

REVISTA
DE
L'ASSOCIACIÓ
DE
MESTRES
ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a 36

educar de 0 a 6 anys

maig - juny 1987



TREBALL GLOBALITZAT PER A LA CLASSE DE 5 ANYS

Els materials que hem confeccionat tenen com a objectiu:

- Posar en **les mans dels nens** un material que, a la vegada que els fa treballar, educa el seu sentit estètic.
- Passar **als mestres** l'experiència d'uns altres mestres que han fet treball globalitzat amb els seus alumnes i en coneixen les dificultats, els avantatges i els recursos.



Autors
Rosa Boixaderas
Antònia Fernández
Roser Reverter
Tina Roig
Roser Ros

MATERIAL DE L'ALUMNE

El 5

2 quaderns de treball

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

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

El 5

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

GUIA DEL MESTRE

Llibre de recursos per al mestre
Orienta com fer el treball globalitzat i recopila gran quantitat de material útil.

MATERIAL D'AULA

5 murals

De format molt gran (120x90 cm) per penjar a l'alçada dels infants i permetre una lectura col·lectiva de la imatge.

Cartronets

On hi ha dibuixades les 100 paraules del vocabulari mínim de lectura i escriptura i **Cartronets** per a treballar les matemàtiques.



ALTRE MATERIAL

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

Autors: Grup de lectura de «Rosa Sensat»

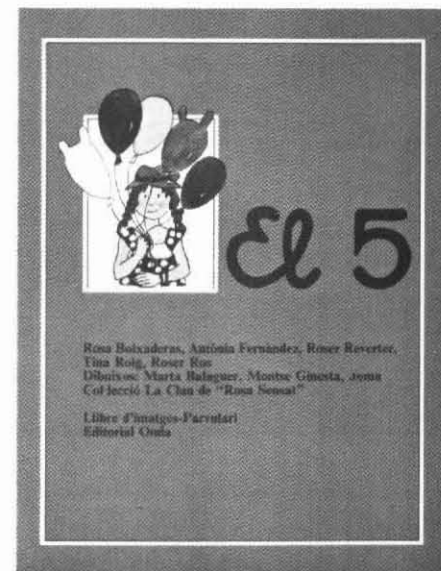
Caixa de lletres (5-6 anys)

(Material Cabiról)

Les paraules curtes

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

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



Sol·liciteu informació
i catàleg a:

EDITORIAL ONDA
Passeig de Gràcia, 120,
Tel. 218 21 26
08008 BARCELONA

BROSTA DE PRIMAVERA

Cada any la primavera ens sorprèn amb les seves brostades tan diverses: de la flor i la fulla tendra a les al·lèrgies i els neguits.

Antigament, no massa, quan això de portar el nen petit a l'escola per primera vegada era un pas tan senzill i natural com fer un ramell de flors per a l'amic, quan encara no calia ficar-los dins d'un ordinador, de l'un any per l'altre, amb tots els punts i coeficients indicadors de si s'és digne d'anar a l'escola de la cantonada, la primavera era temps de noves entrades a l'escola dels més petits; i amb ells entrava la vivència de previsió, de perspectiva, de l'escola per al curs següent i més enllà. Ara la primavera és més aviat temps de sortida de les al·lèrgies pedagògiques incubades tot l'any.

Cada any per aquest temps brosten i ens sorprenden amb nova vergonya les manifestacions diverses de la malaltia de fons: la manca de pla, la manca de política, de voluntat política, per a la qualitat d'educació. Una política que consisteix precisament en preveure amb imaginació i voluntat decantada cap a la qualitat, l'aprofitament de totes les incidències que, deixades a la seva inèrcia, no poden fer altra cosa que seguir la llei de la gravetat i anar cap avall.

Que cal fer el pas anual d'entrada dels mestres al seu lloc de treball? Molt bé. Però això vol dir desfer sistemàticament tots els equips de treball formats l'any anterior? O, al contrari, es pot aprofitar per fer un pla de renovació gradual dels equips? Que és important la seguretat dels mestres en el seu lloc de treball? Sí, però tan limitats són els mestres que «el seu lloc de treball» només està segur dins el clos de les parets d'una escola, d'una sola escola? No fóra molt més segur i molt més lliure i molt més gratificant el poder escollir el lloc de treball en una zona, d'acord amb un ventall més ample d'oportunitats i de companys?

Que la ratio aula-mestre és important pel funcionament de l'escola? Sí, però només en termes de decimals: 1,2 o 1,25, o 1,3? O en termes d'especialització i de desig dels mestres? I en termes d'adequació a la piràmide invertida d'edats que aquests anys tenim a l'escola per primera vegada en la història sense que se'n faci esment per altra cosa que per reduir efectius i costos, suposadament?

Des de la perspectiva d'educar 0-6, 0-1-2 i 3-4-5 anys, totes aquestes qüestions són inquietants, i es concentren en el greu problema de l'existència de la classe de 3 anys a parvulari. La inèrcia de pensar que com més edats s'escolaritzen més augmenten els costos, ens priva de veure que l'entrada dels nens de tres anys seria una manera de «rendabilitzar» mestres, espais i recursos dedicats a unes aules de parvulari ja existents. Seria la gran ocasió de solucionar el tema, en canvi, si hi hagués la voluntat política de fer parvulari de qualitat, si es valorés la necessitat que es té, i l'acceptació social que tindria una mesura com aquesta, d'altra banda imprescindible en un procés de normalització lingüística; si es conegués i reconegués la necessitat psico-sòcio-pedagògica d'aquest parvulari complet en els nostres dies i ciutats, al costat de l'oferta del model d'Escola Bressol.

La ciutat, la civilització, no és altra cosa que l'art de fer que les pedres no serveixin d'arma per matar, sinó que s'aguantin espai amunt en construccions per a viure-hi humanament; que les inèrcies animals de la força bruta o dels poders materials, siguin vençudes per la creativitat, la poesia individual i col·lectiva de la política. La pedagogia, la bona pedagogia no és altra cosa que la política per als nens, que la oferta de la ciutat, de la polis, als nens.

Ens agradaria cada any, per primavera, poder-ne ressenyar un bon ramell.

in-fàn-ci-a-36

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: SORTIM? OI TANT ...! I ABANS CALDRÀ.../ M. Teresa Codina i Mir	6
Escola 0-3: EL NOSTRE «ESPAL» ARA/Carme Cols i Clotet	13
Escola 0-3: PRIMER ANY DE VIDA/Conversa amb Joaquim Jubert	17
Escola 3-6: TEMPS ERA TEMPS. DE LES PRIMERES ESCOLES DE PÀRVULS A CATALUNYA AL S. XIX/Josep González-Agàpito	20
Escola 3-6: EDUCAR EUSKALDUNITZANT/Luisa Astiazaran Aristizabal	22
Infant i Societat: LES VACANCES DELS NENS QUAN ELS PARES TREBALLEN/Teresa Climent i Castelló	26
Infant i Societat: ELS NENS DAVANT LA VIOLÈNCIA/ José Luis San Fabián Maroto	29
Infant i Salut: RIURE I SALUT/Antònia Grimalt i Estelrich	33
Infant i Salut: LA SIDA I ELS INFANTS A L'ESCOLA/ Dolors Orta. Mercè Forés	38
Racó del Conte: UN PASSEIG BEN CURIÓS o «roda el món i torna al Born»/Roser Ros i Vilanova	42
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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

Direcció: Irene Balaguer. Cap de Redacció: Pepa Òdena. Secretària: Mercè Marlès. 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

Grup de nens 3-4 anys

Un matí vàrem trobar al pati una marieta. Un nen la va agafar i la va portar a la classe. Després de tocar-la i perseguir-la, la vam posar a dins d'un pot transparent, amb forats al tap.

El pot estava a l'abast dels nens i tots en moments diferents l'observaven.

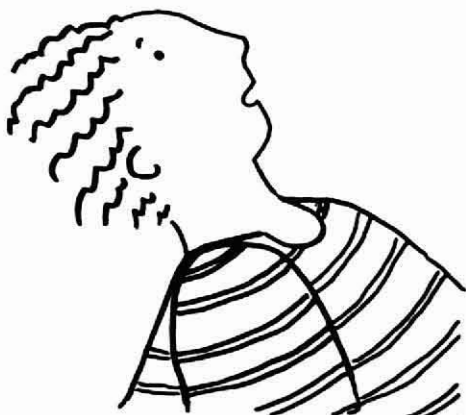
Aquell dia, abans d'anar a dormir, explicàrem el conte de la Tina i el Ton: Marieta on ets?

2n. dia

Quan van venir els nens, al matí, es van trobar a la classe un mural amb dibuixos i fotos de marietes i flors, i dues estrofes de «La Marieta».

*Marieta, vola, vola
tu que portes camisola.
Marieta puja'm al dit xic
que et donaré un confit.*

Una estona que va venir bé, tots plegats observàvem el mural i jo els vaig llegir la poesia, primer tota sencera, després una estrofa, i vaig demanar als nens que la repetissin. Després, l'altra, i també la van repetir.



Dies següents

Cada dia repetíem, un moment o altre, la poesia fent gestos. Els nens se la van arribar a aprendre.

Altres activitats

- Explicació diverses vegades del conte.
- Vaig dibuixar un marieta en una cartolina (mida carta) i féiem jocs.
 - la marieta se'ns posa a diferents parts del cos:
 - cap
 - esquena
 - nas
 - una cama/l'altra cama
 - un peu/l'altre peu
 - ...

(seguint una mica el joc del conte)

- Vam pintar marietes (dibuixades en cartó) per fer un mòbil per a la classe.

La marieta va ser un animalet molt present durant tot el curs.

Més endavant ens va permetre treballar el concepte gran/petit.

—petit com la marieta

Una experiència cinematogràfica amb nens de 2 a 6 anys

Com tota Escola que es prei de ser-ho, usem els contes i les narracions per tal que la fantasia neixi i creixi en la ment de la gent menuda. Com que al PETIT MÓN cantem molt no és estrany que, de vegades, entrelleguem ambdues activitats, i en alguna que altra cançó —sobretot del garbell de les populars catalanes— hi barregem algunes petites escenificacions. Per exemple: *Els tres tambors*; *Arri, arri cavallet*; *La filla del Carmesí*, i tantes altres, àdhuc de més modernes.

Això ens ha portat a escenificar algun conte senzill, com: «*La rateta que escombrava l'escaleta*» o «*La Caputxeta vermella*», etc. La tècnica sempre és la mateixa: contar el conte i recontar-lo. Tots sabem, per expe-

plana oberta

riència, que quan una narració agrada a un grup d'infants, no es cansen d'escoltar-la. Es més, corregeixen el narrador si aquest intenta sortir-se de la línia traçada. No cal insistir en això, ja que està en la ment de qual-sevol mestre.

Una vegada, al PETIT MÓN, se'ns va acudir la possibilitat d'experimentar l'escenificació de quelcom més ampli que una senzilla narració escènica. Vam pensar, si fora possible, amb nens de 2 a 6 anys, fer una pel·lícula.

L'acció escènica requereix una repetició de l'escena, fins que els actors (en aquest cas uns nens molt petits) facin els gestos adequats gairebé d'una manera automàtica. En una pel·lícula, la cosa ha d'anar d'una altra manera. Es tractava d'explicar als petits actors el que preteníem fer, escena per escena. Calia que l'explicació fos molt clara i assumible per la seva mentalitat; quan ells arribessin a capir el que volia ser l'escena, l'havien de realitzar pel seu propi compte. Calia que les explicacions fossin molt reiteratives, però sense cansar-los ni aborrir-los. Quan semblaven ja ben conscienciats, es deia: «rodem», i les dues càmeres de 16 mm



es posaven en marxa. No es podia repetir l'escena, perquè el pressupost no ho permetia.

Era condició imprescindible que el conte escollit fos molt conegut per la quitxalla i ben assimilat. Si volíem fer quelcom vistós, havia de tenir certa llargada i que el seu argument permetés escenificacions variades. Vam escollir «LA VENTAFocs», que al mateix temps permetia la participació de molts personatges, àdhuc multituds, de característiques ben diferenciades. També ens permetia realitzar algunes escenes espectaculars, com la transformació de la Ventafocs en Princesa, o la d'una carbassa en la carrossa i un colom en el seu cavall, per portar la Ventafocs al ball del Rei. Això, encara que eren efectes en els quals no intervenien els menuts, els va produir un gran encís. El conte, el vàrem rebatejar un xic: li posàrem el nom de «LA VENTAFocs DE CASTELLDEFELS», ja que els escenaris foren els carrers i alguns edificis d'aquesta vila, així com també el seu castell. Francament, creiem que vàrem reeixir en el nostre propòsit.

El que preteníem era que els menuts comprenguessin bé l'argument i que, amb les

nostres explicacions, fossin capaços d'escenificar-ho. Procuràvem que els nens veiessin, com aquell que diu, al natural cada escena —i n'hi havia moltes. Així, per exemple, amb ells vàrem anar a veure el mercat que cada setmana es fa a Castelldefels; vàrem veure les escalinates i la gran sala del Castell on havia de fer-se el ball del Rei; igualment també l'escalinata de l'Ajuntament on es rodaria l'escena de la pèrdua de la sabateta de la Ventafocs. Van veure com s'arremolina la gent per a escoltar un orador. Van haver d'aprendre a conduir un petit cavallet que arrossegaria la carrossa. Àdhuc van anar a veure un casori a l'església del poble.

Reproduïm unes fotos de diferents escenes. No totes les que voldria, perquè n'hem extraviat bastantes; però oferim el film de la VENTAFocs DE CASTELLDEFELS a les escoles a les quals pugui interessar.

És un bonic espectacle per a infants i també una demostració de la capacitat d'assimilació dels nens, quan se'ls fa viure directament tota mena d'activitat.

Frederic Godàs i Vila

plana oberta

La ventafocs, encara

A l'Helena Marinello, al Cesc Aldea, al Xesco Boix i a Salvador Espriu que van servir la PARAULA dels nostres pares.

4-0

Vet ací una vegada una nena eixerida com un pèsol i alegre com unes castenyoles que estava molt de la seva mare, perquè li dedicava estones i estones explicant-li rondalles, ensenyant-li cançons, fent-la rumiar de bo de veres amb un seguit d'endevinalles. La noieta s'estirava com una mongetera però també es feia gran per dintre a prop de la seva mare.

I un mal dia la mare se li va morir. El seu pare es va tornar a casar amb una senyora tibada com un rave, que tenia dues filles. La madrastra era diferent, com la nit ho és del dia, de la seva mare. Si la mare era reposada la madrastra era un cul del Jaumet: Que si avui hi ha rebaixes de jerseis, que si demà hi ha ofertes al supermercat i que si demà passat s'anuncien duros a quatre pessetes. D'aquesta manera la xiqueta es va quedar sense els contes. Per si això fos poca cosa va començar a ser tractada amb severitat i exigència perquè segons deia havia estat una malcriada i ara passaria per l'adreçador.

—Au, vés a comprar el pa i no dormis que no te'l donin cru com l'altra vegada!

—Aixeca't a buscar l'aigua que te l'has descuidada!

—Vinga, no badis rentant els plats que se t'hi farà foc!

Quan va ser l'hora de pensar en algun treball per a guanyar-se les garrofes o —dit d'una altra manera— el pa i el vídeo, les seves germanastres van voler estudiar medicina l'una i farmàcia l'altra. Segons la madrastra eren llestíssimes, valien més del que pesaven. En canvi a la noia, li va dir que si volia estudiar pensés una carrera curteta. Perquè ja tindrien prou penes i treballs a costejar la medicina i la farmàcia.

El pare veia les diferències però en aquella casa era la seva dona la que tallava el bacallà. Ell no gosava contradir-la ja que de seguida s'irritava i li feia uns morros de pam durant set dies i set nits.

Finalment la xicota va decidir-se a estudiar per mestra. Va haver-hi una mica d'estira i arronsa però va aconseguir de matricular-se a l'escola de mestres. Al cap i a la fi amb tres anys podia enllestir-la, comentava la madrastra.



Quan tornava a casa ja li tenia la feina preparada: buidar la rentadora i estendre'n la roba, fregar el menjador, la cuina i el bany, passar l'aspiradora per la moqueta de les habitacions de les seves germanes... La noia s'havia sentit qui-sap-les vegades que elles no podien perdre el temps en cap feina domèstica. Necessitaven les hores per a estudiar. Cas que els sobrès alguna estona l'havien d'aprofitar distraient-se. Pobretes, estaven tan encaparrades amb aquells llibrets farcits d'aquells noms tan estranys.

Amb tenacitat la mossa va arribar a ser mestra. Gràcies als seus esforços fins i tot aconseguí unes bones notes que li van donar l'accés directe a un centre de la ciutat. Així l'u de setembre d'aquell mateix any es presentava ja a l'escola que li havia tocat. La nit abans no va dormir de neguit.

—Bon dia, féu amb una veu apagada perquè van causar-li molt impacte els vint-i-tres professors pomposament repapats parrupant peripècies passades a pubs apartats.

—*Buenos días!* van contestar-li uns quants que la sentiren. Tothom se la mirà de dalt a baix i ella es tornà més vermella que un tomàquet canari.

Arribat el moment de confeccionar els ho-

plana oberta

raris va haver de coordinar-se amb altres ensenyants perquè ella anava a donar «Catalán» a diferents grups de noies i nois.

—*Passaràs por mi clase a las cuatro y media!*. li va etzibar el professor Don Severo.

—*Te subes mis niños a las tres y les das el Catalán*. li va proposar la senyoreta Glicería.

—*Me vendría bien que vinieras a las doce menos veinte...*

El tercer dilluns de setembre s'encetà el curs amb els vailets. La nova mestra va iniciar el camí del calvari. Les passava morades amb aquells galifardeus inquietes que omplien les aules.

Li tocava de pagar els plats trencats perquè, quan arribava, la canalla ja estava cansada d'aguantar el cul clavat a la cadira, perquè la canalla ja estava tipa de la xerrera del seu professor i perquè ella els enraonava, per postres, en una llengua diferent de l'apresa a casa. Les hores de classe es convertiren per a ella en una crucifixió:

—Ssst, ssst, sst!

—Cricatacrecs crispats cricatrejaven; xiulets i fletxes sioux xiulaven arran de sòl; patim

patam patum muntava amunt la ferum; coets de cuacurta aculaven acuradament conduïts! Ella que sempre havia estat una noia eixerida i alegre com unes pasqües ara se la veia molt i molt trista, quaresmal.

Però vet ací que bo i estant una nit a punt de ficar-se al llit va sentir una veu suau al seu darrera:

—Eulàlia, Eulàlia, tu que abans eres tan viva, per què estàs tan amoïnada ara, per què plores tan sovint?

Ella es va girar d'una revolada i va veure la seva fada padrina que se la mirava amorosament.

—Veuràs fada, és que demà he d'anar a l'escola i només de pensar-hi em cau el món a sobre.

—Au dona que tot, tot pot canviar. Apa, vés a la nevera i porta'm una poma groga.

La noia s'alçà i d'amagat de la madrastra es posà la fruita a la butxaca del batí i va tornar a la seva cambra. La fada tocà la poma amb la seva vareta i aquesta es convertí en una preciosa arqueta de fusta. A cada cara de l'arqueta hi havia un relleu treballat sobre plaques d'os representant escenes del llarg viatge d'Ulisses cap a Ítaca.

—Eulàlia, Eulàlia, obre-la, li digué suaument com la seva mare li xiuxiuejava dolces paraules que li feien venir la son quan era petita.

La noia s'adonà que estava plena d'unes cues de color marró clar. Eren cues de pansa. Després la fada va continuar afablement:

—Sàpigues que és de bona filla tenir memòria. Qui no té memòria que mengi cues de pansa... I va desaparèixer.

L'Eulàlia menjà d'aquelles cues. No és que tinguessin bon gust però havent-les recomanades la fada no s'hi va poder negar. I tant va ser tastar-les com venir-li a la punta de la llengua la canço del gat, el conte popular del Gegant del Pi, l'endevinalla de llençol ben apedaçat que cap punta d'agulla no ha tocat i quin es l'animal que menja amb el nas?

Des d'aleshores les seves classes s'ompliren de mil i una cançons, de contes breus i extraordinaris, d'embarbussaments sense descuidar-se ni les endevinalles ni les enganxifetes. I els murrís dels vailets que esperaven amb candeletes aquell devessall de vida no s'oblidaven mai de demanar-li després de la narració:

—Eulàlia, el representem? Jo vull ser el gegant, jo un soldat, jo el gegant moro, jo...

I també li preguntaven quan ja se sabien de cor les estrofes de la nova cançó:

—Mestra, que no la ballem?

Les seves germanastres, d'altra banda, van començar a interessar-se per les endevinalles. Fins i tot van arribar a rentar els plats elles mateixes per tal que ella pogués empescarse'n de noves. Un dia els va proposar aquesta que encara la rumien ara, si és que encara no l'han encertada:

En fan els paletes
fusters i enginyers,
músics i arquitectes
marins i barbers. Què és?

La noia que n'havia vist de verdes i de madures va recobrar la rialla fresca als llavis i la pau al cor.

