llegir el veredict. A continuació, en Joam Ramon Tort, membre del Jurat, va fer la presentació de l'obra guanyadora al nombrós públic que s'havia aplegat. Finalment, la President del Jurat, Angeleta Ferrer i Sensat, va procedir al lliurament de l'import del premi als guanyadors.

L'acte va acabar d'una manera ben tradicional: coca i vi dolç, i conversa a dojo.

Un nou local per a una vella feina

El dimarts dia 9 de desembre propassat va tenir lloc la inauguració del nou local de l'Escola de Català de l'Associació de Mestres «Rosa Sensat».

Per tal de festejar l'esdeveniment van honorar-nos amb la seva presència i verb amè:

Marta Mata que explicà «la història dels cursos de català a Rosa Sensat» i Tísner (Avel·lí Artís Gener) que ens obsequià amb «la curiositat com a motor de creació literària»

El local desbordava, ple de gom a gom d'amics, professors i alumnes, antics i actuals.

Als qui no poguéreu assistir us convidem a visitar-lo. El local es troba al carrer Enric Granados, 46 pral. 1a B de Barcelona.

Assemblea de Socis

El dissabte dia 13 de desembre, va tenir lloc la primera Assemblea d'aquest curs.

Després de la presentació de la Memòria del curs 85-86, sobre la qual no hi van haver intervencions, es van debatre els punts següents:

- Projecte de creació de les «etapes».

Sorgeix d'una necessitat manifestada des de diferents àmbits:

- el dels mestres que treballen en una mateixa etapa de tractar els aspectes que ens són comuns, reflexionar sobre la nostra tasca i analitzar les problemàtiques més generals.
- el d'Associació quant a fer sentir la nostra veu en tot allò que fa referència a l'educació en les diferents edats i globalment.
- el dels Serveis de «Rosa Sensat», que veuen enriquida l'aportació dels mestres en el seu funcionament.

Les etapes són quatre i abracen les edats: 0-3; 3-8; 8-12; 12-16.

Els coordinadors de cada etapa disposaran de quatre hores per a dur a terme les tasques encomanades.

El projecte aprovat majoritàriament significa la creació d'un marc on aquestes necessitats puguin tenir resposta. Que això es doni dependrà, fonamentalment, de la participació dels mestres. A final de curs caldrà valorar-ne els resultats i revisar l'organització.

- Campanya «Defenseu l'Ensenyament Públic i la seva Qualitat».

Després d'un temps d'enlentiment en el ritme de treball, el Secretariat de la Campanya ha encetat la seva activitat amb una carta adreçada als Consells Escolars dels Centres Públics de Catalunya on es recullen i valoren els problemes produïts aquest inici de curs, es fa una valoració dels Consells Escolars com a eina per a millorar l'escola pública i es demana un augment de la partida de pressupostos destinada a ensenyament. En aquesta carta es demanava l'adhesió a les línies generals del que s'expressava i els suggeriments que es creguessin oportuns.

El document va ser enviat a la Generalitat, al Parlament de Catalunya, al Congrés dels Diputats, i es va lliurar personalment al Delegat del Govern a Catalunya. També es va donar a conèixer als mitjans informatius a través d'una roda de premsa.

El Secretariat ha elaborat un programa d'accions que es podrà desenvolupar en més o menys grau, en funció del suport que rebí de les escoles i de les diferents forces polítiques i socials.

Actualment la Federació de MRPs de Catalunya està representada al Secretariat per dues persones.

En les intervencions posteriors a la informació es destaca:

- la necessitat de donar a conèixer, en el secretariat, les accions que els diferents sectors presents portin a terme per separat, per tal d'evitar que això pugui ser origen de conflictes.
- el paral·lelisme entre el Consell Escolar de Catalunya, el Secretariat, i entre els Consells Municipals, les meses locals.
- la prioritització que hem de fer els MRP de les reivindicacions plantejades. En aquest punt es destaca la supressió de les aules de 3 anys en les escoles del CEPEPC que s'han integrat a la xarxa pública, i la diferència d'hores lectives entre escoles públiques i privades.

També es va proposar denunciar l'actuació de la Generalitat respecte al calendari escolar (indefinió en la data de finalització del trimestre, amb el que comporta de deteriorament de la imatge de les escoles).

- Informació del Consell Escolar de Catalunya.

El dia 20 de novembre de 1986 es va constituir el Consell Escolar de Catalunya. En l'*Ep! Mestre* de gener en tindreu informació més àmplia.