I tan feliços com ella allí
puguem ser nosaltres aquí.
I si tu dius que no
Jo dic que sí.

Jaume Valls i Droguet

A Terrassa, el mes que començà el II Congrés Internacional de la Llengua Catalana, la ventafoes ENCARA.

educar de 0 a 6



SORTIM? OI TANT... !I ABANS CALDRÀ...

M. TERESA CODINA I MIR

Des de fa força temps sortides i festes han anat tenint el seu lloc en el Projecte Educatiu dels Centres, inclosos els que atenen els més menuts. Fins i tot de vegades aquesta mena d'activitats es consideren expressió d'una pedagogia de qualitat. Tots coincidirem que aquest fet, sens dubte, representa en ell mateix un pas positiu en el procés renovador cap a una educació arrelada a l'entorn. I, un cop reconegut aquest procés, els educadors segurament també estarem d'acord que qualsevol activitat (festa, sortida curta o llarga...) que representi estendre a una realitat més ampla allò que habitualment es viu a l'escola, resulta pedra de toc per a la qualitat de l'educació. I és que aquest tipus d'activitat en toca els punts essencials: els criteris i la línia real del centre en ordre a:

autonomia - habituació
individualització - sociabilitat
llibertat - responsabilitat
interessos puntuals - motivació
esforç - fruïció

Potser de forma simplista aquests aspectes, entre molts d'altres, es vegin com antagonics o excloents. En canvi, una educació completa demana que cada un tingui el seu paper en l'educació. La proporció i forma que en cada cas prenguin, dependrà del context educatiu concret en el qual l'edat dels infants ocupa un lloc bàsic.

Sortides, colònies, festes

Els educadors, sens dubte, tenim l'experiència gratificant d'activitats d'aquest tipus que han permès el creixement personal dels infants a partir de la convivència més intensa entre el grup —nens i adults— de la motivació per superar o encaixar situacions noves amb esforç i creativitat, juntament amb una renovada capacitat de fruïció. És el que sura quan, en

6-fàn



acomiar-nos els educadors després d'una sortida, espontàniament donem una ullada al que acabem de viure intensament, i de forma senzilla resumim en un «Ha anat bé, oi?», tot deixant per a un altre moment l'avaluació sistemàtica que ens portarà a acordar «l'addenda et corrigenda», és a dir, el que hem de tenir en compte la propera vegada.

Però potser també tenim el mal record d'activitats que havíem organitzat amb il·lusió i en les quals, a la pràctica, el que ha predominat ha estat la confusió, la inseguretat de petits i grans, amb les conseqüències negatives que això comporta, des del cansament i l'avorriment, fins a les actituds d'intolerància i neguit, passant per comportaments de dispersió, esverament...

Condicions

Voldríem reflexionar sobre les *condicions* perquè recursos educatius que sobrepassen l'àmbit escolar habitual representin un pas endavant per al grup i per a cada infant. Ens centrem en les sortides.

1. Com a punt previ direm que cal intensificar el *realisme* (que té la seva component d'utopia i que no és derrotisme ni escepticisme). De vegades, potser la mateixa il·lusió que representa ampliar a qualsevol preu l'àmbit de l'educació, ens porta a buscar actuacions més «importantes» del que el grup concret requereix. Fent caricatura diríem que no cal desplaçar-se del cor de Tarragona al delta de l'Ebre per proporcionar als infants l'ocasió de pujar en una barca; ni cal que els petits de 4-6 anys participin en la rua de la ciutat de Barcelona per viure la festa del Carnestoltes. No cal matar mosquits amb escopeta.
2. Per això caldrà *prioritzar* els objectius que pretenem assolir en ordre a sociabilitat, coneixements, habituació, per tal de concretar el caire i el grau adequat al context, i garantir al màxim el que considerem fonamental.

Una sortida sol oferir moltes i diverses possibilitats en cada un d'aquests aspectes. Segons l'edat dels infants, les característiques del grup i el programa del curs, ens proposarem *objectius concrets* en ordre a coneixements, per exemple. Aquests objectius estaran en la línia de l'aprenentatge en la vida escolar habitual (vivència-assimilació-expressió), tot i que l'ambientació i la motivació siguin ben diferents a l'escola o amb els companys i mestres fora de l'escola. Una sortida porta a proposar d'altres objectius de sociabilitat, d'individualització, etc.

El nen que compta amb uns esquemes (de temps, d'espai...) que li permeten sentir-se segur, necessitarà que en aquesta circumstància concreta li donem punts de referència que en els diferents moments li permetin també de sentir-se segur.

La continuïtat que aquesta tònica representa respecte de la vida escolar diària pel que fa a punts bàsics (autonomia, seguretat...) és el que permetrà que els infants ampliïn el seu món, a partir d'unes estructures que no es perden sinó que s'afermen i acomoden.





3. Cal aconseguir una situació diferent de la que és habitual, en la qual sigui possible *reviure* i expressar el bagatge d'elements ja coneguts, tot aplicant-los i ampliant-los en un context diferent.

Així, quan el nen en el bosc, a la vora d'un rierol, per exemple, reprèn amb elements nous un joc que li és familiar, consolida el que ja posseeix i avança cap a la creativitat. Això mateix podríem dir pel que fa als grups, als companys, a les situacions en general.

Quan la sortida comprèn alguns dies, caldrà ampliar les situacions escolars conegudes i habituals per als nens, amb les que ara resulten noves, precisament perquè normalment es desenvolupen en l'àmbit familiar: sopar, dormir, llevar-se, rentar-se... Els hàbits d'aquest tipus, concrets i aconseguits en l'àmbit escolar, han de ser el punt de partida per als que aquesta situació nova demana. Així, el que es té en compte a l'escola al moment de rentar-se mans, cara, etc., ara es farà extensiu a la higiene en llevar-se i/o en anar a dormir.

Cal atendre amb especial compte el temps lliure, les estones entre una activitat i la següent. El nen ha de trobar recursos adequats al moment: la situació nova per a ell no li permet omplir aquell temps de la mateixa manera que ho faria a l'escola.

4. S'haurà de tenir especialment cura de la *primera sortida*: quan l'atractiu que representa l'interrogant del que és desconegut, amb la component d'il·lusió i de recel alhora, es resol positivament, s'aconsegueix un bon aliat per a les properes sortides escolars. A la inversa, quan per a un infant, el conjunt de vivències no l'ha portat a sentir-se segur en l'espai, o bé l'entorn no li ha permès moure's còmodament entre els altres, o tenir ateses les seves necessitats biològiques (tipus de menjar, ritme activitat/repòs, base de l'equilibri entre autonomia i confiança), la propera vegada caldrà ajudar-lo a superar la impressió negativa que li ha quedat.
5. Tant en els infants com en els mateixos educadors, és indispensable que es doni una component notable d'*il·lusió* i d'expectació davant la situació diferent.

El coneixement i el domini de la situació, el fet de compartir-ne la responsabilitat amb els altres professionals, és el que alhora proporciona la seguretat personal indispensable i el que garanteix actituds positives, reaccions adequades i intercanvis entre els adults, en definitiva, el goig de participar col·lectivament en una «aventura» de la qual cadascú n'és protagonista, de manera que l'èxit depèn de tots.

Podríem resumir dient que així com la vida escolar queda emmarcada per determinats criteris i configurada diàriament per unes formes d'actuació, així cal també que les sortides, fets extraordinaris, vagin aconseguint una *estructura i dinàmica pròpies* que no poden divergir de les que orienten la vida escolar diària.

Aquestes condicions orienten tant la *preparació* de l'activitat com la *realització* i la posterior *aplicació* a la vida ordinària.

Preparació

En una forma o altra és necessària per a cada un dels estaments implicats.

1. Pel que fa als *educadors* que directament hi participen, la preparació té com a objectiu assegurar l'organització i concreció de tots els aspectes, des dels més materials als més directament educatius, la previsió de situacions, incidents, accidents, de manera que s'arribi al màxim domini de la situació. D'aquesta fase depèn en bona part la seguretat i estat d'ànim dels que hi participen: el fet de conèixer directament el lloc, de tenir una informació completa del desenvolupament de la sortida, contribueix a la seguretat dels adults i a l'agilitat per resoldre situacions.

Quan ens referim d'una manera ampla a «sortides», pensem tant en les d'un sol dia, com en les d'una setmana i fins i tot les colònies.

No volem aquí concretar-ne la durada, però sí insistir en els criteris, tant per triar el lloc com el temps que comporti.

Per tal d'aconseguir el màxim rendiment de l'estada, convé reduir també al màxim les energies (temps, activitat, despeses econòmiques) que el desplaçament pot representar.

Per això, cal conèixer les possibilitats i recursos que ofereix l'entorn més proper, cosa que no solament porta a descobrir-lo i a valorar-lo, sinó que evita de considerar que el concepte de qualitat de la sortida sigui sinònim de distància a superar, per tant, també de temps i cost. Caldria evitar l'espiral a què aquests termes donen peu, i que esdevé més greu si directament o indirecta representa discriminació per als qui poden tenir problema per a costejar la sortida. El valor educatiu no pot dependre d'aquest tipus d'elements extrínsecs.

En conjunt, cal assegurar una proporció entre l'esforç que la preparació demana als educadors, i els objectius de la sortida.

En decidir el mitjà del desplaçament hem d'evitar que l'estalvi no ens porti a comptar amb cotxes particulars (de mestres i/o de pares). Una activitat escolar amb sentit i objectiu col·lectiu s'ha de cobrir amb mitjans del mateix ordre, que atenguin per igual tot el grup d'infants.

Pel que fa al viatge en tren o en autocar, haurem de preveure l'activitat a proposar. També convindrà que els educadors prèviament acordin el tipus de comportament i els hàbits que demanaran, tenint compte d'evitar tot el que pugui representar un perill per als infants (treure el cap o els braços per la finestra, canviar de lloc, obrir finestres quan es tracta d'autocar, per exemple) així com també el que pot destorbar o dificultar la feina del conductor.

És necessari no únicament saber on es va, sinó conèixer directament les possibilitats de la casa i del lloc, tant les que cal aprofitar, com les que s'hauran d'evitar. L'emplaçament ha de comptar amb servei de telèfon i amb possibilitat de desplaçament ràpid en cas d'urgència.

Sigui com sigui, caldrà atènyer-se a les normes de tràfec establertes i bandejar d'entrada desplaçaments d'infants amb motocicletes de mestres o de voluntaris.





Segons aquests factors, i partint dels objectius de la sortida, distribuïrem el temps i organitzarem activitats, tenint sempre molt present el grup concret de nens que hi participen: experiència o no d'altres sortides semblants, edat evolutiva i necessitats afectives i de sociabilitat; bagatge a nivell de coneixements, de llenguatge; nivell d'habitació.

2. *Per part de l'escola*, segons el programa de curs, cal una organització que porti a *aplicar* a una situació diferent *els recursos* de què els infants ja disposen (coneixements i habitació). Tot i l'avantatge que representa comptar amb un programa graduat de sortides, no convé que l'escola l'institucionalitzi de forma que es perdi la possibilitat de modificar, ampliar, innovar, no pas gratuïtament sinó a partir de l'avaluació de les realitzacions concretes, amb la finalitat de progressar en l'adequació a la realitat.

És molt útil disposar d'un *arxiu d'activitats* de diferents ordres (plàstica, imaginació, psicomotricitat, jocs de diversos tipus i finalitats, contes, cançons...), elaborat a base de recollir la preparació de les sortides al llarg dels cursos, amb una simple valoració.

Convé que la *farmaciola* (sempre segons orientació del metge) sigui diversa pel continent i el contingut, per tal que respongui a les possibles necessitats dels moments: per a una sortida de certa durada (luxacions, cremades, febre, estats gripals, ferides, dolences de l'aparell digestiu); durant el viatge (mareig, ferides, hemorràgia nasal, picades d'insectes...); durant una sortida curta, etc.

L'escola ha de disposar de les dades sobre la salut dels infants, tenir-les actualitzades, per poder disposar de la informació necessària cas que calgués administrar antibiòtics, sueros... (al·lèrgies, contraindicacions...)

L'escola ha de plantejar-se la responsabilitat d'assegurances dels infants, i dels mestres, així com el tema concret de la responsabilitat civil.

Respecte a les famílies l'escola ha de donar de forma clara i concreta les orientacions i/o instruccions pel que fa a roba, estris, menjar que els nens s'han d'endur, així com als horaris de sortida i d'arribada. També en aquest sentit els nens es beneficien quan troben diversitat en el que és accidental; en canvi, diferències en aspectes bàsics, resultarien discriminatòries.

Tot i que ens referim a mainada petita, no podem deixar de dir que en una sortida amb l'escola, aquesta, per principi, es fa càrrec d'atendre les necessitats de qualsevol tipus, de tal manera que l'infant no ha de portar cap mena de diners.

3. *Per part de la família*, serà indispensable, primer, que disposi d'una bona informació, tant dels objectius educatius que es proposa el centre, com de la realització concreta prevista.

En la mesura en què l'escola compti amb la confiança de la família, s'assegurarà no únicament l'assistència, sinó l'actitud favorable dels infants.

A la recíproca, les famílies han de tenir possibilitat d'assabentar l'escola dels aspectes que cada una consideri important per a l'infant. Per la seva banda, els mestres recolliran amb cura els elements informatius (alimentació, medicaments, hàbituds, etc.) que creguin d'interès per a cada infant, alhora que miraran de tranquil·litzar la família quan el que aquesta planteja entra dintre de l'organització i l'enfoc general previstos.

4. *Per part dels infants.* També ells s'han de preparar: el fet de disposar amb ells alguns aspectes materials, contribueix a donar-los confiança i a anticipar el goig de la sortida. Des del primer moment, podem potenciar el fet de la sociabilitat: anar-hi junts, ser-hi tots, passar-nos-ho bé plegats...

Realització

Ha de moure's entre la seguretat que dona la previsió, l'organització, els acords previs, i l'agilitat per modificar, adequar el ritme i fins i tot les actuacions si en un moment donat les circumstàncies ho exigeixen. Sempre que sigui possible, convé que hi hagi l'intercanvi de punts de vista entre els educadors, o com a mínim, la informació de les modificacions decidides.

L'observació dels infants i del grup en relació als objectius concrets proposats i a les orientacions, serà la millor dada per a encertar i adequar l'actuació. Caldrà tenir molt present la prioritització d'objectius i trobar a cada moment la forma d'expressar-la adequadament i de ser-hi fidel.

Aplicació posterior a la vida ordinària

En la mesura en què la sortida, o en el seu cas la festa, estigui contemplada dintre del projecte educatiu i s'acordi amb el pla de treball del curs, representarà una motivació i un reforç recíproc entre el que s'ha viscut en un moment especial i el que es viu a diari.

Caldrà que l'educador no oblidï els aspectes i les reaccions dels infants que ha tingut l'oportunitat de conèixer o de descobrir en un context diferent de l'habitual. Això li ha de representar un nou element per a un tracte i una acció educativa adequats.

Avaluació

Quan els objectius han estat prioritzats, la preparació ha estat estructurada i la realització prevista, segons aquests mateixos punts farem l'avaluació. Hi ha, però, aspectes i imponderables que podrien escapar a qualsevol esquema: la impressió general, la vivència personal espontània, que començàvem al començament, ha de tenir el seu lloc. Després, les conclusions s'hauran també d'incorporar a la vida diària, a més a més de tenir-les presents a la propera sortida.

Sortim? Oi tant, i de forma que cada cop aprofitem i ens ho passem més bé tots plegats.



ci-11

temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

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

1. **Les necessitats i els drets dels infants.**
Liliane Lurçat
- 2/3. **Trenta-tres contes.**
A cura de Roser Ros
4. **L'Infant i l'escola bressol.**
Pepa Odena



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

Publicació de
l'Associació de Mestres
«Rosa Sensat»

Còrsega, 271 pral.



Diputació de Barcelona

escola 0-3

EL NOSTRE «ESPAI» ARA

CARME COLS I CLOTET

Per a nosaltres la «classe» és com un cau, en el qual hi ha portes, però, no estan mai tancades... És l'espai físic que utilitzem per organitzar-nos com a grup. És el punt de trobada, d'estada, d'intercanvis d'experiències. És una fotografia constant de tot el que anem vivint i experimentant. És un mirall on hi podem veure reflectida la nostra manera de pensar i de fer.

L'espai físic de que disposem ara per organitzar-nos com a grup és de 36 m². El grup de persones que hi habitem som: 9 nenes i 6 nens de dos anys i mig a tres i una educadora.

Els pares i familiars dels nens també formen part d'aquest grup. La utilització d'aquest espai es dona en moments molt puntuals del dia, però molt importants.

Distribució de l'espai

Abans de començar el curs vàrem estudiar detalladament la forma de distribuir l'espai perquè poguéssim respondre a:

- Les necessitats dels nens facilitant l'autonomia, convivència i aprenentatges.
- La diversitat del grup. L'espai ha d'oferir diferents possibilitats de joc i activitats alhora.
- També crear espais propis per respectar la pròpia individualitat.
- La seva funcionalitat perquè es puguin combinar totes les activitats que durant el dia s'hi realitzin, com dormir, menjar, etc.
- La classificació dels diferents objectes des dels pitets als guixos. Defint un lloc per a cada cosa.
- L'activitat dels infants possibilita al mestre observar sistemàticament l'evolució de cada infant i del grup.
- L'estètica del conjunt espacial i l'específica de cada racó o panell ha esdevingut un element de reflexió.
- La tasca de la mestra és la coordinació del grup i donar resposta a les demandes tant individualment com col·lectivament. Observar, planificar, actuar no per uns programes establerts, iguals per a tothom, sinó coordinant les iniciatives que van naixent del grup.

Procés d'observació, reflexió, planificació per a adequar l'espai segons les necessitats del grup i la seva estètica.



Abans

L'espai destinat a guardar les coses individuals: bossa, llibreta, abric, pitet, etc. plantejava un problema d'ordre i estètica.

Disposar d'un lloc específic (un moble-niu on hi ha un espai per a cada cosa) ha resolt l'organització i l'estètica tot fomentant l'autonomia de nens i pares.

Ara



Abans

El material estava col·locat en llocs d'accés difícil per als nens.

Ara el tenim al seu abast. L'organització, tant en el pla horitzontal com en el vertical, facilita l'activitat dels nens.

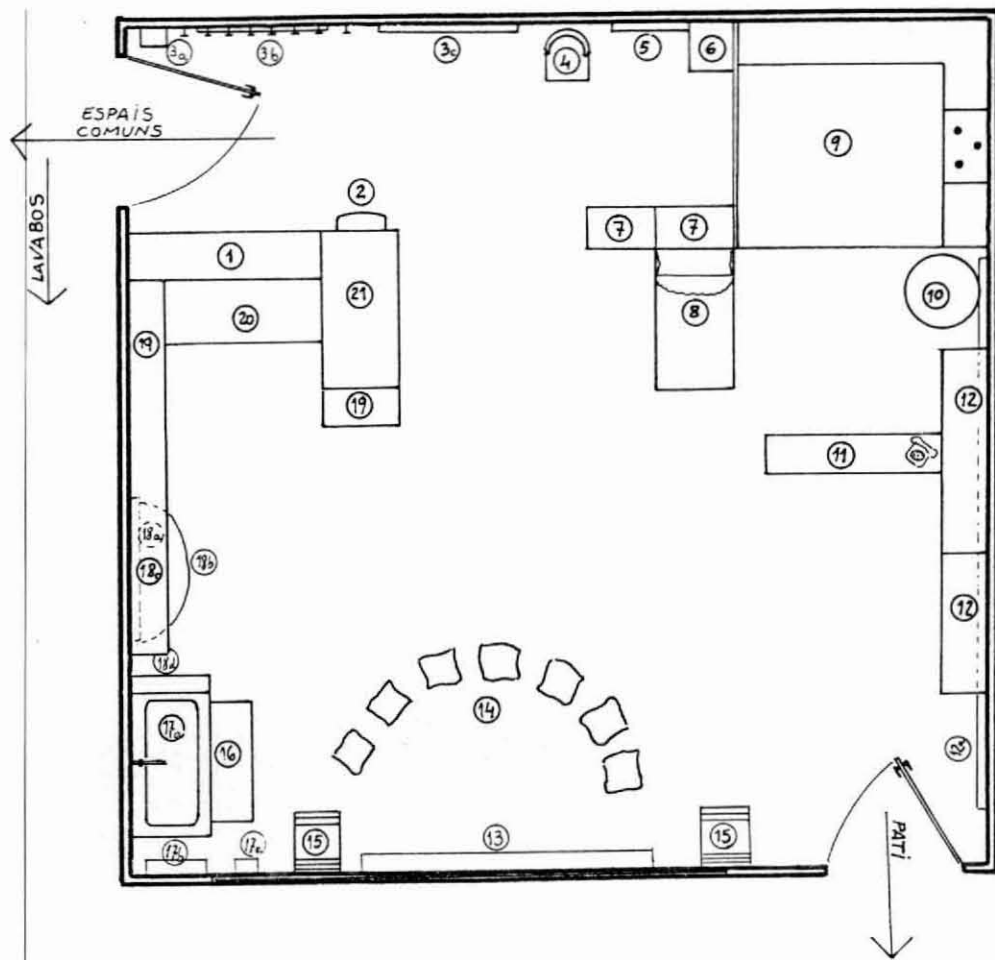
Ara



14-fàn

Aquestes imatges recullen l'activitat simultània que es produeix un dia qualsevol a la «classe».

Ara la distribució ens ajuda a crear un ambient que facilita l'autonomia, la comunicació, l'activitat..., manté l'interès constant de tots a partir d'un respecte als interessos individuals i de grup.



- | | |
|---|---|
| 1.— Moble niu | 12a.— Pissarra. |
| 2.— Cistell de les llibretes. | 13.— Taula gran, plegada. |
| 3a.— Fusta per penjar les sabatilles de bany. | 14.— Espai destinat a funcions diferents. |
| 3b.— Penjadors i panell mestra. | 15.— Pila de cadires. |
| 3c.— Panell pares. | 16.— Caixa-graó per arribar a la pica. |
| 4.— Balanci. | 17a.— Pica d'aigua. |
| 5.— Mirall. | 17b.— Joguines d'aigua. |
| 6.— Tamboret que fa de taula. | 18a.— Mirall. |
| 7.— Dos tamborets que fan de tancat. | 18b.— Taula. |
| 8.— Llitet. | 18c.— Prestatge. |
| 9.— Cuineta coberta amb roba. | 18d.— Paperera. |
| 10.— Tauleta. | 19.— Biblioteca. |
| 11.— Banc. | 20.— Matalassos (sofà) |
| 12.— Prestatgeries. | 21.— Armari dels tresors. |

Aquest esquema correspon a l'organització de la classe del mes de novembre.

L'organització de la «classe» és flexible; cada racó varia de material en funció de l'interès que els infants hi manifesten i d'acord amb l'evolució que cada nen i el grup fa al llarg del curs. Periòdicament també es modifica la distribució de l'espai, per exemple, al llarg de la jornada un mateix espai serveix per a:



Per a grans construccions



Col·locar els matalassos per dormir.



Muntar la taula per dinar; quan el temps ens bo permet la taula es munta a l'exterior



Per pintar, en el cavallet penjat al radiador

Però l'espai té tres dimensions i l'organització de les parets també compta.



Rotllo de paper

En un racó, fix a la paret, hi ha un rotllo de paper que té moltes utilitats: recollir una gota de pintura o de iogurt, mocar-se, etc. Però sota del paper hi ha sempre la paperera, que amb la seva presència indica on anirà el paper després de ser utilitzat.



Material que ha de ser demanat

Els mestres també som més alts que els nens; tot i que l'espai a l'abast dels infants ofereix múltiples propostes, determinats materials han de ser controlats pel mestre en el moment de ser utilitzats. Per aquest motiu també, a la paret, hi ha algun prestatge que ofereix material, per a ser demanat.

Valoració

Aquesta forma d'organitzar l'espai ha afavorit una dinàmica de grup molt enriquidora. Creant un ordre però no una monotonia. Cada dia pots observar com el grup de nens va fent seu l'espai i la vida que en ell hi ha. Pots comprovar com a poc a poc el nen va conquerint l'autonomia i manifestant noves necessitats.



Panell de pares

En un espai de la paret situat estratègicament a prop de l'entrada i lliure d'entrebancs hi ha de forma estable el panell dels pares on troben: el diari de classe, articles que poden ser d'interès per a ells, propostes d'activitats conjuntes i demandes concretes així com possibles intercanvis a fer entre ells.



Biblioteca

Atès que els pares són més alts que els nens, les parets s'utilitzen de forma cobrent per a tots dos col·lectius. A l'abast dels nens tenim la seva biblioteca i el material plàstic i a l'abast dels pares tenim la petita biblioteca que al llarg del curs es va creant i aquell material que els facilita poder satisfer petites demandes que poden sorgir en un moment donat com, per exemple: donar aigua...

Dia a dia la nostra classe s'ha anat omplint de petits detalls visibles i invisibles que han afavorit un ambient acollidor i ens han ajudat a aprendre a viure. El grup: nens, pares i mestres hem crescut!

Tota aquesta adequació s'ha fet amb molts pocs mitjans, però és veritat allò de: «amb il·lusió tot és possible».

C.C.C.

Ha sortit un llibre al mercat, publicat per Edicions 62/Rosa Sensat, el primer d'un total de quatre, sobre el primer any de vida de l'infant. El llibre recull les investigacions de J. Jubert i J. Navarra i ha aixecat controvèrsies i expectacions. Avui demanem a J. Jubert que ens parli de la recerca que va precedir al llibre.

PRIMER ANY DE VIDA



conversa amb JOAQUIM JUBERT

Infància. *A partir de quina hipòtesi van començar les recerques?*

Joaquim Jubert. El treball no va néixer de cap hipòtesi. Per paradoxal que sembli vam començar estudiant el deteriorament en els vells, i jo ho estudiava des de la meua disciplina de neurologia clínica, sense cap altra experiència del món dels infants que la que dona tenir fills o el medi ambient. Però, en estudiar el deteriorament en els vells, les demències, la pèrdua d'habilitats adquirides al llarg de tota la vida, ens vam trobar amb un fet que és el que ens va introduir en el món dels infants: es perdien les fun-

cions intel·lectuals, cognoscitives i s'alliberaven altres expressions conductuals i emocionals, seguint un procés invers a la seva adquisició; presentant reflexos i conductes que coneixíem perquè es troben detallades en el món dels infants. Això ens va fer veure que no podríem comprendre el funcionament d'un cervell adult i com es deteriorava si no en coneixíem els orígens, és a dir, el seu desenvolupament. Així neix el nostre interès per l'estudi i el coneixement de com s'estructura un cervell humà en les edats bàsiques de la vida.

I. *I com es va fer aquest estudi?*

J.J. Primer vam fer una tasca de seminari, intensiva, revisant el que s'ha dit. Ens vam trobar que «tants caps, tants barrets»; cadascú hi deia la seva, amb contradiccions evidents respecte al que veiem. Per exemple, Piaget dona unes cronologies molt concretes sobre l'objectualització, que ell situa entre els deu i els onze mesos, però nosaltres ho estàvem trobant en infants de sis mesos! Per anecdòtic que sembli, les cronologies que Piaget trobava als anys 20 i als anys 30 no coincideixen amb les dels infants dels anys 80. Això va ser un incentiu per descobrir què passava, en un treball de seminari que va durar dos anys i que ens va dur a preguntar-nos quin era el substrat material, orgànic, del desenvolupament i de l'aprenentatge.

I. *I ho vau trobar?*

J.J. Ens vam trobar amb una manca seriosa d'estudis, de bibliografia. N'hi ha, però és escassa i ha penetrat poc en l'àmbit dels estudis. Les teories sobre la mielinització, clàssiques dels anys vint, no arriben a explicar les diferències intel·lectuals. En canvi, els estudis sobre les connexions dendrítiques de les neurones, a partir dels anys quaranta, permeten observar que si no s'estimula d'una manera adient les zones del còrtex occipital dels circuits funcionals en el moment òptim, hi ha aprenentatges que deixaran de produir-se i seran de dificultosíssima recuperació. O sigui que la promptitud i l'adequació a donar uns estímuls és la variable més significativa en l'adquisició de l'aprenentatge. Vam correlacionar això amb les dades de l'etologia animal i en concret de l'etologia humana; amb tot el que es relaciona amb els períodes crítics —períodes en què si no es produeix un aprenentatge es pot perdre per sempre— i vam veure que el procés de desenvolupament és, d'alguna mesura, un procés contra rellotge. Un procés que no depèn tant de les coordenades biològiques o genètiques com dels requeriments que rep l'infant. Amb això vam desembocar en la importància de l'educació en el medi familiar (o avui en el medi d'estimulació precoç de les escoles bressol) que no pot ser deixada a l'atzar.

I. *A partir d'aquest moment, quin és el vostre objectiu?*

J.J. De la síntesi de totes les dades al nostre abast, i amb la clara intencionalitat de fer una teoria aplicada i no pas purament investigativa, vam posar-nos a elaborar una teoria general del desenvolupament, amb el punt de partida primordial de saber què necessita un infant, en cada moment donat,

per aconseguir les seves màximes possibilitats de desenvolupament. A partir d'aquesta plataforma ens vam endinsar en una tasca apassionant que és la d'elaborar una escala de seguiment per veure què necessita un infant humà per al seu màxim desenvolupament. Vam buscar recursos de finançament, vam disposar d'una beca de la CIRIT i vam tirar endavant.

I. *Qui éreu?*

J.J. Hi ha un aspecte que vull comentar. Normalment es creu que una recerca és una cosa que fan uns senyors molt especialitzats i amb molts títols i que es necessiten molts materials. Nosaltres en necessitàvem molt pocs, necessitàvem nens, però no ens calien microscopis electrònics ni res de tot això. Senzillament nens i nenes, que n'hi ha a pilons i arreu. I, ¿què en fariem de reunir un equip de recerca amb senyors que sabessin moltes coses, si no sabien seguir, llegir i avaluar conductes infantils? Així doncs, vam convidar a participar en aquesta recerca gent de formació ben variada: estudiants i educadors d'Escola Bressol, que presentaven un injustificat complex d'inferioritat, quan ells són els que saben estar amb els infants, i els que els saben observar. L'únic requisit era que s'integressin a l'equip, que elaboressin la plataforma teòrica des de la qual observar. I així vam obtenir un equip multidisciplinari on els titulats érem la minoria. Però l'equip ha resultat una experiència humana extraordinària. Un equip que sap, ara, encarar-se a la realitat amb els ulls d'un investigador, els ulls de qui no obeeix a unes consignes sinó que sap elaborar ell mateix les pròpies consignes. D'aquest equip n'ha nascut la redacció final del treball en forma de monografia o de llibre. Però el més important ha estat la qualitat humana de l'equip de treball.

I. *I a quines conclusions ha arribat aquest equip de treball?*

J.J. Aquesta recerca sobre el primer any de vida ens ha donat molt: una visió global del desenvolupament; una visió de les necessitats de la infància; ens ha fet patent que el desenvolupament és un continu on no hi ha salts en el buit; que cada adquisició que fa l'infant és fruit de les adquisicions anteriors i que sobre d'ella se sustentaran les adquisicions posteriors; que aquestes adquisicions tenen unes seqüències, unes lleis en la natura de l'infant que l'educador ha de conèixer per oferir-les als infants en el seu moment òptim de desenvolupament. El que adquireix l'infant en aquests anys crucials de la seva vida és el millor bagatge que li podem donar per atènyer una identitat personal i una promesa de futur.

I. *I ara, cap on aneu? I, sobretot, que creieu que en farà la gent del resultat de les vostres recerques?*

J.J. Ara ho estem continuant en el segon any de vida i encara ho voldríem continuar en el tercer. Però hi ha una fenomenologia històrica que no hem perdut de vista en tota aquesta recerca. Les famílies tradicionals, pairals, amb pares i avis i ties, etc. tenien unes fórmules tradicionals per transmetre els estímuls als infants, que s'han perdut. Ja no hi ha avis que juguin

a l'«Arri, arri, tatanet», que ter per al desenvolupament de l'c Això s'ha perdut. Els infants e ferències culturals obtingudes: tradicionalment. Això s'ha pe fants, reben normes a la modi concert, i deleguen a tercers la i allà deixen l'infant, inhibint- perdut l'instint de conreu d'i ció cultural. A nosaltres ens t una resposta a les necessitats. tit messiànics. Ningú no és pr ho de la millor manera possi l'evidència del que hem expc espais televisius, i això és tot. tem elaborant un que ens agr a fora. És un projecte d'educ un manquement de pare o de que ha estat rebut amb una fr asilars d'aquí, tement veure's Tercer Món, a l'Índia o a can ho esperàvem. Però no hem p jectes i experiències perquè c diquem més atenció al nostre nostres infants és un òrgan mc ció. Tenim l'exigència i el ne perquè s'estan malmenant mo

I. *I això és greu?*

J.J. Sí. Fa deu anys una funció Món, em deia: «el futur d'un p qui als seus infants de nivell p entendre als governs». Fa poc dar aquesta frase, i em va dir país radica en l'atenció que e mers anys de vida, sense espe d'un poble, com el destí indi els infants han pogut rebre c i potser durant el primer any

bones pensades

UNA TAULA POT SER MÉS QUE UNA TAULA

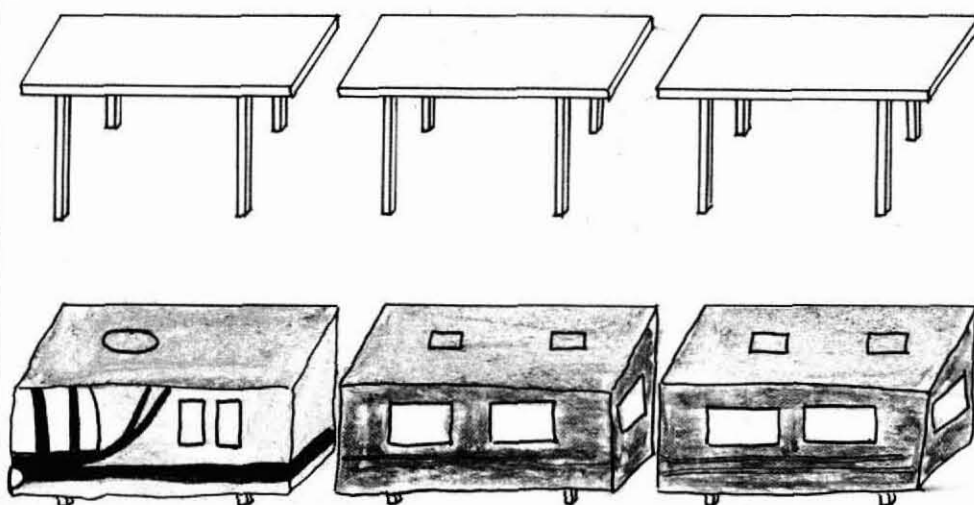
A vegades somniem a poder oferir joguines grossíssimes i suggerents que creiem que són fora del nostre abast.

Moltes d'elles es poden realitzar a partir de coses que tenim ben a la vora, amb una mica de material i una mica d'imaginació per a obtenir allò que volem. Sovint n'hi ha prou amb una taula i unes faldilles.

Amb un tros de roba confeccioneu unes faldilles per a la taula. I després, cosint-hi retalls de roba virolada si som bones cosidores, o pintant-ho amb pintura de roba si la veta artística és la nostra, pintem o cosim a les faldilles tot allò que permet identificar la taula amb un vaixell, una nau espacial, tots els vagons d'un tren, etc.

El model que escolliu depèn de la mena de taula que tingueu: rodona, quadrada, rectangular, de la vostra capacitat de temps i d'afició i de si voleu fer l'obra sols o acompanyats.

De fet, fer el tren, per exemple, que és una bona joguina per a vestir totes les taules de la classe, pot ser una proposta a fer durant la reunió de pares, on hi poden participar nens, mestres, pares, àvies, mares i cangurs.



Espai per a una creativitat sense límit

20-a

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

MANLEY®

escola 3-6

TEMPS ERA TEMPS ...

DE LES PRIMERES ESCOLES
DE PÀRVULS A CATALUNYA
AL S. XIX

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

Tot i que n'existien variats precedents, podem dir que el naixement de les escoles de pàrvuls és un fenomen íntimament lligat a la revolució industrial, que comportà en el decurs dels segles XIX i XX una intensa transformació dels modes de vida, de la concepció de la família i, consegüentment, de la situació de la infància. Foren normalment iniciatives de caire benèfic o filantròpic en els seus orígens i havien sorgit a Anglaterra i França, a la manera d'assils on acollir els fills dels obrers durant les llargues i inhumanes jornades laborals.

A Espanya la primera iniciativa, la trobem a Madrid l'any 1838. Pel que fa a Catalunya, la primera notícia ens la dona B. Cossio en el seu treball sobre l'ensenyament primari publicat el 1897, en el qual assenyala que existia en funcionament una escola de pàrvuls a Barcelona l'any 1849.¹



Tot i aquesta primera iniciativa i algunes altres que la secundaren amb el pas dels anys, l'abandó de l'educació de la infància era total. Els infants de les classes treballadores eren confiats a una dona que «aguantava criatures» fins que aquestes podien córrer soles pel carrer o eren en edat escolar. M. Carderera, que fou professor de l'Escola Normal de Barcelona, ens dóna una visió d'aquesta situació: «Els nens es reunien a l'aire lliure, o en un portal, o en una sala d'una casa, sense més estris que els seients que es portaven els mateixos que hi concorrien. L'amiga o encarregada de l'assil, mitjançant una mòdica retribució, tenia cura d'aquelles tendres criatures durant el temps que els pares s'ocupaven en el treball de guanyar la subsistència. Els ensenyaven alhora les oracions de la doctrina cristiana i a les nenes a fer mitja o alguna altra senzilla labor.»²

En aquest darrer cas eren *les costures*, estadi obligat de l'educació de les dones, on s'aprenia a cosir i a voltes a llegir. Per això la cançó popular diu: «La Mare de Déu, quan era xiqueta, anava a costura, a aprendre de lletra.»

De l'abandó de la infància proletària i el deficient nivell de l'educació parvulista a mitjan segle XIX a Catalunya en tenim alguns testimonis qualificats com el de Víctor Arnau, rector de la Universitat de Barcelona, càrrec que llavors comportava ser el màxim responsable educatiu del país.³ Arnau estava convençut de la utilitat de les escoles de pàrvuls, que qualifica d'utilíssimes tant per a l'educació dels infants com per a la tasca moralitzadora del poble que poden portar a terme. Però, a més, veia que la seva necessitat era pregnant a les poblacions industrials de Catalunya on «hi ha gran nombre de mares que per a guanyar el sosteniment han de passar el dia sencer a la fàbrica, deixant els seus fills a l'abandó o entregats a persones que ni tan sols poden prevenir-los dels perills físics que contínuament amenacen la infància». I és que moltes de les dones que aguantaven criatures ho feien perquè ja no servien per a treballar a la fàbrica, en la majoria dels casos per ser massa velles. Les poques escoles de pàrvuls existents, el rector Arnau les descriu com a «imperfectament organitzades», eufemisme amb què benèvolament s'al·ludeix al seu escàs nivell educatiu i higiènic. I es preguntava si eren de tan poca qualitat perquè n'hi havia poques o si eren tan escasses ja que eren tan poc adequades que els pares refusaven de portar-hi els seus fills.

El més probable és que, ultra aquesta situació, pocs treballadors podien fer front a la petita despesa del parvulari, car eren lluny de ser gratuïts. A més, els horaris escolars cobrien una petita part de la llarga jornada de treball que es situava pels volts de les deu o dotze hores.

Arnau es proposà el millorament de les escoles de pàrvuls i convertir-les en obra autènticament educativa, com a camí per a fomentar i expansionar els parvularis. «Si s'oferís —raona— als treballadors una escola no lluny de la seva vivenda on els seus nens, tan bon punt acomplissin els dos anys d'edat, poguessin romandre des del matí fins a la nit, ben cuidats, i exercitant discretament les seves facultats físiques, intel·lectuals i morals del modus més conduent al desenvolupament del cos i l'esperit, de segur els portarien diàriament i satisfarien gustosos per aquest inapreciable servei el lleuger estípendi que hauria necessitat d'exigir-los per a sostenir els establiments.»

De fet, tot i la bona voluntat del Dr. Arnau, l'expansió del parvulari topava —o haig de dir topa encara?— amb el problema fonamental de considerar-lo integrat a l'educació pública i gratuïta. Així, el plantejament no passava de ser una bona intenció en un país on l'educació bàsica, pública i gratuïta és un fenomen que correspon als nostres dies.