La Marta Mata, vicepresident del Consell Escolar de l'Estat, ens va informar del funcionament del Consell Escolar de l'Estat.

- Quotes.

Es proposa, i s'aprova, un augment d'un 10 %, i l'aportació de 400 ptes. per soci, a la Federació de MRPs. Això representa una quota, per l'any 87, de 3.300 ptes. L'aportació de 400 ptes. a la Federació, ha estat establerta per als Moviments més grans. Els que tenen un nombre baix d'associats, faran una aportació global de 5.000 ptes.

- Precs i preguntes.

— Es demana informació sobre el projecte d'ampliació de la Biblioteca. S'han demanat subvencions a la Diputació, la Generalitat, l'Ajuntament, la Caixa de Catalunya i la Caixa de Barcelona, però en aquests moments, encara s'està pendent de la resposta d'algunes d'aquestes entitats. En Pere Corberó, patró de la F.A.M., s'ha ofert a realitzar l'assessorament econòmic.

— Es proposa que ens posem en contacte amb la Conferència d'homes i dones d'esquerra.

— S'evidencia que l'*Ep! Mestre* és l'única informació que de l'Associació reben molts associats i, per tant, es demana que reculli amb més amplitud la vida de l'Associació.

Respecte a l'*Ep! Mestre*, també es considera que no s'hi poden anunciar actes de principis de mes, ja que no deixa marge suficient.

Els demana que es ressenyin o reproduïxin els articles que es publiquen a la premsa.

— Es comenta el retard de les darreres trameses convocant a actes de l'Associació.

MONTESQUIU

Assemblea de la F.M.R.P.C.

Els dies 21 i 22 de novembre, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya es va trobar a Montesquiú amb el següent ordre del dia:

- Relacions del M.R.P. amb les diferents institucions. Activitats pròpies dels moviments.
- Per la millora de l'Escola Pública.

Les conclusions de cada apartat han estat:

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Es constata la gran diversitat de termes que fan referència a la formació del professorat. La utilització de determinats termes amb definicions o accepcions contradictòries, porta de vegades a certes confusions.

S'acordà diferenciar els diversos tipus de formació que hi ha d'haver.

1. Formació inicial. Quan parlem de formació inicial ens referim a la formació que habilita per l'exercici de la docència.

2. Formació post-inicial. Són totes les activitats de formació que es realitzen després de la formació inicial. En general parlem també de formació permanent encara que de vegades pot tenir un caràcter puntual. La formació permanent o post-inicial pot tenir diversos nivells:

- Formació que té com a objectiu cobrir les deficiències de la formació inicial.
- Formació que serveix per adequar els professionals als canvis del sistema educatiu.
- Formació que actua a causa de canvis de lloc, d'especialització, etc. dels mestres en actiu.

Els nivells a, b i c solen qualificar-se de reciclatge, formació bàsica, etc.

d) Activitats de formació que van més enllà dels apartats a, b i c. Correspon aquest apartat als seminaris, grups de treball, etc., que realitzen investigacions, aprofundiments o estudis puntuals o més amplis sobre temes concrets.

3. Quant a la Formació anomenada Institucional s'assenyala el següent:

- Entenem per institucional el caràcter que tenen les activitats de formació *que impliquen a la institució escola*.
- No hem de confondre formació institucional amb la que organitzem les institucions ni amb la que es realitza dintre de l'horari lectiu.

Com activitats pròpies dels moviments s'assenyalen les de l'apartat d) encara que també se'n puguin fer dels altres nivells. S'entén també que el caràcter institucional ha de ser comú a totes les activitats organitzades, tant per l'administració, com pels moviments de mestres.

FORMACIÓ PERMANENT

1. La responsabilitat de la formació permanent del professorat és del Departament d'Ensenyament.

L'administració ha d'elaborar uns criteris per arribar a formar a tots els mestres en actiu. La racionalització dels recursos tenint en compte aquest objectiu, és una qüestió fonamental.

Partint de l'elaboració d'un llibre balanç sobre la distribució actual dels recursos entorn a la formació del professorat, cal que l'administració faci un mapa global (programació, planificació i distribució) de la formació del professorat dels mestres en actiu.

2. L'organització de la formació del professorat s'ha de concretar en plans unitaris, distribuïts territorialment, descentralitzats en zones, i que partint de les necessitats reals, impliquin a la institució escolar.