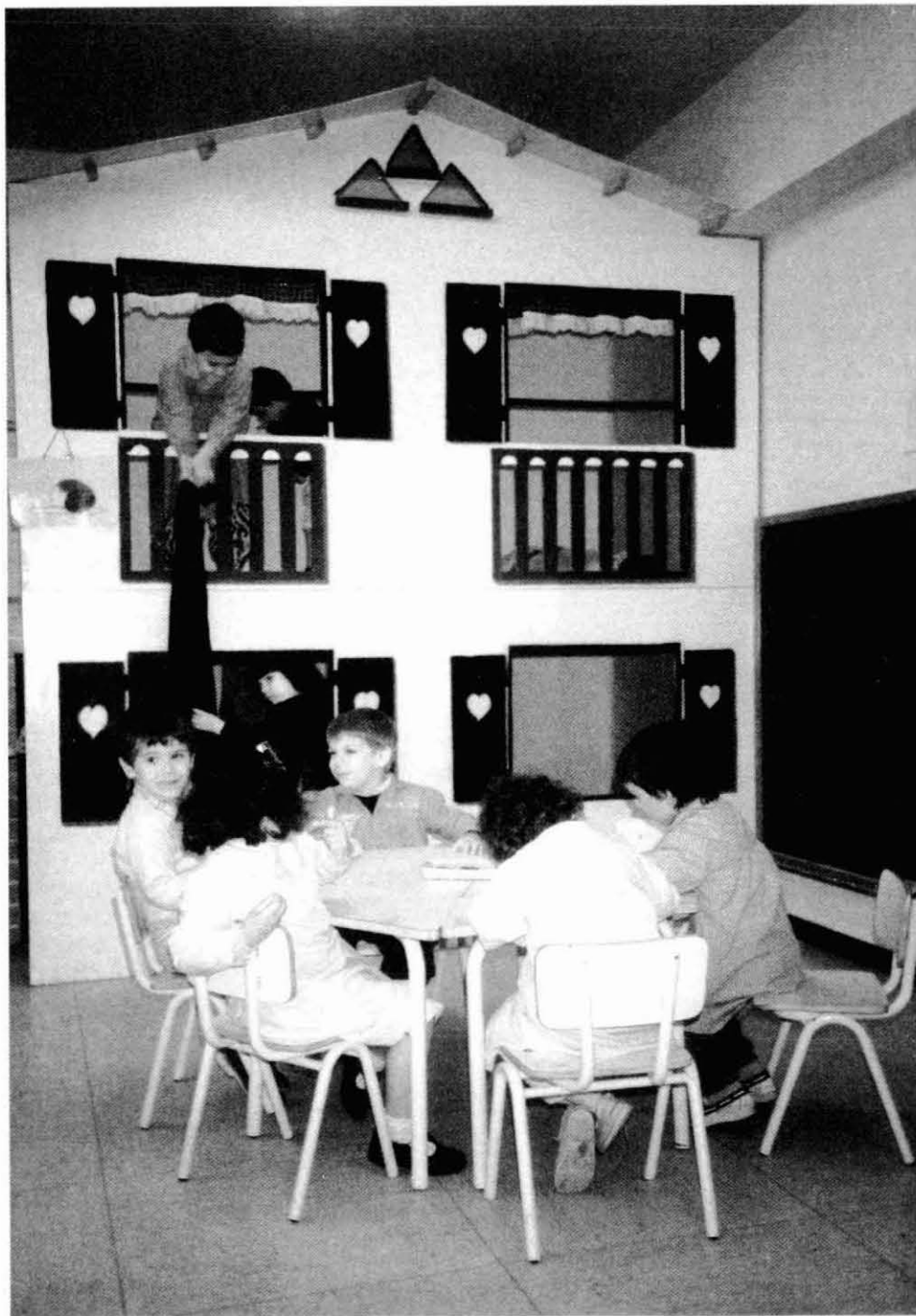
L'esforç del rector, i principalment de la Junta d'Instrucció Pública, llavors amb una forta presència d'homes vinculats al sector més renovador de l'ensenyament, s'adreçà a aconseguir crear una escola pilot, com a lloc de recerca i difusió pedagògica, que portés a la transformació dels parvularis en institucions educatives. Així es creà l'Escola de Pàrvuls Model de Barcelona, que fou confiada, amb tant d'encert, el 1862 a Julià López Catalán, qui portaria a terme una tasca decisiva per al moviment parvulista de Catalunya.

J.G.-A.

1. COSSIO B., *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1897, p. 56.

2. CARDERERA, M., *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*, Madrid, G. Hernando, 1883, T. I., p. 145.

3. *Memoria del estado de la Instrucción pública en el distrito universitario de Barcelona en el año académico de 1858 a 1859, remitida a la Dirección General por el Rector de la Universidad*, Barcelona, Tomàs Gorchs, 1860, pp. 42 i 43.



EDUCAR EUSKALDUNITZANT

LUISA ASTIAZARAN ARISTIZABAL

Sí, és possible euskaldunitzar al parvulari, i gosaria dir que és el moment idoni per fer-ho.

— Per bé que l'escola no pot o no ha d'eludir la seva responsabilitat en la tasca d'euskaldunitzar el poble en què està integrada, cal considerar-la com un mitjà necessari però no suficient.

— Malgrat tot, proposaria una sèrie de *condicions bàsiques* per poder acomplir adequadament aquest quefer.

1. Desdramatitzar la qüestió ja que està adquirint cotes molt altes que poden conduir a disminuir l'atenció i rebaixar nivells en altres àrees de competència exclusiva de l'escola.

A més, en aquesta dramàtica tesitura, l'educació que proporcionarem estarà tenyida d'angoixa i ansietats gens favorables en cap cas i, per descomptat, nocives per a l'adquisició de la llengua que volem ensenyar.

En el nen ha de predominar l'experiència dels aspectes assolits sobre la d'una cursa en què s'intueix una meta confusa i llunyana.

Desdramatitzar no suposa ni eludir ni banalitzar el problema, sinó al contrari, un cop analitzat, dur a terme un diagnòstic de situació, i d'acord amb aquest, establir les mesures oportunes per vehiculitzar la solució.

2. Creació de situacions reals d'ús de l'euskera. Situacions en les quals es verbalitzin unes accions o unes altres en funció de l'*input* en euskera que el nen rep fora del marc escolar.

3. Adequació i sistematització de les formes d'ús que s'ofereixen i se sol·liciten; tant pel que fa a la seva complexitat com a la seva freqüència.

4. Utilització de l'euskera com a vehicle d'aprenentatge en totes les àrees del currículum.

No oblidem que al parvulari cada activitat ha de ser vàlida per atènyer objectius de diverses àrees.

Alternància o superposició de les dues llengües segons els models educatius i organitzatius del centre.

5. Implicació i motivació dels pares en el procés educatiu i d'euskaldunització dels seus fills. Aquestes s'han d'iniciar amb col·laboracions senzilles i fàcilment realitzables.

6. Aprofitament de les possibilitats que el medi, la societat ofereixi i que demostrin la utilitat i necessitat d'aquesta llengua.

Característiques de la tasca

Tenint en compte la influència que en el desenvolupament de la personalitat tenen les interaccions i vincles entre el nen i l'adult, com també el paper que pot tenir el parvulista en l'adquisició del llenguatge,

1. És condició indispensable, empatitzar amb el nen, arribar a ser algú important per a ell. I serà important en la mesura en què satisfaci les necessitats que experimenti el nen encara que no les verbalitzi. L'educador les haurà d'intuir i la seva satisfacció generarà actituds positives no només envers la seva persona sinó també envers tot allò que aquesta comporti.

Les necessitats es plantegen al nen en situacions individuals, de grup petit i de grup gran. Per això en aquests nivells de relació incidirà l'educador per satisfer-les. I ho farà en euskera basant-se en el context i fent valer el to i el gest.

2. L'euskera s'adquirirà usant-lo, experimentant-lo, jugant i assajant. I els usos proposats estaran plens de contingut fàcil i immediatament verificables per tal que puguin ser interioritzats posteriorment.

És a dir, tota acció anirà acompanyada de la parla i cada acte verbal es simultaniejarà amb l'acció corresponent.

Allò que és obvi serà verbalitzat com s'esdevé amb la primera llengua. Ja vindrà l'hora en que l'euskera exerceixi per ell mateix totes les funcions del llenguatge!

3. Partint del fet que l'objectiu primordial respecte a l'euskera no és transmetre lèxic, morfosintaxi, semàntica o fonètica (que no són sinó abstraccions a posteriori) sinó possibilitar que el nen dugui a terme les seves activitats habituals acompanyades per aquesta segona llengua, el plantejament del seu ensenyament serà funcional nocional d'acord, entre altres coses, amb les nocions explicitades en el currículum del pre-escolar.
4. Però l'evidència del llenguatge no és suficient per aprendre'l i menys encara en el cas, com el nostre, en què aquesta evidència es redueix gairebé al marc escolar.

Com més petit és l'*input* (en l'espai i en el temps) més gran és la sistematització del que s'haurà d'oferir al parvulari.

L'escassetat d'*input* s'intentarà compensar amb models d'ús, contextos i suports que facilitin la seva adquisició.

Se'n dedueix la necessitat de mitjans aduats i que, en el cas de qui signa aquest article, han estat el conte i la ritualització de fets quotidians que pel fet de ser obvis no es verbalitzen en la primera llengua i sí que s'han verbalitzat en euskera.

Els contes s'han elaborat segons la seva finalitat lingüística: comprensió global, concreta o producció verbal.





Observacions

— S'ha fet esment anteriorment de la importància d'adquirir «experiències d'aspectes assolits» i per això, considerant d'una banda que la comprensió precedeix la producció i que són simultànies encara que els seus nivells siguin diferents, i de l'altra, que totes dues en el seu començament són molt globals i difoses en el nen de parvulari des del punt de vista de l'adult, els desajustaments s'han considerat com a propis del procés d'adquisició, bé que, col·lateralment, s'han ofert suports perquè aquests desajustaments no es fossilitzessin.

— Tothom coneix el paper quasi determinant de les expectatives i l'auto-concepte en les adquisicions; per això:

- Posem més amunt el seu llistó sobre el nostre quefer professional. Però, dotem-nos alhora dels mitjans necessaris.
- Confiem en la capacitat del nen. Confiança que serà intuïda per ell i el farà progressar també d'acord amb les expectatives que sospiti que l'educador té respecte a ell.

— I reflexionem:

- Si la majoria no aprèn, és que falla alguna cosa important en nosaltres.
- Si són pocs, analitzem els perquè i busquem nous mitjans i suports.

— No angoixem el nen, no li fem interioritzar com a propis els nostres fracassos.

Eduquem-lo, que és el nostre objectiu, però fem-ho en la llengua i cultura del poble, que és una condició necessària per a EDUCAR; que al llarg de tres cursos, en diversos moments i amb ritmes diferents, es donaran les adquisicions necessàries perquè l'euskera pugui ser vehicle de comunicació i mitjà d'aprenentatge.

— I, ¿on millor que el parvulari per aconseguir aquestes relacions personals, aquestes situacions reals necessàries per a una bona socialització i idònies per a l'adquisició de la nova llengua?

— Remetem-nos com a exemple a les il·lustracions: Sóc el pare. Estic regant les plantes perquè estaven molt seques, necessitaven aigua. He portat aigua del lavabo amb la regadora. N'hi he tirat massa i s'ha mullat el terra. L'haig d'assecar, es pot relliscar. Agafaré la fregona i l'assecaré.

¿No constitueix una vivència de la qual podem assolir molts objectius educacionals al mateix temps que enriqueix els usos en euskera?

«Sí, és possible i ens hem d'entestar a aconseguir-ho.» No oblidem que no s'assolirà el desenvolupament integral del nen si el considerem com un ens acultural.

L'alternativa renovadora i pedagògica

Llibres Barcanova

Preescolar

Jardí d'infància
SOL I

Parvulari I
SOL II

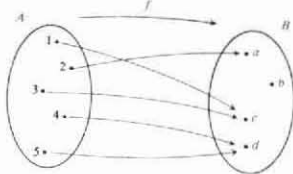
Parvulari II
SOL III

Aprentatge de l'escriptura
INICIS

Aprentatge de la lectura
**CENT
PARAULES**



copa



Cicle Inicial

Llengua Catalana
**PA DE RAL
ESTORNELL
ARBRES
SALTAMARTÍ**

Llengua Catalana
per a no-catalanoparlants
XIULET

Ciències Naturals i Socials
EXPERIÈNCIES

Llengua Castellana
**ZUMBEL
ALAMEDA**

Matemàtiques
**DAU
CENTPEUS**

Cicle Mitjà

Llengua Catalana
**PA DE RAL
ESTORNELL
ARBRES
SALTAMARTÍ**

Llengua Catalana
per a no-catalanoparlants
XIULET

Ciències Naturals
NATURÀLIA

Ciències Socials
ETNOS

Matemàtiques
**DAU
CENTPEUS**

Llengua Castellana
**ZUMBEL
ALAMEDA**

6^e, 7^e i 8^e

Llengua Catalana
**ATZAVARA
ARBRES**

Ciències Naturals
NATURÀLIA

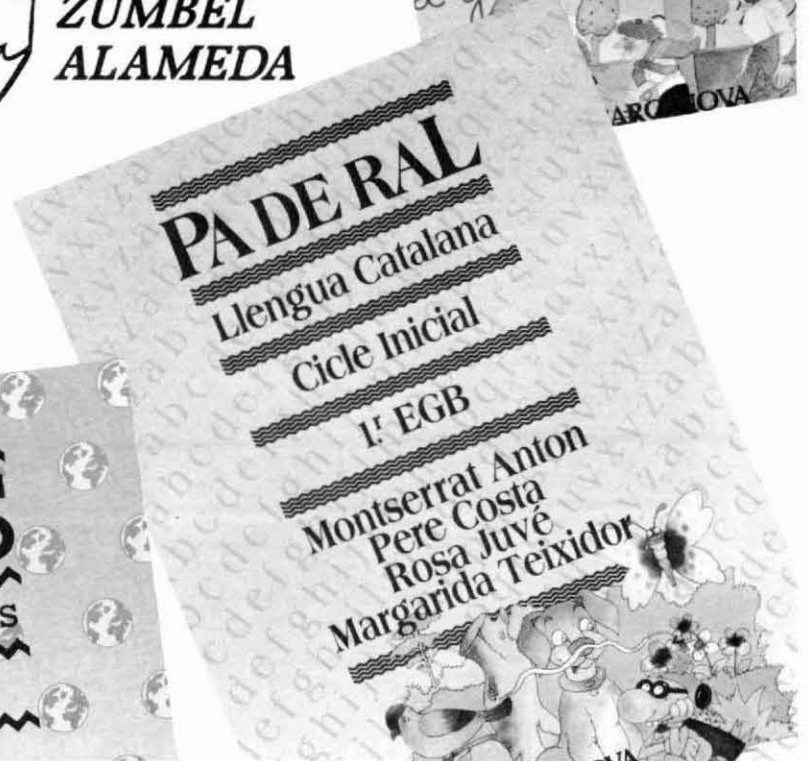
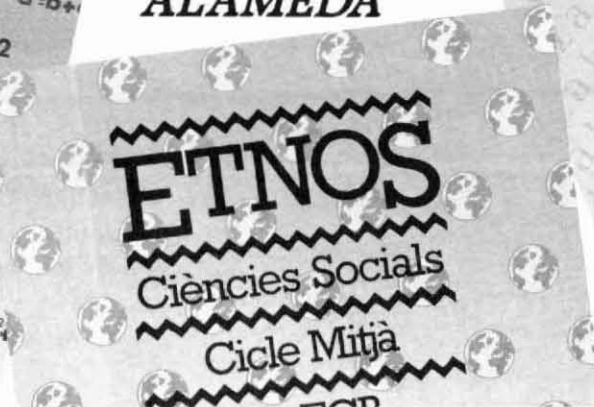
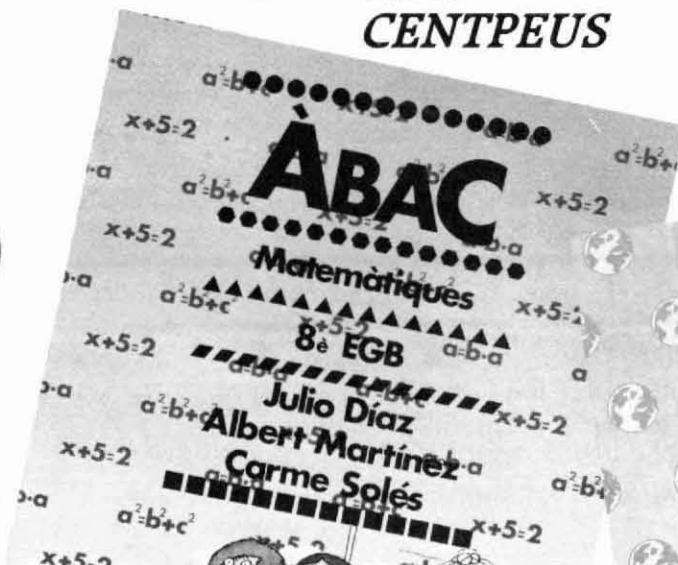
Ciències Socials
ETNOS

Matemàtiques
ÀBAC

Llengua Castellana
**ZUMBEL
ALAMEDA**

PA DE RAL
Llengua Catalana
Cicle Inicial
1^{er} EGB

Montserrat Anton
Pere Costa
Rosa Juve
Margarida Teixidor





LES VACANCES DELS NENS QUAN ELS PARES TREBALLEN

TERESA CLIMENT I CASTELLÓ

Recordo haver llegit als diaris, les darreres vacances de Nadal, titulars com aquests: «jugar a les vacances», «les institucions s'aboquen a l'organització de l'oci juvenil i infantil durant les vacances», «vine a jugar a Firajoc», «cent cinquanta mil infants han passat pel Festival de la infància i la joventut», «els ajuntaments organitzen casals de vacances», «es celebra la festa de la llufa» ... i per raons de feina, també he tingut a les mans un bon nombre de papers que oferien activitats per a la mainada a diferents indrets de les comarques catalanes i dels barris de Barcelona. Si a totes aquestes propostes hi afegim el conjunt d'activitats educatives i recreatives que fan diverses entitats, s'acaba configurant una oferta que a primer cop d'ull sembla força completa, diversificada i fins i tot amb un bon suport de l'Administració, la qual cosa vol dir que, en principi, és assequible per a tothom.

No entrarem ara en l'anàlisi d'aquesta oferta lúdica, ni qualitativament ni quantitativament, però vull destacar-ne dues característiques importants: la decantació de les propostes cap als nois i noies més grans, o que com a mínim tenen una capacitat d'autonomia que els permet desplaçar-se per la ciutat, seleccionant ells mateixos allò que més els interessa i agrada; i la cobertura parcial i aïllada del temps lliure que fan moltes de les propostes institucionals, tret d'aquelles que estan vinculades a la vida i objectius d'entitats o associacions. És a dir, fer alguna activitat o anar a algun dels espais destinats a esbarjament i joc equival, pel que fa al temps esmerçat, a anar al cinema, fer una excursió, anar una estona a la piscina o a patinar.

Remarco les diferències d'oferta en funció de les edats i la cobertura molt parcial del temps, per evidenciar la manca de propostes àmplies d'educa-



ció de lleure per als nois i noies durant els períodes de vacances, i especialment per als més menuts.

Així doncs, és força freqüent sentir entre pares amb fills petits comentaris com aquests: què fareu amb els nens aquestes vacances? amb qui els deixareu? Les respostes tenen molt de comú: hem llogat una cangur, els deixarem amb els avis, ens ho anirem combinant, a l'escola organitzen guarderia la primera quinzena, etc.

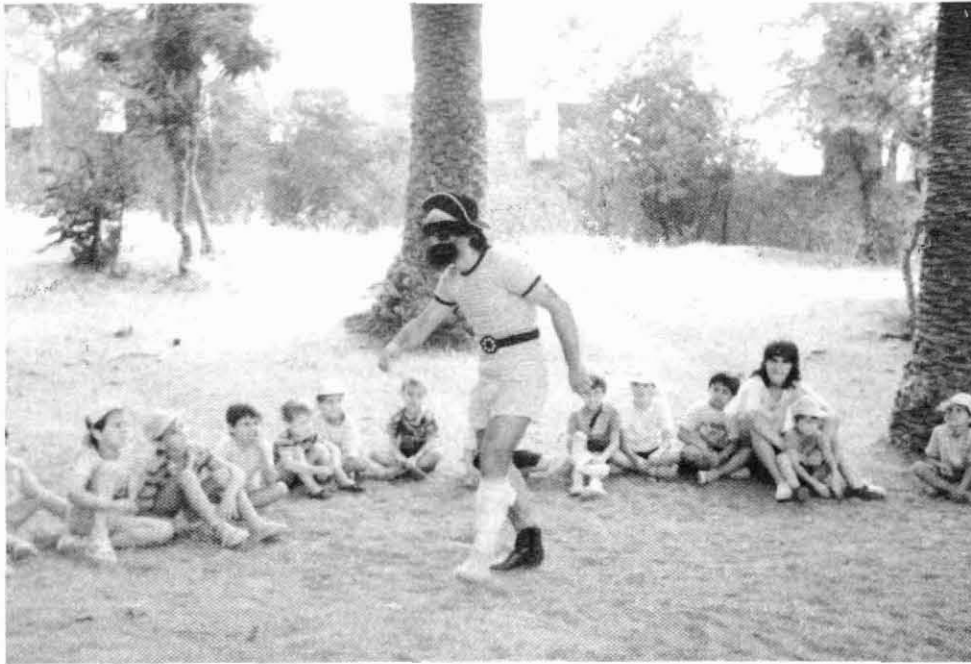
Seria bo reflexionar una mica sobre el sentit i la raó de ser d'aquests comentaris, que lògicament es produeixen sobretot en els medis urbans, sempre que no siguin molt marginals, ja que les dinàmiques de convivència i relació als hàbitats rurals van lligades a uns altres tipus de visió i valoracions de les coses, i el mateix passa en col·lectius urbans on coincideixen, i de forma molt pronunciada, un seguit de mancances sòcio-culturals i econòmiques.

«Què fer amb els nens» expressa sovint una necessitat de col·locar-los, un problema domèstic més, que cal resoldre i que fins i tot porta incorporada la mateixa lògica i els mateixos criteris amb què es resolen la resta de qüestions domèstiques, o sigui, individualment i cadascú les seves. L'expressió inclou també, i lligada amb la necessitat de col·locar la criatura o trobar una sortida, una actitud desvaloritzadora d'alguna de les alternatives que hom té a mà, com p. e. els avis o l'esplai extraescolar. No s'estima que estar amb els avis pot ser una oportunitat de relació afectiva, de comunicació i vivència d'experiències interessant (a través dels contes dels avis, del passeig pel poble o ciutat...). O bé que pensar amb criteri i coherència en l'organització d'una proposta de lleure per a la mainada des d'una associació de pares o un consell escolar sigui més positiu que buscar-se la pròxima i particular solució.

El fet és que a les cases on els pares treballen tots dos trobar una sortida adequada per als fills quan fan vacances no sempre és fàcil. Ens trobem que, per una banda, les estructures productivistes de la nostra societat no contemplan mai que les persones, al marge de la seva dedicació al treball, tenen un seguit de necessitats i obligacions per cobrir que van des del lleure i la formació continuada d'un mateix a l'atenció dels processos de creixement i formació dels menuts que tenen a la vora. El que vol dir que els pares no podem adaptar, de cap manera, la nostra disponibilitat a les necessitats dels fills.

D'altra banda, i com ja hem assenyalat abans, és durant les vacances escolars quan més es nota la manca de propostes i espais que donin continuïtat a la tasca educativa i socialitzadora de l'escola i la família, més enllà dels seus respectius àmbits. Evidentment no es tracta de propugnar una ocupació a ple temps per a la canalla, sinó que es tracta de convertir el seu temps de lleure en un temps creatiu i d'afermament d'hàbits i actituds de convivència; i de retruc, es tracta també d'enriquir i estimular, les relacions entre pares i fills a partir de les experiències vitals d'uns i altres.





Situats, doncs, en la recerca d'alternatives a les solucions habitualment emprades, per a tenir cura dels fills en períodes prolongats de temps lliure, ens trobem amb experiències força reixides les unes, més limitades les altres, però massa poc esteses en qualsevol dels casos.

Per mi, fins ara, les propostes més interessants són les que ofereix el tractament associatiu, fetes i organitzades amb la voluntat de participar en l'educació dels infants, com ara clubs i centres d'esplai. Aquestes entitats parteixen de les necessitats de l'individu i del coneixement del seu medi, i ofereixen als nois i noies que en són membres la possibilitat de viure de forma participada i creativa el seu temps d'esbarjo. La potenciació d'un associacionisme infantil, ben plantejat pedagògicament i de qualitat, és una necessitat col·lectiva i, per tant, un àmbit a promocionar i a donar-li suport.

Paral·lelament hi ha serveis i equipaments que ofereixen l'aprenentatge de tècniques o la realització d'activitats específiques que si bé cobreixen de forma més parcial tant el temps com els interessos dels nois i noies, és imprescindible el seu manteniment i la creació d'altres de nous com ara ludoteques, biblioteques infantils especialitzades, tallers, escoles esportives, etc. ja que és molt important donar continuïtat a l'oferta i crear hàbit d'utilització.

Malgrat que la situació actual del lleure infantil es pot modificar a través de l'oferta i ampliació dels serveis de qualitat que existeixen, hi ha alguns buits més difícils de resoldre i per als quals és imprescindible anar forçant un cert canvi de mentalitat. És ben clar que els pares amb fills petits (per sota dels quatre anys per posar una edat) ho tenen més complicat, si bé és un avantatge que l'escola bressol cobreixi de forma més àmplia allò que en diem el calendari escolar.

Tot i les dificultats d'espai, d'organització i fins i tot de diferència de criteris, que poden sorgir, seria molt enriquidor per a la mainada que els pares, a l'hora de cercar una fórmula per a la cura del seu fill, defugíssim de fer-ho en solitari i intentéssim d'avançar en els plantejaments col·lectius que seran, d'altra banda, inevitablement limitats. Demanar a algú en qui tenim confiança que atengui més d'un nen o nena alhora, o mirar de combinar-se una part de les vacances amb amics per cobrir millor les vacances escolars dels respectius fills, en poden ser dos exemples.

En la mateixa línia d'anar modificant pressupòsits i hàbits de funcionament fóra bo resituar el valor de les relacions personals amb els qui estan més a prop, amics i familiars. Les formes més tradicionals de relació en els medis rurals en poden ser il·lustratives; als pobles, tothom que està a l'entorn d'un infant en té cura i ell sap bé que pot acudir a qualsevol del seu cercle perquè li resolgui un problema immediat. Així doncs, reforçar la implicació de les persones afectivament properes en l'educació dels nostres fills és indirectament una bona fórmula perquè, arribat el cas, restar amb elles no tingui res a veure amb «col·locar» els nens.

«Allò que l'infant enregistra millor des de molt petit, són les sensacions de tendresa o crueltat del seu entorn»

ELS NENS DAVANT LA VIOLÈNCIA

JOSÉ LUIS SAN FABIÁN MAROTO

La conducta violenta és fonamentalment una forma de relacionar-se amb el món, amb els altres i amb un mateix, una forma de veure la vida; en tot cas, una forma de relacionar-se que els nens aprenen en la seva relació amb els adults.

A continuació es presenten tretze punts referits a pràctiques educatives que contribueixen a formar individus violents. No es tracta d'unes «instruccions per educar», sinó d'una sèrie d'enunciats útils per estimular un debat sobre la violència en els nens, que equival a dir sobre la violència en els adults del demà.

Un nen serà violent:

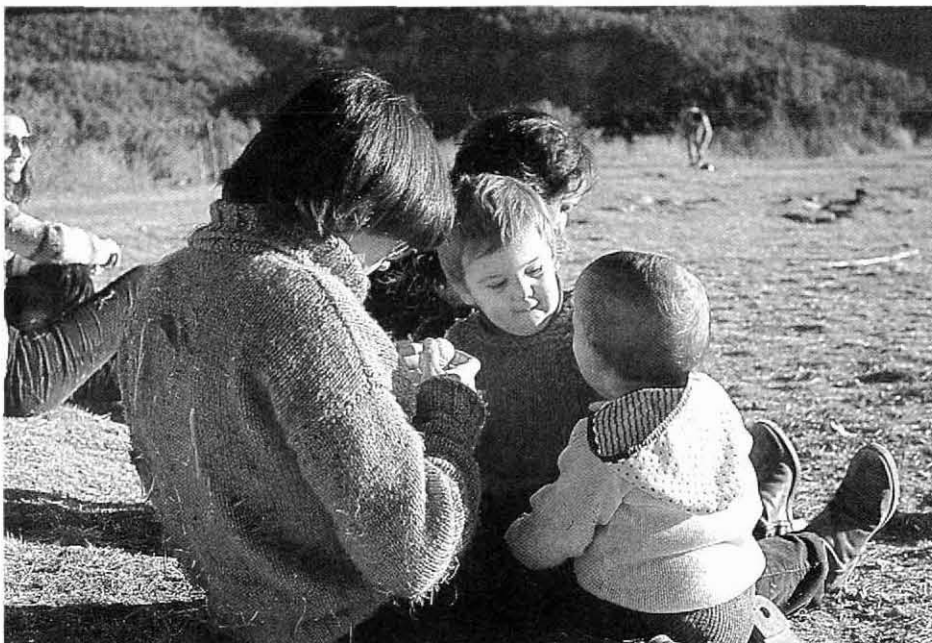
1. Si el sotmetem a formes rígides de disciplina, a les quals el nen s'adapta sense comprendre-les.

Aquest tipus de disciplina és tan negatiu com la manca de tota disciplina. La justificació que donem a les normes i les obligacions és molt important. Encara que els nens no tinguin la capacitat de raonament dels adults, sí que tenen la necessitat de donar un sentit a allò que s'esdevé. De vegades la justificació de certes normes es fa difícil, no per manca de racionalitat del nen, sinó per la irracionalitat de la mateixa norma. Els càstigs, que no necessàriament són perjudicials, contribueixen més a aquesta irracionalitat quan s'imparteixen per alguna cosa que no s'ha fet o de la qual no s'és responsable, quan el nen no veu clara la relació entre el càstig i la «seva mala acció» o quan es castiga per ràbia o desfogament. Els nens són especialment sensibles a les incoherències.

2. Si no respectem el seu propi procés de desenvolupament.

Tots els nens són diferents entre ells i cap, mentre sigui nen, no és igual





a un adult. No hem d'interpretar la seva conducta a partir de la nostra mentalitat. La seva evolució cognoscitiva i social particular fa que algunes normes i situacions les jutgi «a la seva manera», sense que això es degui a una «mala voluntat» per part seva.

3. Si està mancat de l'afecte necessari.

El nen percep, a través de molts indicis, que no és acceptat o que és menys acceptat que d'altres. El sentiment d'acceptació o refús és potser el sentiment més important en la formació de qualsevol vincle social. Allò que millor enregistra el nen, ja des de molt petit, són sens dubte les sensacions de tendresa o crueltat del seu entorn.

4. Si no té un bon concepte d'ell mateix.

Aquest concepte o autoestima es construeix a partir de la imatge que nosaltres li reflectim d'ell mateix. Si li diem que no val, que el que fa està sempre malament, si no li donem oportunitats d'experimentar l'èxit en situacions concretes, farem que acabi menyspreant-se ell mateix i els altres.

5. Si no admetem zones d'independència i autonomia personal, en les quals pugui actuar sense la nostra vigilància.

El nen necessita la nostra confiança, necessita saber que confiem en ell. Si no li assignem algunes tasques i responsabilitats, adequades a la seva edat, es convertirà en un ésser dependent, insegur d'ell mateix, incapaç d'autodisciplinar-se i propens a fer allò que està prohibit.

6. Si fomentem en ell la submissió cega i el servilisme a l'autoritat dels adults.

Pel fet d'estar més preocupats per evitar qualsevol conflicte que per buscar activament solucions negociades i no violentes, fomentem el conformisme i l'adaptació a la injustícia. Els nens que menys expressen obertament el seu desacord amb els adults acostumen a ser els que guarden més ressentiment contra la seva autoritat. L'obediència no és un acte de responsabilitat quan el que s'obeeix són normes que es consideren injustes.

7. Si refusem tot sentimentalisme a canvi d'una visió dura i freda de la realitat.

Cal desenvolupar la sensibilitat envers totes aquelles coses de la vida que considerem bones: l'alegria, la cooperació, la senzillesa, el respecte a la naturalesa, etc. I no es tracta tant d'una qüestió d'idees o creences com de l'expressió d'emocions i sentiments.

8. Si li ensenyem d'apreciar el que és seu menyspreant el que és dels altres.

No és desprestigiant les coses dels altres la millor forma de donar importància al que és propi. Al contrari, si li presentem de manera raonada posicions diferents i punts de vista diversos davant la mateixa realitat, el farem més sensible a les necessitats dels altres i l'estarem educant per a l'autocrítica i la tolerància.

9. Si li ensenyem de competir i no a cooperar amb els altres.

Una acció és competitiva si té com a estímul principal guanyar l'altre o guanyar més que l'altre. La competició separa, classifica entre triomfadors i perdedors i rarament es dona una competència perfecta en la qual tothom tingui les mateixes possibilitats de guanyar, la qual cosa produeix en els uns resignació i aïllament, mentre que als altres, els ensenya a ser forts amb els dèbils. Des de petits hem practicat jocs competitius i ara estem mancats d'imaginació per proposar jocs basats en la cooperació i en els quals s'elimini la por del fracàs perquè ningú no hi perd.

10. Si els pares donen al nen una imatge d'ells mateixos idealitzada.

Sovint aquesta situació crea uns nivells d'ansietat massa alts i unes expectatives difícils d'acomplir. Mostrar que equivocar-se forma part del risc de viure resultaria una imatge més humana.

11. Si no coneix models de pau, justícia i resolució no violenta dels conflictes.

Els herois de qualsevol època, els herois infantils, reflecteixen uns valors determinats que es converteixen en models a imitar. En aquests valors hi ha sempre una forma d'entendre i resoldre els conflictes. Una cultura mancada de models no violents és el camp més fèrtil per a la proliferació d'actes sistemàtics de violència.

12. Si li ensenyem que per aconseguir una meta tot està permès i que el que importa és l'èxit a tota costa.

No tots els procediments són vàlids quan es tracta d'assolir situacions en les quals hi hagi un mínim de violència i un màxim de justícia. No es pot aconseguir la pau per mitjans violents, ni la justícia mitjançant injustícies. Una educació per a la no-violència és una educació en la no-violència.

13. Si no li transmetem la nostra confiança en la humanitat i en un futur millor.

Els actes de pau són actes d'optimisme i miren el futur més que no pas el passat. La violència, en canvi, és trista, de color gris i no té sentit de l'humor.

A través d'aquests i altres mecanismes es sembla la violència en el cor de la infància. Després, només cal esperar i veure com es manifesta, bé contra un mateix, bé contra els altres.

«Encara no sabem com seria el món si els nens creixessin sense sofrir humiliacions, si els seus pares els respectessin i els prenguessin seriosament com a qualsevol ésser humà. En qualsevol cas, no conec ningú que hagi fruit d'aquest respecte quan era nen i que més tard, ja adult, hagi tingut la necessitat d'assassinar altres éssers humans.» Així s'expressa Alice Miller en el seu darrer llibre en castellà, titulat *Por tu propio bien* (Barcelona, Tusquets).

JL.SF.M



El primer Graó

PATIM, PATAM, PATUM

Pre-escolar-3. Matèries globalitzades.

Per a nens de 5 a 6 anys.

Roser Ripoll, Roser Mitjans, Rosa Collado,
M. Àngels Arnaus, M. Eulàlia Antonès.

PAM I PIPA

Pre-escolar-2. Matèries globalitzades.

Per a nens de 4 a 5 anys.

Roser Ripoll, Roser Mitjans, Rosa
Collado, Joana Danés, Valentí Vilar.

Il·lustracions de Roser Capdevila

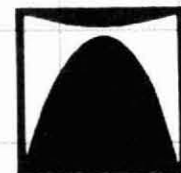
Els quaderns de pre-escolar de la col·lecció GRAÓ globalitzen tot allò que el nen ha de realitzar o assimilar.

Matèries ordenades en progressió de dificultat que ajuden al nen a estructurar el seu pensament.

Una base sòlida per començar amb bon peu, i d'una manera pràctica, la seva formació.



COL·LECCIÓ
GRAÓ



**EDITORIAL
TEIDE**

Viladomat, 291 - Tel. 250 45 07
08029 Barcelona

infant i salut

Es descriu la funció del somriure en el desenvolupament emocional del nadó i la seva vinculació amb les repetides experiències de satisfacció de les seves necessitats biològiques i emocionals; el somriure com a inici de diferenciació i incipient reconeixement de l'altre. Com en el nadó, la repetició d'estímul constants, la relació bàsica amb una sola persona són una ajuda al seu impuls innat envers el desenvolupament i la integració; a la diferenciació i reconeixement d'ell com a individu, així com al reconeixement i exploració confiada del món que l'envolta. El riure com a excitació i descàrrega indiscriminada de les emocions que dificulta l'elaboració de les experiències internes i el desenvolupament de la capacitat per estar sol, amb una dependència excessiva del medi ambient.

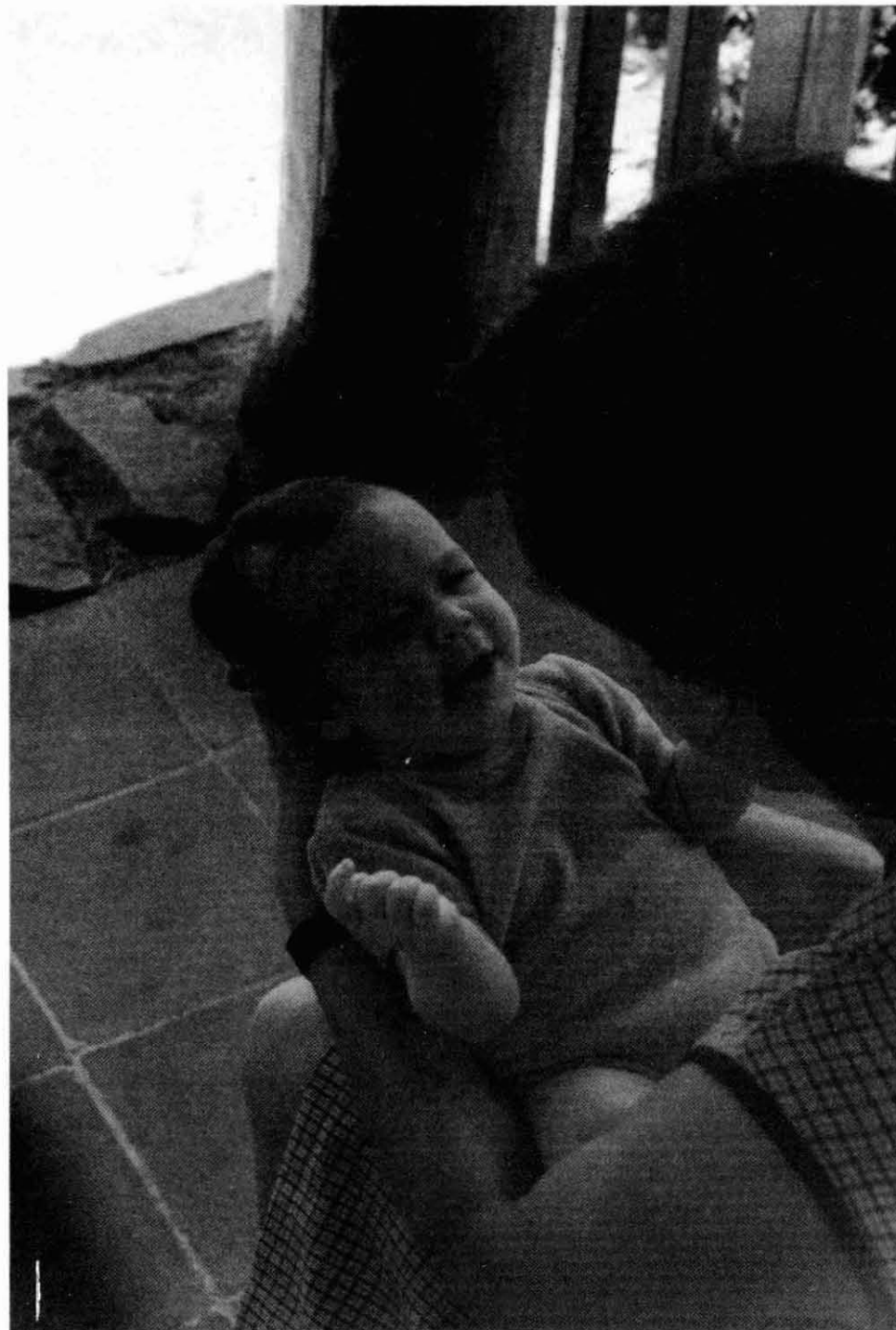
RIURE I SALUT

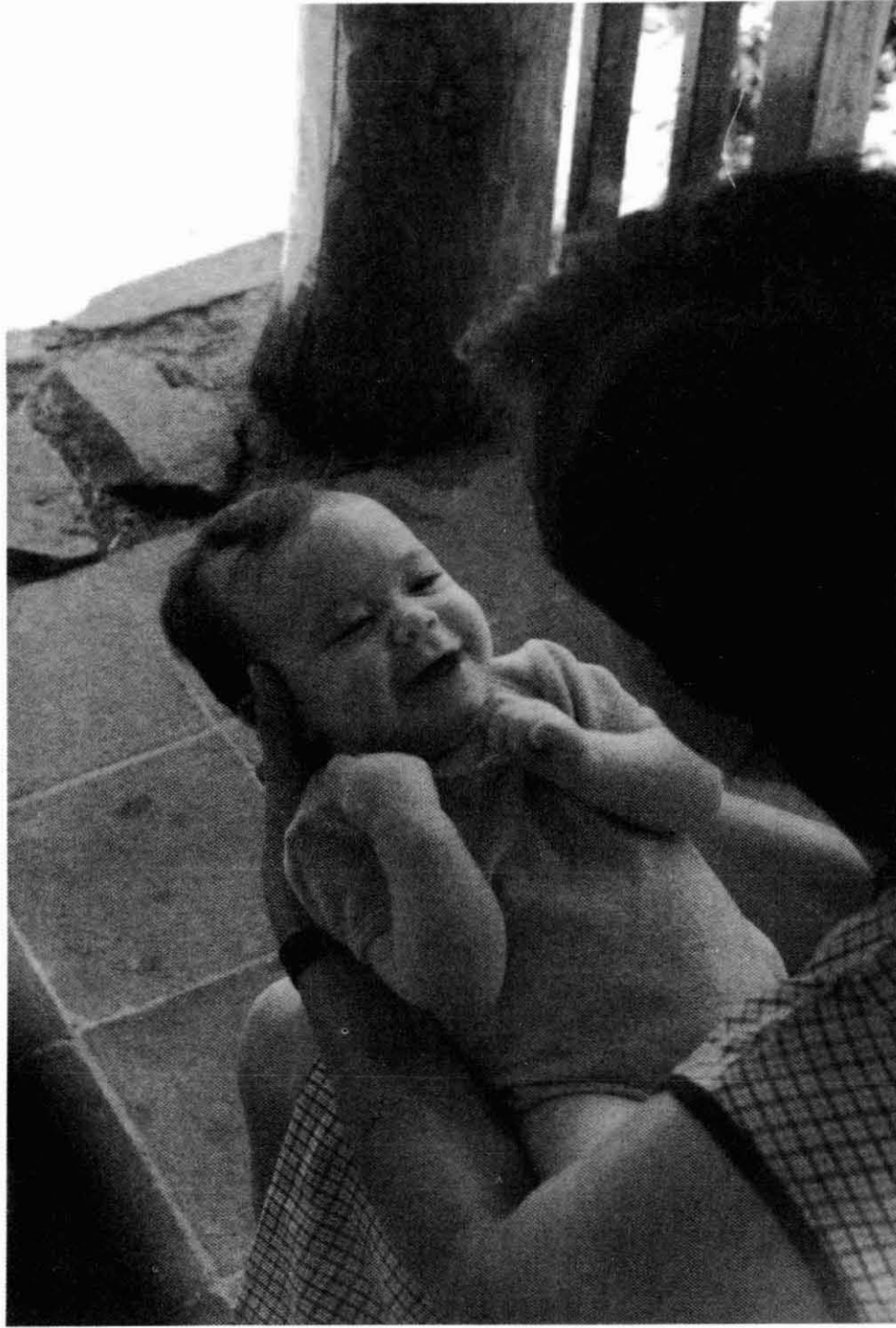
ANTÒNIA GRIMALT ESTELRICH

El somriure en el desenvolupament emocional

El nadó parteix d'un estat d'indiferenciació entre ell i el món que l'envolta. Mogut per les seves necessitats biològiques i emocionals, és a dir, per la gana i la necessitat d'afecte i seguretat, el nen de poques setmanes s'interessa especialment per la persona que atén aquestes necessitats i progressivament per tot el que l'envolta.