S'ha de realitzar dintre l'horari lectiu o cercant fórmules semblants.

3. L'organització de plans unitaris implica la participació de totes les institucions i col·lectius en els aspectes de programació, seguiment i avaluació. S'han d'establir els mecanismes oberts de participació en aquestes tasques per part dels sectors implicats.

Cal formar en els diferents territoris, comissions descentralitzades amb participació de les institucions i entitats que treballin entorn de la formació del professorat.

Els serveis de les diverses administracions han d'actuar de forma coordinada.

4. La formació ha de tenir els recursos suficients —humans i materials— perquè es pugui desenvolupar d'una manera eficaç. Aquests recursos han de garantir la realització de totes les fases dels plans (programació, realització, avaluació i seguiment posterior).

L'Estatut del Professorat i els decrets de plantilles han de garantir els necessaris recursos humans (augment de la ratio mestre/aula). El pressupost de la formació del professorat ha d'estar adequat a les necessitats del mapa global.

L'administració ha de garantir l'aplicació i la rendibilitat dels recursos destinats a la formació.

5. El paper dels moviments en aquests plans ha de ser dinamitzador, col·laborador i crític. Han de participar en l'elaboració de les propostes organitzades i en els organismes de gestió.

L'administració ha de possibilitar que els moviments siguin mestres amb dedicació exclusiva o parcial per garantir la seva participació en aquests plans. Aquesta participació l'entendem en la mesura que els moviments realitzen una feina important en el camp de la renovació i representen un col·lectiu de mestres que cal tenir en compte.

6. Els moviments han de fer una tasca d'estudi i reflexió sobre quin ha de ser el paper concret en l'organització i gestió dels plans. Cal evitar que la nostra participació consensui plans allunyats dels nostres objectius, o plans no realitzats de forma completa. Els moviments hem de desvetllar, promoure i recollir les inquietuds i necessitats del professorat.

7. La programació d'activitats de formació, per part dels moviments estan englobades en els programes d'Escola d'Estiu i Escola d'Hivern.

El marc cap on orientem les nostres activitats es caracteritza per:

- activitats que incideixen en la formació pedagògica, científica, cultural i humana dels mestres.
- activitats creatives, intercanvi d'experiències, treball en grup que generin nous equips de treball.
- elaboració d'alternatives pedagògiques lligades a la tasca quotidiana del mestre (des de l'Escola Bressol a l'Esenyament Mitjà).
- discussió d'alternatives, elaboració de materials, discussió de projectes educatius, estudi i anàlisi de les propostes de l'administració.

Cal una reflexió en profunditat per tal d'acotar els objectius de l'Escola d'Estiu i de la Escola d'Hivern, d'acord amb la nostra alternativa d'Escola Pública.

8. Cada Moviment plantejarà els lligams concrets del seu programa d'activitats amb els Plans de l'administració.

9. Els convenis d'Escola d'Hivern i Escola d'Estiu han de suposar una estabilització dels recursos que l'administració autònoma dona per a la realització d'aquestes activitats.

TEMES TRACTATS:

1. NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

Es va decidir per part dels moviments:

- Rellançar la campanya de normalització lingüística que hauria de basar-se en:
 - Garantia de manteniment de la normalització lingüística en les zones on s'ha aconseguit (Osona, Empordà...).
 - Reivindicació de Plans de Normalització Lingüística on no n'hi ha.
 - Manteniment de llocs on hi ha plans i seguiment d'aquests plans.
 - Els M.R.P. hauriem d'explorar i dissenyar les necessitats de la zona durant el gener (redacció de necessitats).
 - Que la Federació reclami a l'Administració els nomenaments perquè afavoreixin la normalització lingüística.

2. DOTACIONS

Vàrem poder desenvolupar el tema de les dotacions de personal:

- Exigència per part dels M.R.P. i de la Federació que el curs comenci amb normalitat l'1 de setembre (tothom hauria de saber el lloc on va).
- Parlar amb l'Administració que passa amb les plantilles i el descens de la natalitat. Reivindicar la ratio 1/3 i els 28 nens/aula. (Decret de la Unesco).
- Involucrar la Inspecció i l'Administració local en aquest tema.
- Els M.R.P. hauriem d'elaborar un dossier de les necessitats de la zona.