El plaer o la satisfacció és el principi pel qual el nen accepta o rebutja; és, en les primeres èpoques, el criteri biològic del que és bo i del que és dolent. I les primeres experiències de plaer estan predominantment centrades en l'alimentació que s'estableix mitjançant la succió; aquesta, al ma-





teix temps que és el mitjà per a incorporar l'aliment, és una satisfacció en ella mateixa. L'activitat de la boca alleugereix la tensió psíquica i estableix de forma important la relació amb la mare. Els sentiments emocionals i socials, així com la percepció primitiva del Jo, estan vinculats a l'activitat oral. Al llarg de les progressives etapes del desenvolupament, trobem tres tipus d'activitat que sorgeixen de la funció nutrícia: 1. El plaer en la succió i satisfacció de la gana. 2. La funció emocional i social del *somriure* i el besar. 3. La funció intel·lectual, la formació de paraules i el llenguatge.

A partir de repetides experiències de satisfacció de les seves necessitats es desenvolupa una capacitat de pensament embrionari, fent possible la representació mental i el record d'aquestes bones experiències en l'absència de l'objecte que les satisfà. Pensament que fa possible l'espera, i que es fa més tolerable la frustració generada per l'espera. Això permet la diferenciació progressiva entre passat i present, entre dintre-fora, entre Jo-altre. I amb les possibilitats progressives de simbolització i comunicació s'anirà deslligant dels ritmes biològics assolint nivells d'abstracció més elaborats.

Durant les primeres setmanes, el nadó dorm o bé està en un estat d'endormiscament moltes hores al dia i només centra la seva atenció quan la gana, la inquietud i la necessitat de companyia l'impulsen a fer-ho. Aquest interès es centra al principi en tot allò que es relaciona amb l'aport de cures i satisfaccions que necessita: la cara de la mare, el pit, el biberó. Quan se l'atén en forma adequada i afectuosa, el nen augmenta el seu interès per les persones i coses que l'envolten, que a poc a poc adquireixen significat i importància.

Quan està despert, doncs, comença a parar atenció al món que l'envolta i es fixa especialment en la cara de la mare mentre l'alimenta i el canvia. Coneix l'olor i cada vegada més els sorolls familiars —la veu i les passes de la mare. En pocs mesos, el bebè coneix detalls de la seva realitat externa, els llocs on viu habitualment, les persones de la seva família i les diferències entre elles; diferencia la seva mare com a persona central i li dedica els seus millors somriures i rialles.

El somriure és una de les primeres respostes o esbossos de percepció del món extern. El somriure dirigit a la mare quan se sent satisfet representa un pas del nadó envers un comportament actiu i dirigit que des d'aleshores adquireix un paper cada vegada més important. La resposta del somriure és la manifestació de convergència de diverses línies de desenvolupament en el marc de l'aparell psíquic.

D'aquesta primera relació nutrícia i de les bones experiències que n'obtingui en depenen, doncs, el desenvolupament d'un sentiment de confiança bàsic i la possibilitat de transferir aquesta bona relació a altres persones, i de passar el seu interès al món que l'envolta.

De tot això es dedueix que, d'entrada, és millor no sotmetre el nen a una excessiva quantitat d'estímuls o de persones canviant. La relació constant amb una persona que el conegui bé i a la qual ell pugui aprendre a conèixer

li permet el progrés envers una diferenciació, orientació i assimilació. Un nen al qual atenguessin moltes persones alternant-se i substituïnt-se segons els dies, es trobaria perdut i li costaria més d'aprendre de totes elles que d'una sola persona que tingués amb ell un vincle estable. Si, a més, se li oferissin cada dia joguines diferents, se l'alimentés de forma canviant amb gustos i formes de donar el menjar i se'l traslladés moltes vegades de lloc, es trobaria molt desorientat enmig d'una multitud d'experiències desorganitzadores, i tindria dificultat per a diferenciar-les. El mateix passa a la guarderia o escola quan el nen canvia sovint de mestre o educador.

Spitz ha descrit de forma dramàtica la falta de reacció i d'interès a què poden arribar els nens amb mancances afectives. Va fer un estudi de nens que vivien en institucions, que rebien unes atencions físiques perfectes però amb greus mancances en el pla afectiu d'atencions maternes ja que una sola mainadera s'ocupava al mateix temps de deu nens. Aquests nens, al cap d'un cert temps, es van enfonsar en un estat d'apatia amb una cara totalment inexpressiva arribant fins i tot a una falta de coordinació de la mirada i a una falta total de resposta pel somriure.

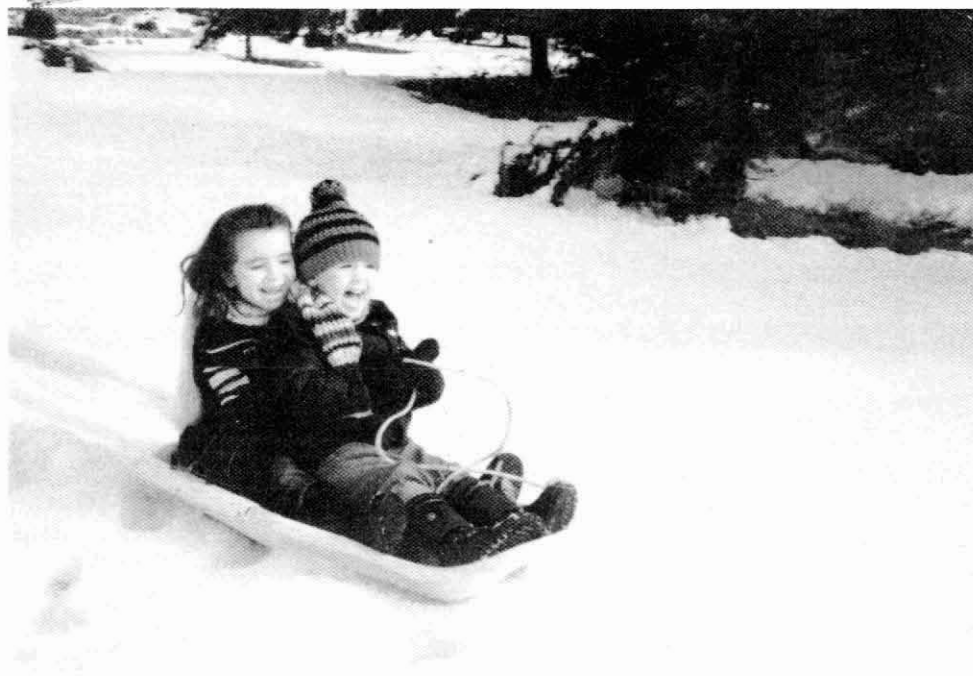
L'estimulació del riure per a fer desaparèixer experiències penoses. El riure com a descàrrega indiferenciada

El somriure, doncs, seria un dels primers signes d'un procés molt gradual de reconeixement de si mateix i de l'altre, una forma de comportament comunicatiu i actiu, així com una clara expressió de satisfacció. Ara bé, el nen és un ésser humà que comença la vida amb tots els intensos sentiments dels éssers humans i aquestes necessitats i sentiments són molt poderosos, encara que la seva relació amb el món es trobi només en els seus començaments. Aquests sentiments són globals, no hi ha matisos i el nen petit pot passar amb la mateixa facilitat estats d'enorme felicitat, d'extrem desconsol i situacions ansioses.

Partint d'aquesta base, podem pensar que la primera infància és un procés gradual d'enfortiment de creences. La capacitat de confiar en si mateix i en els altres es construeix a poc a poc, mitjançant innumbrables experiències bones. «Bones», vol dir bastant satisfactòries, en què la necessitat o l'impuls ha estat prou satisfet. Aquestes experiències es posen en relació a les dolentes, paraules que utilitzem quan la ràbia, l'odi i el dubte es fan presents, com és inevitable que passi. Tot nen en desenvolupament ha de trobar en ell mateix un espai des d'on pugui actuar i construir en ell una organització dels seus impulsos libidinals i agressius; ha de desenvolupar un mètode personal per a viure amb aquests impulsos en el món particular que li ha tocat i adaptar-s'hi, i això no és fàcil.

D'on sorgeixen les dificultats? En primer lloc, el xoc bàsic entre dos tipus de realitats, la del món extern que tots podem compartir, i la del món intern personal fet de sentiments, idees i imaginació que existeix en cada nen. Des que neix, cada bebè s'enfronta amb el món extern. En les primitives





experiències alimentàries, els desigs es comparen amb la realitat; el que s'espera i es desitja es compara amb el que es rep, i sempre hi ha una distància entre el desig i la realitat. Aquí intervé també la forma peculiar i característica que té cada un de rebre, ja que hi ha nens que tenen una major capacitat intrínseca d'aprofitar-se de les bones experiències i que pesen en ells molt més que les dolentes. Fins la millor realitat externa és decepcionant perquè no és també imaginària i, encara que sigui possible de manejar-la en certa manera, no està sotmesa a un control màgic.

Per tant, al llarg del seu desenvolupament, és inevitable que passi per estats de desil·lusió i això és tot un procés. Una de les tasques més importants de les persones que en tenen cura és ajudar-lo en aquest penós pas. I això pot ser difícil. Els pares, preocupats per poder proporcionar al nen tot el que poden i fer-lo feliç, hi estableixen una relació a base de molts estímuls per evitar-li la tristesa. Juguen, intentant distreure'l, a base de fer-li pessigolles, tirant-lo enlaire perquè oblidí el malestar, la tristesa o la ràbia. El nenriu excitadament com una forma de descàrrega d'una emoció confosa; això no ajuda a diferenciar els seus estats emocionals i es pot submergir en una experiència indiscriminada. El nen no se sent acollit, se sent desconcertat i pot sentir que en el seu món emocional no pot haver-hi lloc per la tristesa o la ràbia, i no pot donar lliure expressió al que l'angunieja. De la possibilitat de tolerar aquests estats emocionals i elaborar-los en companyia, en depèn en part la capacitat per a estar sol. Altrament es pot produir una relació indiscriminada, una falta de diferenciació, i una dependència excessiva dels estímuls de fora.

El que voldria destacar en aquestes breus notes és que les observacions sobre el desenvolupament del nen mostren que, fins i tot en els primers anys, tenen ansietat i conflictes i que pateixen grans desilusions. Ha desaparegut la creença en el «paradís de la infància». La vida no els resulta fàcil encara que els ofereixi tota mena de coses bones, i que no hi ha un nen sa que no passi per moments de desil·lusió, tristesa o ràbia a menys que faci una falsa adaptació presentant una conducta de submissió sense espontaneïtat. S'ha de fer dintre d'ell un espai per tolerar i elaborar aquestes emocions i també trobar-lo a fora per poder-les expressar sense que s'intenti ofegar-les amb estímuls, pessigolles, activitats i diversions aclaparadores i que el poden confondre més.

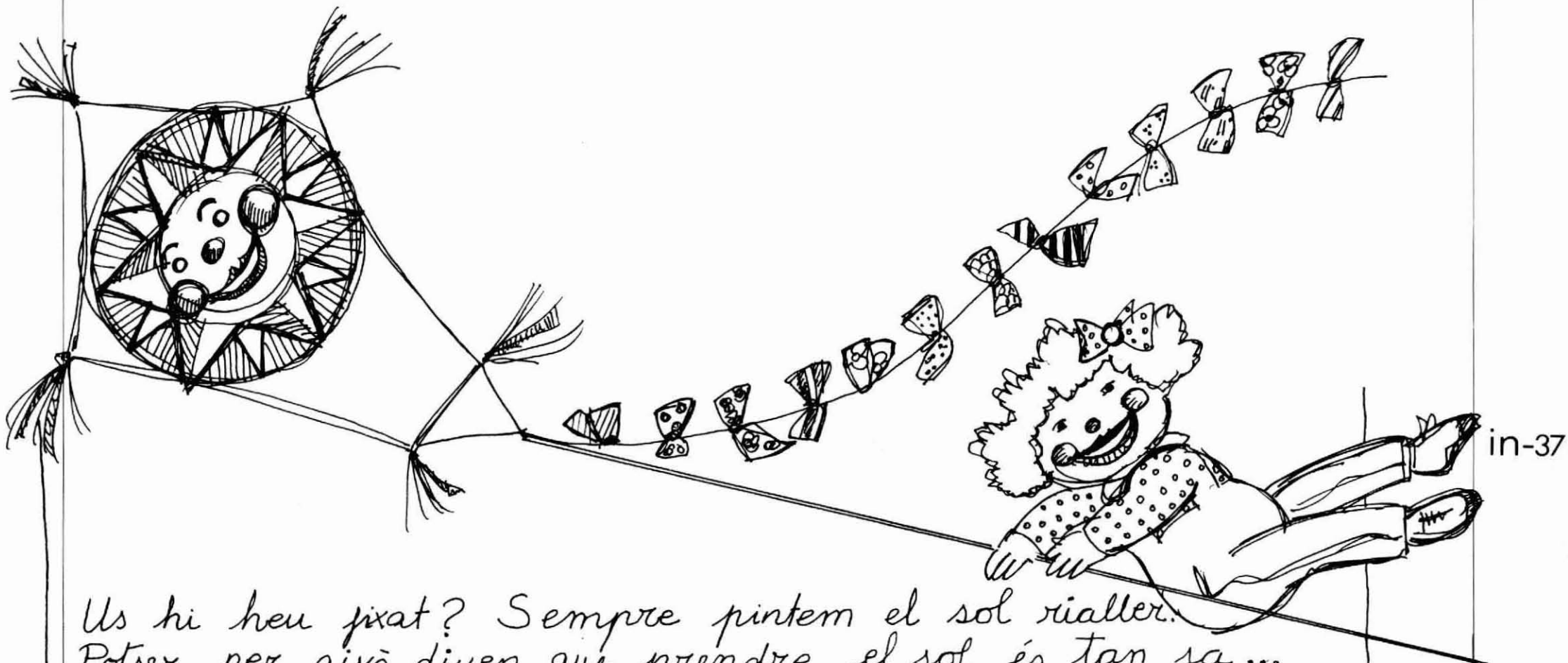
El riure pot ser, com és el més evident, una expressió de satisfacció i felicitat, però hi ha qualitats de riure que representen una forma de descàrrega excitada d'unes emocions que li resulten intolerables.

A.G.E.

Bibliografia

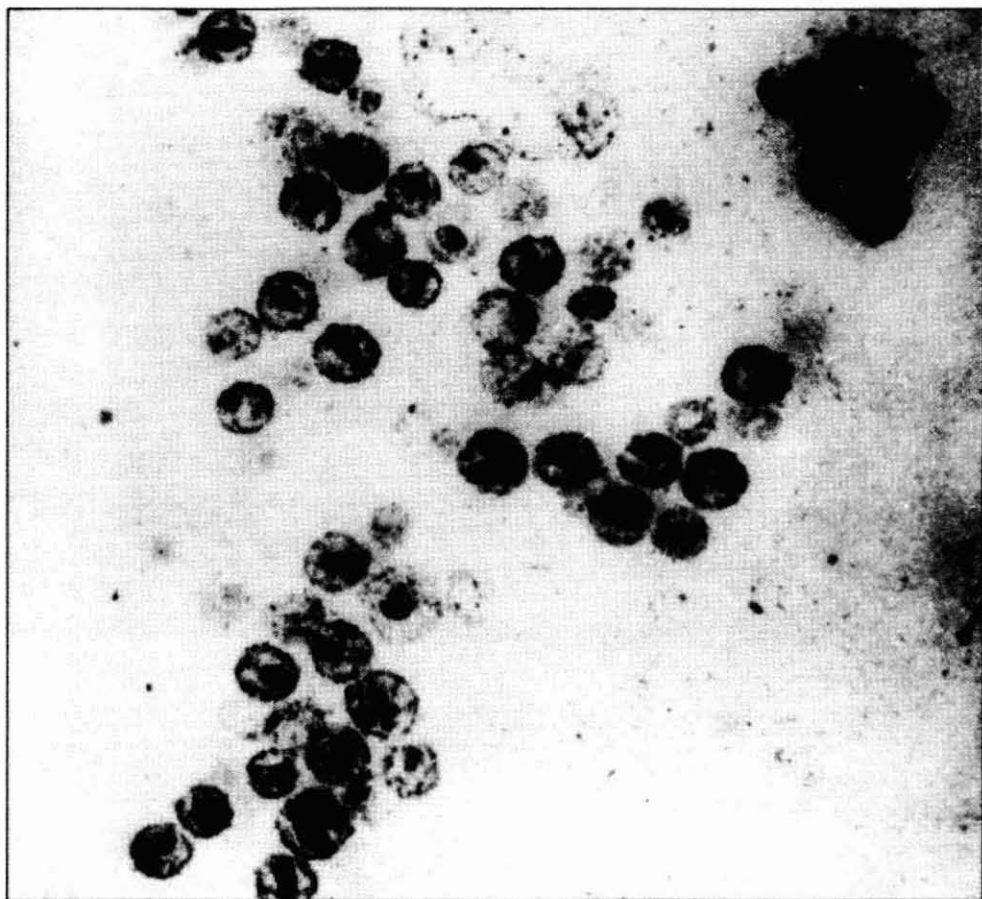
- MALE, P., DOUMIC-GIRARD, A., *Psychothérapie du premier âge*. París. Presses Universitaires de France. (Le fil rouge.)
- PÉREZ SÁNCHEZ, M., *Observación de bebés*. Barcelona. Paidós, 1981.
- PÉREZ SÁNCHEZ, M., *Observación de niños*. Barcelona. Paidós, 1986.
- SPITZ, R.A., *De la naissance a la parole*. París. P.U.F.
- TORRAS, E., *Qué es ser niño*. Barcelona. La Gaya Ciencia.
- RIBBLE, M.A., *Els drets de l'infant*. Barcelona. Nova Terra, 1972.
- WINNICOT, D.W., *Conozca a su niño*. Barcelona. Paidós (Padres e hijos.)

visca la pepa!



in-37

Us hi heu fixat? Sempre pintem el sol rialler.
Potser per això diuen que prendre el sol és tan sa...
...per si se'ns encomana l'alegria i les ganes de riure!



El virus HTLV-III, agent de la SIDA

LA SIDA I ELS INFANTS A L'ESCOLA

DOLORS ORTA. MERCÈ FORÉS

Sembla que la SIDA ha esdevingut la malaltia de moda també a Catalunya, ja que darrerament mereix una gran atenció per part dels mitjans de comunicació social. Tot i que el nombre de casos al nostre país és molt baix, el caràcter transmissible i epidèmic de la malaltia, el fet de no disposar d'un tractament eficaç i les dificultats d'obtenció d'una vacuna, així com el grau d'afectació de determinats grups de la població (homosexuals, drogadictes i hemofílics principalment) fa de la SIDA una malaltia amb un gran ressò social. Aquestes raons justifiquen la màxima difusió de les mesures preventives per controlar la seva transmissió i sobretot la informació precisa als educadors i responsables de les col·lectivitats per tal de donar criteris d'actuació sense provocar situacions de pànic injustificat en la població, tot garantint les mesures de control i el suport psicològic als afectats.

La malaltia

La SIDA o Síndrome d'Immunodeficiència Adquirida és una malaltia produïda per un virus, el VIH o Virus de la Immunodeficiència Humana, que provoca una minva de les defenses naturals de l'organisme i per tant dona lloc a l'aparició d'infeccions greus, produïdes per gèrmens que normalment no ens afectarien, i de determinats tipus de càncers. El VIH també pot afectar directament el sistema nerviós provocant alteracions neurològiques. Però no totes les persones que entren en contacte amb el virus presentaran la malaltia. Segons els estudis disponibles, sembla que això succeirà només en un 10-30 % dels individus i al cap de 2 a 5 anys. La resta, en la majoria dels casos, poden no tenir cap tipus de símptoma (portadors assintomà-

tics). En qualsevol cas, la presència del virus dóna lloc a la fabricació d'anticossos que podem detectar mitjançant determinades proves dites serològiques. Per tant, quan una persona presenta anticossos (és diu que és seropositiva) significa que ha estat en contacte amb el virus, i que és potencialment transmissora, però en canvi no vol dir que estigui malalta.

Les formes de transmissió i de no transmissió

El VIH s'ha trobat a la sang, al semen, a les secrecions vaginals, a la saliva, a les llàgrimes, a la llet materna i a l'orina. Però no tots aquests productes tenen la mateixa capacitat de contagi, ja que aquesta depèn de la concentració de virus i del tipus de contacte físic que s'estableixi. Així està ben demostrat que el VIH es transmet per:

- El contacte sexual íntim amb una persona infectada.
- La transfusió o inoculació de sang o productes hemàtics contaminats.
- La donació d'òrgans, semen o altres teixits contaminats.
- L'intercanvi de xeringues i agulles contaminades.
- Via materna al nen durant l'embaràs, en el moment del part o en el decurs de la lactància.

En canvi, no hi ha evidència de transmissió del virus per:

- El contacte social habitual (donar-se la mà, besar-se, etc...).
- L'aire, a partir de les gotetes que llancem en parlar, estornudar, o tossir.
- Els objectes, fins i tot els utilitzats per a beure i menjar.
- La utilització dels lavabos.

Alguns estudis publicats en els darrers mesos corroboren el fet de la no transmissibilitat del VIH en els contactes familiars i convivents de malalts amb SIDA,^{1,2} entre nens hemofílics i no hemofílics que conviuen en la mateixa escola³ després d'una mossegada d'un malalt amb SIDA.⁴

Cal doncs pensar que a l'escola, el risc de transmissió de la SIDA és pràcticament inexistent, sempre que es mantinguin les condicions higièniques necessàries per evitar la transmissió de qualsevol malaltia.

Nombre de casos en nens

Un aspecte que té interès comentar és el fet que el nombre de casos de SIDA en els nens, és ara per ara molt baix a Catalunya (1 sol cas) com a Espanya (7 casos). Els casos de SIDA pediàtrica es donen en nens que han rebut sang o productes hemàtics contaminats (hemofílics, transfusions) o bé en fills de mares infectades (mares que han tingut contacte amb el virus). Tenint en compte que al nostre país es donen proporcionalment molts casos de SIDA entre els drogaaddictes per via endovenosa és possible que es produeixi un augment progressiu dels casos de SIDA en nens fills de mares drogaaddictes.

El nen infectat a l'escola

Les recomanacions dels grups d'experts internacionals^{5,6} coincideixen en la valoració dels següents aspectes: l'assistència dels nens infectats a l'escola, el suport psicològic a infants i pares i la confidencialitat de la informació individualitzada només a les persones responsables del nen. I l'acord respecte a les activitats sense risc i aquelles que suposen un possible augment del perill de contagi, i que requereixen mesures preventives.

L'assistència

El fet que el nen infectat amb el virus de la SIDA assisteixi a l'escola no significa més risc per als altres nens de la classe, ni de l'escola, ni dels convivents familiars. La relació amb els altres infants és beneficiosa per a ell, i no ha de ser objecte de separació per causa de la infecció mentre no hi hagi indicació mèdica que ho justifiqui.

La confidencialitat

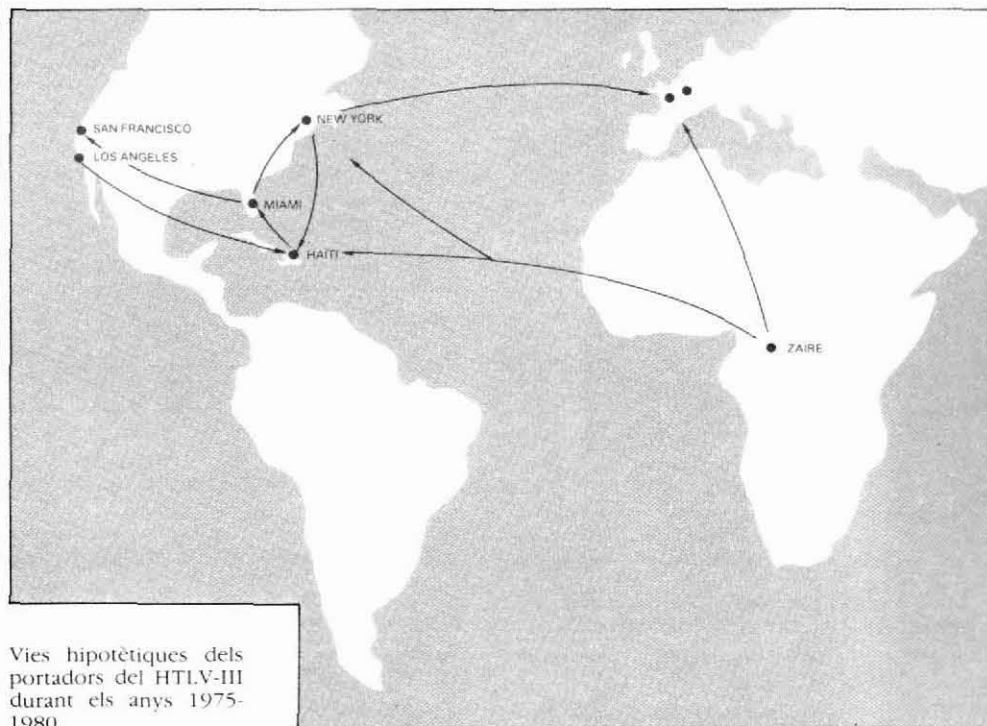
El coneixement individualitzat dels infectats cal que el tinguin només les persones que tenen una responsabilitat sanitària o social directa sobre el nen o a l'escola. És necessari tractar amb molta delicadesa aquesta informació, per tal de no crear situacions de rebuig col·lectiu injustificat, que augmenten el patiment psicològic del nen afectat i de la família, i no milloren les actituds envers el fet, sinó al contrari creen situacions de difícil control en la població.

Activitats que no presenten risc

Qualsevol activitat normal a l'escola es pot desenvolupar sense risc. Així el fet que els nens comparteixin llapis, joguines o altres materials no comporta risc elevat. Tampoc presenta risc xumar-se els dits, llepar joguines o mossegar llapis o altres objectes, o tocar instruments de vent. Si es mantenen les condicions higièniques que requereixen els infants en col·lectivitat, els nens poden tenir una relació habitual sense perill de contagi. Els exercicis físics i la natació es poden realitzar normalment en conjunt, excepte contraindicació mèdica per al nen afectat. Quant a les excrecions d'orina i de femta, cal observar les mesures higièniques que evitin la seva disseminació. És fonamental seguir les normes establertes per tal d'evitar la transmissió d'altres infeccions (rentar-se les mans després de manipular cada nen, llençar les deposicions al wàter o en lloc segur que impedeixi contactes posteriors...).

Situacions susceptibles d'augmentar potencialment el risc

Tota manipulació de sang d'un nen infectat pel virus de la SIDA pot comportar risc. Així, en cas de ferides en nens afectats, cal utilitzar sistemàtica-



Vies hipotètiques dels portadors del HTLV-III durant els anys 1975-1980.

ment mesures desinfectants amb els antisèptics habituals, i amb lleixiu diluït per als objectes tacats.

Si un nen infectat pateix un deteriorament mental o una baixa important de defenses, serà competència sanitària determinar la situació més adient.

En conclusió

La presència a l'escola de nens infectats pel VIRUS de la SIDA no ha de comportar un risc de contagi per als nens o per als adults, sempre que s'observin les mesures higièniques reglamentàries i hom conegui les mesures que cal prendre en cas de situacions particulars.

La cooperació entre educadors i personal sanitari per a la difusió de la informació sobre les mesures preventives és necessària per evitar les situacions de pànic col·lectiu injustificat i promoure actituds positives per a la salut pública.

D.O.-M.F.

*Especialistes
en Medicina
Preventiva*

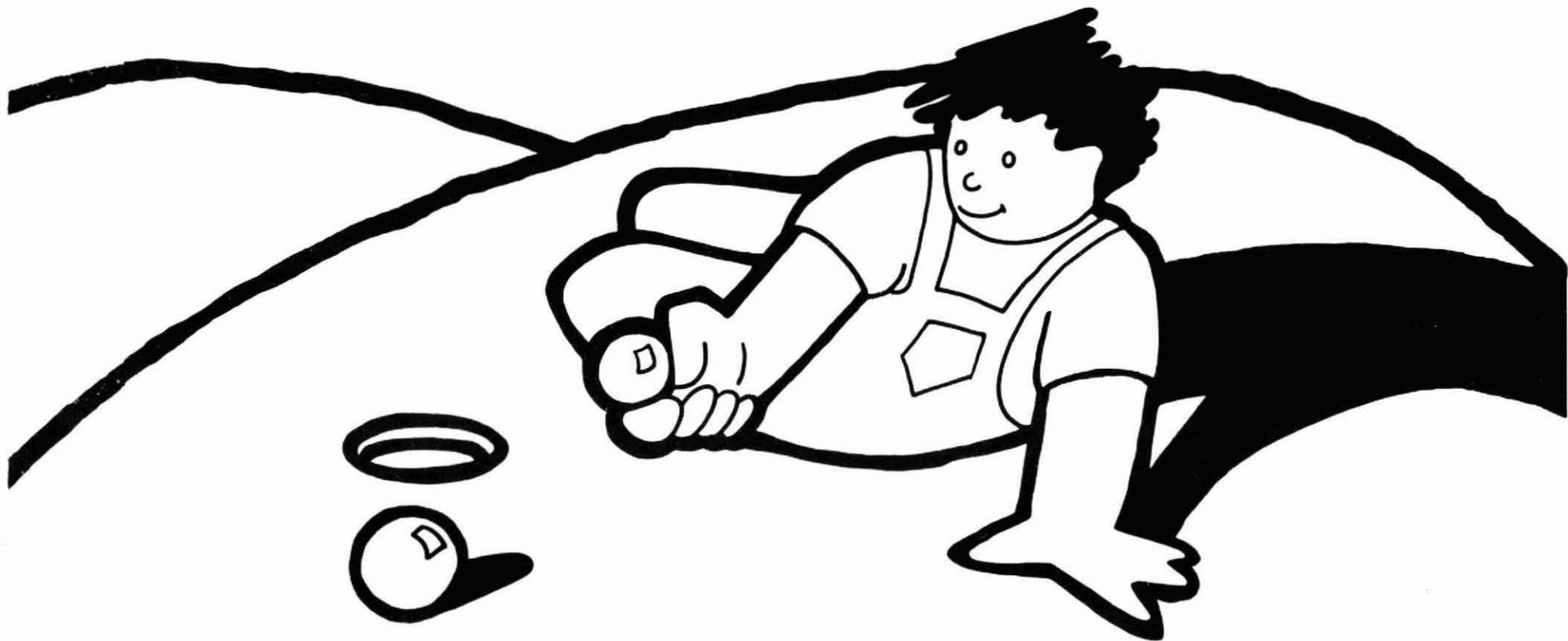
Bibliografia

1. FRIEDLAND, GH; SALTZMAN, BR.; ROGERS, MF. et al. «Lack of transmission of HTLVIII/LAV infection to household contacts of patients with AIDS or AIDS related complex with oral candidiasis». N. Engl. J. Med 1986; 314: 344-349.
2. FICHL, MA; DICKINSON, JM.; SCOTT, GB. et al. «Evaluation of heterosexual partners, children and household contacts of adult with AIDS». JAMA 1987; 257: 640-644.
3. BERTHIER, A.; FAUCHET, R.; MONTAIGNER, L. et al. «Transmissibility of HIV in haemophilic and non-haemophilic children living in a private school in France». The Lancet 1986; ii: 598-601.
4. DUMOND, J.A. «Seronegative 18 months after being bitten by a patient with AIDS». JAMA 1986; 256 n° 17.
5. *Guidance on schoolchildren and AIDS*. Department of Education and Science and Welsh Office. Londres. Gener 1986.
6. *Asistencia a la escuela de niños y adolescentes con infección por HTLVIII/LAV*. Committee on School Health and Committee on Infections Disease. American Academy of Pediatrics. «Pediatrics» (ed. esp.) 1986; 21 n° 3 193-195.

Altra bibliografia d'interès

Orientacions sanitàries per a llars d'infants. Generalitat de Catalunya. Departament de Sanitat i Seguretat Social. Barcelona abril 1985.

Síndrome de Immunodeficiència Adquirida: medidas preventivas I y II. «Boletín Epidemiológico semanal», n° 1725-1726. Ministerio de Sanidad y Consumo, Dirección General de Salud Pública. Madrid. Juny 1986.



PAM i TOC

UN TOC D'ENCERT PER COMENÇAR

Una nova sèrie de Pre-escolar
per començar be. Per aprendre jugant.
Per jugar aprenent.

Coordinada amb *El Pont*,
el nou cicle inicial
de Grup Promotor-Santillana.



**GRUP
PROMOTOR
SANTILLANA**

UN PASSEIG BEN CURIÓS o «roda el món i torna al Born»

42-fàn

ROSER ROS I VILANOVA

El pollet Tonet vol sortir a fer un tomb aquest matí. Pren el cistell pel que pugui passar.

Tot just surt del galliner es troba una ploma per terra. La cull i se la guarda al cistell.

Passa per l'era i es troba un cuc. Estira i estira i ob...! no era un cuc, era un cordill. El cabdella bé i... cap al cistell s'ha dit!

Per la vora del camí es troba una canya. S'atura i en cull una fulla, la més tendra que troba. Se la posa a la boca i comença a bufar: vet aquí una trompeta per a jugar! I després de fer-la sonar, en Tonet se la guarda al cistell.

—Amb tot aquest cistell tan ple, aniré a veure la granota Carlota i jugarem una estona plegats —pensa el pollet Tonet.

Tal dit, tal fet, enfila camí per anar a la bassa, però, ves! hi ha algú que no el deixa passar: és la vaca Paca que és adormida al mig del camí.

—Com m'ho faré ara per poder passar? Una vaca és molt grossa i jo, pobre de mi, sóc tan xic, tan xic... Ja ho tinc! Li faré pessigolles amb la ploma que duc al cistell i així la despertaré.



Guili, guili, guili, li fa en Tonet. Però la vaca dorm com un tronc i no mou ni l'ungla d'un dit.

—Si amb les pessigolles no puc, què faré ara jo, pobre de mi si sóc tan xic, tan xic? Ja ho tinc: tocaré ben fort la trompeta de canya que duc al cistell.

Teeet, teeeet... bufa en Tonet. Però la vaca Paca té el son tan ben agafat que no obre ni un sol ull.

—Si amb la trompeta no puc, què faré jo, pobre de mi, si sóc tan xic, tan xic?... Ja ho tinc: lligaré ben fort el cordill que duc entre aquests dos arbres i així podré passar sense haver de despertar la Paca.

Un nus per aquí, un nus per allà, en Tonet passa per sobre la vaca sense tocar-li ni un pèl.

Finalment, en Tonet arriba a la bassa, disposat a jugar amb la granota Carlota que s'està de panxa al sol.

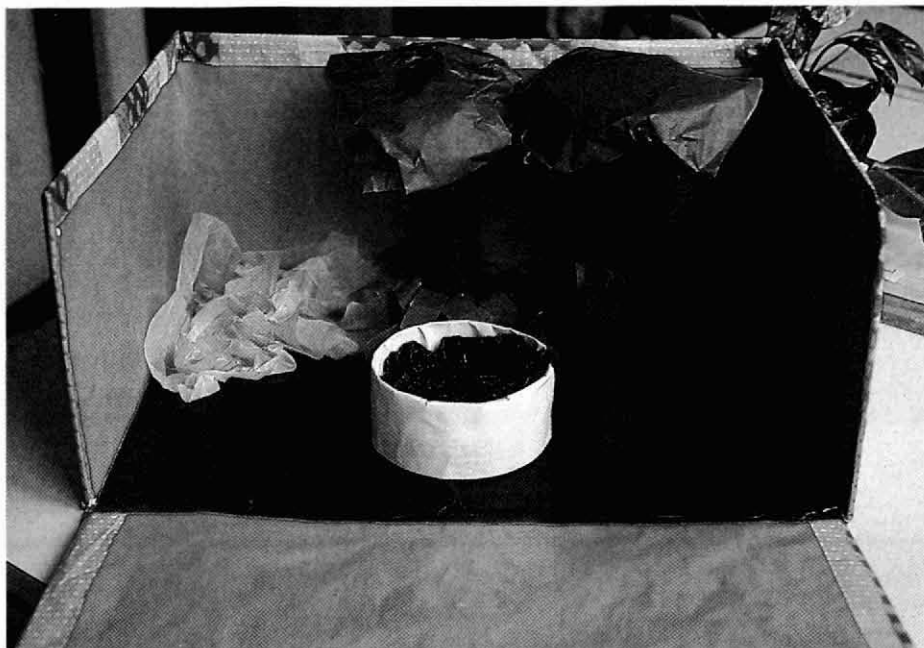
—Hola Carlota, he vingut a jugar amb tu.

—Molt bé, molt bé. I a què podriem jugar?

—Ho tinc tot pensat. He dut un cistell carregat de coses. Mira.

En Tonet posa la mà dins del cistell i...

—Què se n'ha fet de la ploma? L'ha deixada als peus de la vaca Paca després de fer-li pessigolles.



—I la trompeta de canya, on ha anat a parar? S'ha quedat al costat de l'orella de la vaca Paca després que en Tonet ha fet un teeeet! llarg, llarg.

—I, on és el cordill que es pensava que era un cuc? S'ha quedat penjat entre els dos arbres...

—Bé —rectifica en Tonet— DUIA el cistell carregat de coses. Ara, però és ben buit: no hi ha res.

—I com ha estat això? —pregunta la Carlota.

—De debò que vols que t'ho expliqui? —diu en Tonet animat.

—Oi tant que sí —fa la Carlota.

I en Tonet li ho conta tot, fil per randa: be sortit aquest matí amb el meu cistell sota el braç quan de sobte...¹

Quan en Tonet ha acabat, li diu la granota Carlota, tota embadalida:

—Oh! Però si això que m'has explicat és com un conte...

—I és clar que sí, ben igual —respon en Tonet, tot cofoi.

Després de tot això, el pollet Tonet se'n torna cap al galliner mentre la granota Carlota neda per la bassa.

...

Han passat uns dies. La granota Carlota és a la bassa on juga a saltar de pedra en pedra.



En Tonet s'hi acosta i li diu:

—Escolta Carlota, no saps pas un conte per explicar-me?

—Apa, seu aquí que te n'explicaré un: diu que una vegada hi havia un pollet que vivia en un galliner i un bon dia va sortir de casa seva amb un cistell a sota el braç. De sobte...²

Quan la granota Carlota acaba d'explicar el seu conte, diu en Tonet un bon xic emocionat:

—Alça, Carlota! però si aquest conte m'ha passat a mi!

I la granota mou el cap tot dient a en Tonet. —Doncs així, és ben segur que t'haurà agradat.

Ab! i sabeu a qui també li agrada molt? Doncs, a la vaca Paca que des que la granota Carlota ha començat a obrir la boca, s'ha instal·lat vora seu i sense fer ni gota de soroll escoltava, embadalida, tot allò que anava passant. Ella poc que s'ho pensava que aquell conte també li havia passat a ella!

R.R.V.

1. Aquí, podeu explicar els fets en primera persona, fent-vos ajudar pels nens que així aniran memoritzant les diferents seqüències del conte.

2. Aquí, podeu explicar el conte en la forma que soleu explicar-los: incloent frases «de conte» (vet aquí que una vegada, ell que sí, ...), fent servir aquest cop la tercera persona.

FAPAC Ies Jornades

La Federació d'Associacions de Pares d'alumnes de Catalunya organitza les Ies. Jornades d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya. Tindran lloc a Sant Feliu de Llobregat el proper dia 9 de maig. En aquestes jornades el treball es farà per ponències, i les quatre ponències que s'organitzen són: els Consells Escolars; el funcionament d'un Centre d'Ensenyament; el projecte educatiu en relació al reglament de règim interior; i el paper de l'APA. Us podran donar més informació al respecte si truqueu al telèfon 347 72 27 els dimarts de 6 a 8 del vespre.