3. LA GESTIÓ ESCOLAR

Es va debatre el tema de la Gestió Escolar sense arribar a acords concrets, veient la necessitat de la Gestió i respectant el procés de cada escola. No un model únic de Gestió.

Necessitat que els cursos de Gestió estiguin oberts a tothom.

Necessitat que les escoles tinguin una estabilitat en la gestió. La situació actual no garanteix l'estabilitat.

Necessitat de personal per a tasques administratives.

4. CONSELL ESCOLAR

Exigir als Ajuntaments la formació dels Consells Escolars Municipals.

5. PROJECTE EDUCATIU

- Necessitat que els P. Educatius siguin dinàmics, i fer-los amb temps.
- Necessitat que a través del P.E. avanci les escoles, o sigui que els Projectes Educatius han d'ésser «consensuats».

CALVIÀ**IX Trobada Estatal de Moviments de Renovació Pedagògica**

Els dies 6, 7 i 8 de desembre vam celebrar a Calvià (Mallorca) la IX Trobada de Moviments de Renovació Pedagògica de tot l'Estat.

Hi vam assistir 40 moviments. De Catalunya érem: Moviment Educatiu del Maresme, Casal del Mestre de Granollers, Grup Escola Oberta de Ciutat Badia - Barberà, Grup de Mestres de la Garrotxa, Grup de Mestres d'Osona, Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramenet, Associació de Mestres del Camp de Tarragona i Associació de Mestres de Rosa Sensat.

Els objectius bàsics de la trobada foren els següents:

- 1) Plantejar i discutir sobre tres dels temes que més preocupen actualment als M.R.P.S.
- 2) Dinamitzar el funcionament dels M.R.P.S.

Sobre el primer punt vam desenvolupar tres blocs que van ser treballats per comissions. El segon punt va ser treballat per una comissió i les conclusions van ser debatudes i aprovades per assemblea.

PUNT 1**BLOC A****MODEL D'ESCOLA PÚBLICA: MODIFICANTS ACTUALS**

- A.1. Concerts escolars. Ampliació de la xarxa pública.
 - A.1.1. Valoració de l'aplicació dels concerts.
 - A.1.2. Tractament de l'Escola Concertada dins de la xarxa pública. (Relacions amb els ajuntaments, CEP, SOEV, etc.).
 - A.1.3. Accés de les escoles concertades a la xarxa pública.
- A.1.R. Revisió del que ha aportat l'Assemblea.
- A.2. Consells escolars. Autonomia de Centres.
 - A.2.1. Valoració de l'aplicació dels Consells Escolars de Centre.
 - A.2.2. Propostes de treball per aconseguir l'autonomia dels Centres.
 - A.2.3. Els M.R.P. i la participació en els Consells Escolars de Centre - Municipals - Territorials - Autònoms - Estatals.
- A.2.R. Revisió del que ha aportat l'Assemblea.
- A.3. Elements socioculturals que incideixen en l'escola: natalitat, atur, normalització lingüística, etc.
 - A.3.1. Recollida de dades i problemàtica.
 - A.3.2. Possibilitats d'utilització positiva.

BLOC B**PER UNA PROPOSTA DE SISTEMA EDUCATIU DELS M.R.P.**

- B.1. Estructura, nivells i cicles.
 - B.1.1. Recollida i estructuració de les propostes dels M.R.P. fetes fins ara.
 - B.1.2. Aproximació al Sistema Educatiu que es desprèn de les reformes en marxa.
 - B.1.3. Contrast i valoració crítica.
- B.1.R. Revisió del que ha aportat l'Assemblea.
- B.2.1. Escoles Infantils. 0-3, 3-8.
- B.2.2. Problemàtica de la «promoció» entre cicles.
- B.2.3. Període 12-16.
- B.2.R. Revisió del que ha aportat l'Assemblea.
- B.3. Formació del Professorat.
 - B.3.1. Formació Inicial coherent amb el Sistema Educatiu proposat.
 - B.3.2. Formació Permanent coherent amb el S.E. proposat.
 - B.3.2.1. Adequació / Reciclatge.
 - B.3.2.2. Innovació / Renovació.

BLOC C**TRACTAMENT INTEGRADOR DE LA DIVERSITAT**

- C.1. Filosofia d'un Sistema Educatiu.
 - C.1.R. Revisió del que ha aportat l'Assemblea.
- C.2. Elements que cal tenir en compte per tractar un Sistema Educatiu integrador.
 - C.2.1. Polivalència del S.E.
 - C.2.2. Flexibilitat del S.E.
 - C.2.3. Orientació enfront selecció.
- C.2.R. Revisió del que ha aportat l'Assemblea.
- C.3. Elements a tenir en compte en un Projecte Educatiu integrador.
 - C.3.1. Aproximació a un model didàctic que contempli capacitats, globals de l'alumne i processos a desenvolupar.