Aprenentatge llibertari i alternatives

Del 26 de juliol al 2 d'agost es faran a Barcelona «Llars Mundet» les *IV Jornades Internacionales de Aprendizaje Libertario y Alternativas*, organitzades per la Federació d'Ensenyament de Catalunya de la C.N.T. En aquestes jornades hi haurà debats sobre experiències diverses, cursos, seminaris, tertúlies, tallers i activitats de tota mena. Per a qualsevol informació podeu telefonar al 215 76 26 o 215 19 83, demanant pel departament d'ensenyament.

Llengua catalana a l'escola bressol i al parvulari

El 3 i 4 d'abril es van celebrar a Lleida unes jornades d'estudi amb el títol de «La llengua catalana a l'escola bressol i al parvulari en els països catalans». L'exposició de les diferents experiències dutes a terme arreu dels Països Catalans, i l'intercanvi d'opinions entre els assistents, van permetre de comprendre i analitzar el moment de normalització lingüística en el que es troba la nostra comunitat, sobretot pel que fa a la fase d'adquisició del llenguatge.

La marxa de la campanya «Defensem l'escola pública i la seva qualitat»

Les darreres reunions del Secretariat i d'aquest amb les taules han concretat el lema-reivindicació global de la Campanya en el present any:

«Un pressupost extraordinari de 34.000 milions per a una escola pública catalana de qualitat»

Aquesta xifra significa la demanda d'un increment del 25 % del pressupost d'ensenyament de la Generalitat en la línia d'anar a duplicar-lo en quatre anys, situant la dedicació a l'ensenyament en el 6 % del P.I.B.

En el darrer document del Secretariat es feia una anàlisi del pressupost d'enguany i se'l qualificava de conservador i regressiu. Tot seguit es recollien les principals demandes, que justifiquen aquest increment pressupostari, i que es concreten en quatre grans blocs:

1. La gratuïtat real
2. Ensenyament públic de qualitat i a l'abast de tothom
3. Un nombre suficient de mestres i professors, amb bona formació permanent
4. Locals adequats.

Amb aquest document es demanà entrevista al Sr. Joan Guitart. Fou concedida el dijous 12 de març.

El Sr. Conseller es mostrà coincident amb aquesta demanda de pressupost extraordinari i va fer la proposta al Secretariat de treballar conjuntament en el disseny i quantificació d'una escola pública de qualitat.

El Secretariat ha valorat aquesta proposta posant cinc condicions prèvies, l'acceptació de les quals suposa una bona voluntat de la Conselleria de treballar en aquesta línia. Són:

1. Compromís escrit de compliment del pla quadriennal. Temporalització de la supressió d'aules habilitades.
2. Congelació de les mesures que s'apliquen pel descens de natalitat, això suposa possibilitar un increment de professors per claustre i la recuperació d'espais per a l'escola.
3. Concreció de la quota que pensa esmerçar el Departament en el pressupost extraordinari.
4. Que les persones del Departament presents a les negociacions tinguin capacitat decisòria.
5. Fi de l'estudi el 1r. de maig i en cada reunió es demana un comunicat per escrit de la feina feta.

El Secretariat ja ha nomenat les persones que per la seva part formen la comissió; ara falta la resposta del Departament.

En cas de no prosperar aquests contactes està treballant-se en una mobilització la primera quinzena de maig.

Per informar a les meses i centres està prevista una trobada el dia 4 d'abril a l'escola el Sagrer a les 10 del matí.

Demaneu que impulseu en els vostres centres la Campanya i la formació de meses de coordinació.

ESCOLA D'ESTIU DE BARCELONA, 1987



De l'1 al 14 de juliol.

El local on es farà és l'antic Patronat Ribas, ara Institut de BUP i Escola de FP, situat al Passeig de la Vall d'Hebron.

Enguany, l'Escola d'Estiu es farà només al matí, en tres sessions: de 9 a 2/4 d'11, d'1/4 de 12 a 3/4 d'1, i d'1 a 2/4 de 3.

Els cursos de l'EE estan programats per cicles o seccions:

- I Escola Bressol (Mestres de nens de 0-3 anys)
- II Parvulari-Cicle Inicial (3-8 anys)
- III Cicle Míg (8-12 anys)
- IV Cicle Superior (13 i 14 anys)
- V Monogràfics o Generals.

Enguany, a 2ª hora es debatrà, en grups, «L'acolliment de la diversitat a l'escola». Serà el Tema General i, com a tal, es donarà compte de la feina feta al Diari de l'EE, i s'intentarà que tots els assistents a l'EE hi participin d'una manera o altra.

Matrícula:

a) Per correu. Els qui viuen a més de 40 km de Barcelona poden matricular-se per correu, enviant nom, adreça i telèfon juntament amb la fotocòpia del títol de mestre o certificat del centre on treballen o del carnet d'estudiant de magisteri o bé certificat de monitor d'esplai, i adjuntant un taló a nom de «Rosa Sensat» amb l'import de la quota.

b) Individual. Del 8 al 19 de juny.

c) Col·lectiva. Del 8 al 12 de juny.

La matrícula es farà a l'Associació de Mestres «Rosa Sensat». Còrsega 271, pral. 08008 BARCELONA Tl.: 237 07 01.

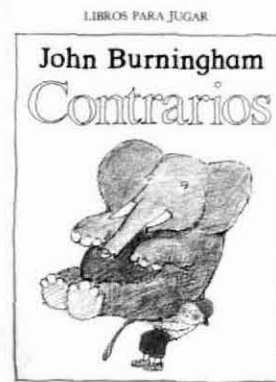
Els drets d'inscripció —que inclouen el material— seran de 3.000 ptes.

Estem a disposició de tothom que vulgui informar-se més detalladament. Comptem tenir el programa editat a mitjan maig.

ESCOLES D'ESTIU DE CATALUNYA 1987

E.E. de l'ANOIA Grup de Mestres de l'Anoia Passeig Verdaguier, 71 Tel. 804 04 53 Igualada	Del 29 de juny al 4 de juliol
E.E. de BARCELONA «Rosa Sensat» Còrsega, 271 Tel. 237 07 01-Barcelona	De l'1 al 14 de juliol
E.E. de BARCELONA «Blanquerna» E.U. Blanquerna M. de Santa Anna, 1 Tel. 237 72 01 Barcelona	Del 29 de juny al 10 de juliol
E.E. de SANTA COLOMA Casal del Mestre Bruc, 10 Tel. 392 23 11 Santa Coloma	De l'1 al 10 de juliol
E.E. de BATXILLERAT C.O. de Doctors i Llicenciats Rambla de Catalunya, 8 Tel. 317 04 28	Del 30 de juny al 10 de juliol
E.E. del CAMP DE TARRAGONA A.M. Camp de Tarragona Tel. 977/31 27 04 Reus	De l'1 al 10 de juliol
E.E. de FORMACIÓ PROFESSIONAL ICE de la UPC Diagonal, 647 Tel. 249 76 00 Barcelona	De l'1 al 10 de juliol
E.E. de F.P. AGRARIA ICE de la UAB Edifici Rectorat Tel. 692 69 12 Bellaterra	Del 14 al 19 de setembre
E.E. «JAUME MIRET» Grup de Mestres de Lleida Camp de Mart, 33 Tel. 973/24 86 93 Lleida	Del 29 de juny al 10 de juliol
E.E. del MARESME Moviment Educatiu del Maresme Ibrán, 1 2n Tel. 790 22 60 Mataró	Del 2 al 14 de juliol
E.E. d'OSONA Centre de Recursos d'Osona Rbla. de S. Domènec, 28 Tel. 885 54 56 Vic	Del 24 al 28 d'agost (30 juny al 4 juliol E. de Natura)
E.E. del PENEDÈS Grup de Mestres del Penedès Pl. de l'Exèrcit, 3 Tel. 890 46 28 Vilafranca	De l'1 al 15 de juliol
E.E. de LA SELVA Grup de Mestres de la Selva Camí Vell de Lloret Tel. 972/33 46 00 Blanes	De l'1 al 4 de juliol
E.E. de les TERRES DE L'EBRE MRP T. de l'Ebre Berenguer IV, 9 Tel. 977/44 53 79 Tortosa	Del 30 de juny al 10 de juliol
E.E. de la VALL D'ARAN G.M. dera Val d'Aran Ap. de Correus, 1 Tel. 973/64 00 92 Vielha	Del 29 de juny al 5 de juliol
E.E. del VALLÈS OC. IME Sabadell AM Terrassa Tel. 726 14 99 i 780 11 39	De l'1 al 10 de juliol
E.E. de l'ALT EMPORDÀ MM per a una E de Catalunya Vilafant, 43 Tel. 972/53 01 62 Figueres	Del 24 al 28 d'agost i del 31 d'agost al 4 de setembre
E.E. de l'ALT URGELL-CERDANYA GM A. Urgell-Cerdanya Tels. 973/35 04 03 i 972/88 13 53	Del 3 al 9 de setembre
E.E. del BAGES Aplec de M. del Bages Saleses s/n Tel. 872 81 87 Manresa	De l'1 al 10 de setembre
E.E. del BERGADÀ GM del Bergadà Pl. Dr. Saló, 6 Tel. 821 16 08 Berga	De l'1 al 7 de setembre
E.E. de la GARROTXA CM de la Garrotxa Tel. 972/26 38 29 Olot	Del 24 al 28 d'agost
E.E. de GIRONA MM per a una E de Catalunya Av. Jaume I, 69/972/21 97 06 Girona	Del 24 d'agost al 4 de setembre
E.E. de la NOGUERA GM de la Noguera Av. Guimerà Tel. 973/44 51 72 Balaguer	Del 2 al 10 de setembre
E.E. del RIPOLLÈS GM del Ripollès Pla de Sant Pere Tel. 972/70 09 18 Ripoll	Del 31 d'agost al 4 de setembre
E.E. d'URGELL-SEGARRA GM Urgell-Segarra Pl. Major, 1 Tel. 973/31 23 18 Tàrrrega	Del 2 al 10 de setembre
E.E. del VALLÈS ORIENTAL CM de Granollers Josep Umbert, 25 Tel. 870 33 25 Granollers	Del 2 al 10 de setembre
JORNADES PEDAGÒGIQUES GM del Pallars Bisbe Iglèsies s/n Tel. 973/65 06 84 Tremp	De l'1 al 5 de setembre

Llibres a mans dels infants



46-fàn

Gran part de la tasca que fan els educadors dels infants abans dels 6 anys consisteix a ensenyar a l'infant a sistematitzar les seves percepcions.

Les percepcions de color: —«Això és vermell, sí, això, les cireres són vermelles, els tomàquets també. I el jersei que portes», etc.

Les percepcions físiques: —«Això és dur, això és tou... la taula és dura, la panxa tova, l'armari és alt, el tamboret és baix», etc...

Les percepcions del temps: —«Ara és de dia, fa sol, la nit és fosca, a la tarda no fa tant de sol», etc.

Les percepcions quantitatives: «Un, dos... tres!» etc...

Potser perquè els educadors hi esmercen tanta estona, els editors creuen necessaris els llibres que fan referència a aquestes percepcions. I molt sovint fan col·leccions senceres, adreçades als més menuts, on dibuixants, escriptors i traductors s'escarracen a concretar aquestes percepcions en forma de llibre.

Així ens hem trobat damunt la taula un munt caramull de llibres que tot i ser d'editorials diferents tracten el mateix tema. De tots ells n'hem triat uns quants. Hem preferit aquells llibres que contenien alguna cosa més que el senzill llistat del fet perceptiu, que cap llibre no pot substituir.

Així, per exemple, en el tema dels colors ens hem estimat més el llibre:

ELS COLORS, de Rosalía E. Aranda i Montse Ginesta, editat per Cruïlla/Edicions S.M., a la col·lecció «*El jardí de paper*», l'any 1985. Mentre que la majoria dels altres llibres es limitaren a fer un llistat de colors (cada pàgina un color i no sempre ben imprès), en aquest llibre concret els colors serveixen per a alguna cosa, serveixen per a pintar: dos conillets van a casa d'un pintor; perquè hi ha el llum encès veiem que el pintor va tacat de tots colors; veiem que els colors surten dels tubs de pintura; veiem com es preparen els pinzells i la paleta; i veiem sobretot com cada conillet va

pintant el seu quadre, un paisatge florit i una marina, fets de tots els colors. Hi ha, doncs, un tractament narratiu específic que complementa l'element didàctic de distingir els colors.

A la mateixa editorial i a la mateixa col·lecció Asun Balzola té publicat **DIA I NIT**, on des que surt el sol fins que surt la lluna veiem tot el que fa un gat en un dia. El gat sempre està a la pàgina de la dreta i serveix d'element indicatiu, mentre que a la plana de l'esquerra hi veiem els elements ambientals, la cuina, la roba estesa, la teulada. Naturalment, no és tan ric ni ben seqüenciat com l'anterior, però la il·lustració té una qualitat remarcable.

L'editorial Barcanova ha encetat una col·lecció per als menuts titulada «*Primers passos*». Aquesta col·lecció comprèn una sèrie de volums traduïts de l'anglès, no sempre d'una manera afortunada. No obstant això, un dels títols: **ANEM AL PARC**, de Shirley Hughes, és adient pel que fa a la percepció quantitativa. Es tracta d'un passeig pel parc, amb l'avi. El parc és ple de coses que es poden comptar, només n'hi ha una que no, però tant se val perquè ha arribat l'hora de berenar.

I pel que fa als llibres de percepcions físiques, relacionades per parelles, els oposats, hem triat el llibre d'un altre autor anglès, John Burningham, publicat per Altea amb el títol de **CONTRARIOS**.

Un mateix nen va compartint les sensacions i percepcions oposades amb diferents companys: un gat, un gos, un drac, un ninot de neu, la llebre i la tortuga, etc... fins a ser engolit per un cocodril. Llàstima que no totes les sensacions presentades són del mateix gruix i que el ritme creixent de l'acció sigui desigual.

Però ja se sap! Per molt que diguin els llibres, res no substitueix la pròpia experiència.

Teresa Duran

cop d'ull a revistes

Didàctica

COSTRUIRE I GIOCATTOLI PER I BAMBINI. C. de Simone, L. Gandini, L. Mancini. «*Bambini*» núm. 2, feb. 87, pp. 61-64.

INCONTRO TOTALE CON IL COLORE. L. Pepe Díaz. «*Bambini*» núm. 2, feb. 87, pp. 57-60.

LOGICA E MISURA DELLO SPAZIO NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA. G. Rispoli. «*Vita dell'infanzia*» núm. 7, març 87, pp. 23-27.

Informàtica

LA COMPUTADORA EN LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS. Thomas D. Yawkey. «*Perspectivas*» núm. 4, 1986, pp. 509-515.

Literatura

CUÉNTAME OTRO CUENTO. M. Carmen Díaz. «*Cuadernos de Pedagogía*» núm. 146, març 1987, pp. 76-79.

MIEDO A SERES IMAGINARIOS EN LOS CUENTOS INFANTILES. «*Apuntes de educación*» núm. 24, gen.-març 87, pp. 4-6.

LES LIVRES. C'EST BON POUR LES PETITS. R. Diatkine, M. Bonnafé. «*La revue des livres pour enfants*» núm. 113, gen.-març 87, pp. 56-59.

LIRE À L'ÉCOLE MATERNELLE. Jacqueline Le Heurte. «*Vers l'éducation nouvelle*» núm. 410, feb. 87, pp. 50-53.

Pedagogia

APPUNTI PER UNA PEDAGOGIA DEL NIDO. Aldo Fortunati. «*Bambini*» núm. 2, feb. 87, pp. 32-36.

LES CLASSES TRANSPLANTÉES. Dossier. «*L'éducation enfantine*» núm. 7, març 87, pp. 4-24.

SCUOLA MATERNA. ANTECIPAZIONE E PREVENZIONE DELLE DIFFICOLTÀ D'APPRENDIMENTO. D. Corcione, G. Martini, S. Soresi. «*Bambini*» núm. 2, feb. 87, pp. 10-14.

PSICOMOTRICITÀ E ANIMAZIONE. Enzo Samorì. «*Infanzia*» núm. 5, gen. 87, pp. 28-29.

Psicologia

L'INTELLIGENZA EFFETTIVA NEL BAMBINO. F. Montuschi. «*Scuola materna*» núm. 11, març 87, pp. 14-15.

Societat

A L'ÉCOUTE DES BÉBÉS ET DE LEURS FAMILLES. Claude Seys. «*Vers l'éducation nouvelle*» núm. 410, feb. 87, pp. 25-31.

IL NONNO AL NIDO. Guido Bozzoni. «*Bambini*» núm. 2, feb. 87, pp. 50-52.



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



La Bressola. Barcelona. Edicions 62, 1987.

Aquest llibret commemoratiu dels deu anys de l'escola catalana La Bressola, a la Catalunya del Nord, ens permet de conèixer l'itinerari històric i contextual d'aquesta experiència escolar. Té un veritable valor testimonial, sobre una manera de fer escola, inspirada en principi en les ikastoles, però que un cop posats a fer esdevé una escola diferent, amb les connotacions de les lluites pròpies de la gent del Rosselló. Situada actualment a Perpinyà, La Bressola porta a terme les seves tasques escolars amb regularitat, i ha rebut el suport de molta gent del Principat. Es tracta, doncs, d'un document interessant de conèixer sobretot per a la gent interessada pel fet lingüístic i per les relacions d'aquest fet amb el seu entorn.



VILLUENDAS, M. Dolores i altres, **Sueño y alimentación infantil.** Madrid. Narcea, 1986.

El llibre pertany a la «Colección Padres». Amb aquesta senzilla col·lecció de butxacaca, l'editor i els autors es proposen de divulgar entre el públic no especialitzat els coneixements bàsics sobre el comportament infantil en la vida quotidiana. Un llibret, aquest, escrit per un equip d'especialistes peuricultors on al voltant de cada concepte exposat (la son, l'alimentació) s'hi expliquen els fonaments científics del fet —resenyant el que els estudiosos en saben— i les manifestacions habituals del fet en el nen. La via per al'adquisició de determinats hàbits i la relació que això produirà entre pares i fills. És evident que aquest llibre com la col·lecció pot aportar informacions valuoses per a les joves famílies que afronten l'experiència de la paternitat.

EGB

editorial cruïlla

Un mètode
d'aprenentatge, fàcil i atractiu



Gripau Blau

Lecto-escritura

Un mètode nou per a una escola en renovació permanent. 6 quaderns

T. Mayor/M. Seix/A. Massip



Llengua 1-2

Llibres de llenguatge

En la més genuïna tradició de l'escola catalana

F. Garriga/M. Martorell/B. de Mas/A. Viñolas



Nins 1-2

Aprenentatge globalitzat

6 quaderns experimentats que faciliten el treball

Equip IEPS



Experiències 1-2

Iniciació cívica

Reflexió, per part del nen, sobre la pròpia identitat i l'entorn proper

M. Amat/T. Pijoan

Distribuidor exclusiu: **CESMA S.A.**
C/ Progrés 294-296 / 08912 Badalona
T. 383 10 11

C

EL CATÀLEG MÉS COMPLET EN PREESCOLAR

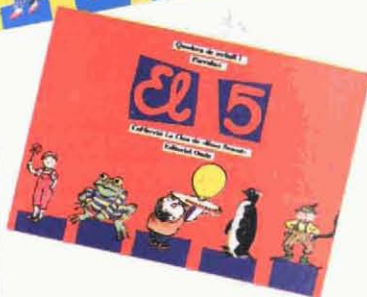
Treball globalitzat a partir de centres d'interès

Col·lecció La Clau, de Rosa Sensat

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

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

Autors: Rosa Boixaderas, Antònia Fernández, Maite Pujol, Roser Reverter, Tina Roig, Roser Ros.



Cursos globalitzats a partir d'objectius d'aprenentatge

Col·lecció Xiri-miri
L'Avet, equip de Preescolar

La col·lecció **Xiri-miri** ha sorgit amb l'afany d'oferir una eina de treball que afavoreix el desenvolupament global dels nens de 2 a 6 anys a partir d'uns objectius concrets fent avançar a cada un des del nivell de desenvolupament i d'aprenentatges en que es troba i tenint en compte les característiques personals i ambientals que li són pròpies.

3-4 ANYS	4-5 ANYS	5-6 ANYS
<p>«El 3» Quadern amb 12 temes treball Bossa gomets Guia del mestre Material d'aula</p>	<p>«El 4» 2 quaderns de treball Llibre d'imatges Guia del mestre Material d'aula</p>	<p>«El 5» 2 quaderns de treball Llibre de lectura d'imatges Guia del mestre Material d'aula</p>

2-3 ANYS	3-4 ANYS	4-5 ANYS	5-6 ANYS
<p>Quac-Quac Un quadern i bossa de gomets.</p>	<p>Cucut 3 quaderns de treball i guia.</p>	<p>Cric-Cric 3 quaderns de treball i guia del mestre.</p>	<p>En Nil 2 àlbums, llibre de lectura, bossa de gomets i 2 guies del mestre.</p>



EDITORIAL ONDA
Passeig Gràcia, 120. 08008 BARCELONA
TEL: 218 21 26