PUNT 2**ORGANITZACIÓ DELS M.R.P.**

- D.1. Definició actualitzada dels M.R.P.
 - D.1.1. Recollida de la informació de documents anteriors.
 - D.1.2. Noves perspectives d'actuació.
 - D.1.3. Discussió i definició.
- D.2. Dinàmica entre M.R.P.
 - D.2.1. Procés federatiu a cada Comunitat Autònoma. Incidència estatal.
 - D.2.2. Dinàmica per agilitzar les Meses de Coordinació Estatals.
- D.3. Proposta d'actuació per a l'any 87.
 - D.3.1. X Trobada i/o Congrés. Estudi de viabilitat.
 - D.3.2. Meses de Coordinació. Propostes de treball i finançament.
 - D.3.3. Meses específiques. Propostes de Treball.
 - D.3.4. Intercanvi d'informació i recursos (publicacions, catàlegs, arxiu,...).

En aquesta trobada també es va decidir el següent.

1. La creació d'una mesa específica sobre normalització lingüística. El Grup de Mestres d'Osona recollirà la documentació i les propostes que elaboraran els moviments i en faran una ponència base de treball.

La trobada es farà a Madrid els dies 14 i 15 de març.

El temari serà el següent:

- Estat actual de la normalització lingüística a cada comunitat.
 - Intercanvi d'experiències.
 - Sensibilització i propostes d'actuació de tots els M.R.P.
 - Revisió del document «Escola i llengua» del Primer Congrés.
2. Confeccionar un llistat dels recursos i de les activitats de cada moviment. Els moviments d'Andalusia es van comprometre a recollir els materials de cada comunitat i fer-ne el resum.
 3. Celebrar la X trobada a Granada. Els temes seran decidits a la primera trobada de la Mesa de Coordinació.
 4. Enviar un telegrama de suport al Rectorat de la Universitat de València i fer palesa la nostra indignació davant de la sentència emesa per l'Audiència Territorial de València sobre l'ús de la llengua catalana a l'ensenyament.

A l'Associació tenim els documents de treball que es van fer servir a cada grup i tenim també els que es van elaborar dins la trobada. Aquests documents presenten unes línies generals de reflexió i d'actuació que han de ser concretades a cada comunitat autònoma. Tothom que hi estigui interessat, que es posi en contacte amb Jaume Cela o Roser Reverter.

cop d'ull a revistes

Didáctica

LA LOGICO-MATEMATICA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA. Guglielmo Rispoli. «*Vita dell'infanzia*», núm. 2, oct. 1986, pp. 21-23.

PROGRAMMARE PER NUCLEI PROGETTUALI. Col·lectiu Scuola dell'Infanzia. «Gida Ros-si». «*Infanzia*» núm. 1, set. 86, pp. 35-45.

LA PROGRAMMAZIONE. Dossier «*Bambini*» núm. 10, oct. 1986, pp. 9-30.

EL TRABAJO LÓGICO. Javier Argos. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 142, nov. 1986, pp. 48-51.

Educació

LA EDUCACIÓN SENSORIAL. Dossier. «*Comunidad Educativa*» núm. 145, set-oct, 1986 pp. 5-18.

Educació especial

LA RECONSTRUCCIÓN DE CUENTOS EN NIÑOS SORDOS. Esteban Torres. «*Infancia y Aprendizaje*» núm. 34, 2n trimestre 1986, pp. 77-100.

Lectura i escriptura

GIA «LEGGONO» E GIA «SCRIVONO». C. Zucchermaglio i F. Tonucci. «*Cooperazione Educativa*» núm. 8-9, ag.-set. 1986, pp. 22-28.

LA LECTURE À L'ÉCOLE MATERNELLE. Marie Noëlle Lemaitre. «*L'École Maternelle Française*» núm. 2, nov. 1986, Dossier.

Llengua

CONVERSAZIONI EDUCATIVE. Giovanna Imperatori. «*Scuola Materna*» núm. 3, oct. 1986, pp. 42-43.

LINGUA DELL'OBLIGO E LINGUA DELLE DIVERSITÀ. R. Zuccherini, C. Monili, M. Ronzani. «*Cooperazione Educativa*» núm. 8-9, ag.-set., pp. 30-36.

Motricitat

DALLA DISLESSIA ALLA MOTRICITÀ. Lorenzo Lupo. «*Vita dell'infanzia*» núm. 2, oct. 1986, pp. 24-26.

PER UNA MATEMATICA CORPOREA. Rinaldo Rizzi. «*Cooperazione Educativa*» núm. 8-9, ag.-set. 1986, pp. 15-19.

SE MOUVOIR EN LIBERTÉ DES LE 1er. AGE. Miriam Rasse. «*Vers l'éducation nouvelle*» núm. 406, oct. 1986, pp. 61-65.

Pedagogia

INFANZIA: UN PROGETTO COMPLESSO. Paolo Zannelli. «*Infanzia*» núm. 1, set. 1986, pp. 5-9.

QUANDO L'ASILO NIDO DIVENTA UN LABORATORIO PEDAGOGICO E DIDATTICO. Battista Quinto Borghi. «*Infanzia*» núm. 1, set. pp. 21-23.

EL TEATRO ES UN JUEGO. M. Carmen Díez. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 142, nov. 1986, pp. 44-46.

Política educativa

I NUOVI PARAMETRI DELLE POLITICHE PER L'INFANZIA. PARTE PRIMA. Norberto Bot-tani. «*Infanzia*» núm. 1, set. 1986, pp. 11-20.

Psicolingüística

BASES PSICOLÒGIQUES EN L'APRENTATGE DE LA LLENGUA. Marc Adell Cueva. «*Re-vista de Psicología y Pedagogía aplicadas*». núm. 32, 1986, pp. 7-26.



in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
08008 BARCELONA

ci-47



Butlleta de subscripció

Cognoms _____ Nom _____

Adreça _____

Codi P. _____ Població _____ Província _____

Telèfon _____

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1987: 2.270,— Ptes.

Pagament: per taló adjunt a la Butlleta
Per domiciliació bancària

48-a

Butlletí de domiciliació bancària

Nom i Cognoms _____

Nom i Cognoms del titular _____

Banc/Caixa _____ Agència _____

Població _____ Província _____

no. 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 meva subscripció a **In-fàn-ci-a**

(Envieu el paper sencer)

(firma)



biblioteca



SIGUAN, M. - COLOMINA, R. - VILA, I. **Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil**. Vic EUMO, 1986.

Es tracta d'una obra útil per als qui vulguin conèixer el llenguatge dels infants i sobretot per als qui vulguin saber com conèixer-lo. Per als qui busquen una metodologia i unes eines bàsiques per a l'estudi del fenomen.

És un d'aquells llibres, prou documentat i exemplificat, abocat a donar una base i una empenta als estudiants i altres professionals, en les seves recerques i en les seves hipòtesis entre el desenvolupament lingüístic i el desenvolupament cognitiu de l'infant.



SALVAT-PAPASSEIT, Joan **Postals a les filles**. Barcelona. Edicions de la Magrana, 1986.

És senzillament un llibre excepcional. Es tracta d'un recull de postals que Salvat-Papasseit va enviar a les seves menudes (que encara no sabien llegir) mentre ell estava al sanatori. Poder conèixer el seu llenguatge col·loquial, la seva bonhomia, la seva tendresa, i la complicitat afectiva que des del primer moment el poeta estableix amb les filles significa obtenir una important documentació sobre l'escriptor i, sobretot, observar un retall quotidià de comportament familiar. No és pas cada dia que trobem testimoniatge d'aquest diàleg que estableixen pares i fills, a través de la paraula i de la imatge. No és un llibre barat, però com a document no té preu.

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



G

a

r

n

e

s

t

o

l

t

e

s

SABADEL

Còrsega, 269, baixos. Tels. 217 44 54 - 217 45 66
Ausias March, 16-18. Tel. 302 21 08

BARCELONA

Mn. Jacint Verdaguer, 73

Tel. 386 31 40
STA. COLOMA DE G

BADALONA. Temple, 9. Tel. 384 19 19

Forn, 8
Tel. 725 15 71

Jouets

paper pinótxo

cartolines

banes de maquillat

*Serpentines,
confetti...*

Administració i comandes per telèfon: París, 204, pral. 08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66

ABACUS[®]
servei a l'ensenyament