

REVISTA  
DE  
L'ASSOCIACIÓ  
DE  
MESTRES  
ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

37

educar de 0 a 6 anys

juliol - agost 1987



# 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**  
**Libres 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



# INÈRCIA

Fa un any, en plena Escola d'Estiu apareixia al DOG l'Ordre per la qual s'establien els terminis, els requisits i les modalitats per a la formació del personal treballant en l'educació dels 0-6: Pla Especial de Magisteri i Idoneïtat.

L'Ordre desencadenava un procés: decisió, preparació durant les vacances, proves de setembre, entrada a la Universitat. El procés és segurament el més positiu d'entre els d'aquests darrers anys en el nostre camp; molts el vetllaren i fins l'Administració Educativa de la Generalitat recomanà a les Universitats que, en exercici de la seva Autonomia, deixessin vells esquemes de selectivitat acadèmica i apliquessin nous esquemes d'acolliment d'un col·lectiu singular: el col·lectiu extraordinàriament motivat i ric de pràctica pedagògica, però feble generalment en preparació acadèmica, que era el que el setembre es presentava a les proves d'una manera massiva, temerosa i esperançada alhora.

Quelcom s'aconseguí; els habituals i descomunals percentatges de suspensos es reduïren, però no, com era d'esperar, per la introducció de nous criteris sinó per posar en sordina els de sempre. La inèrcia, manca de capacitat de reacció, té moltes manifestacions.

I així el procés es bifurcava, o millor, es ramificava en moltes manifestacions, aquell mateix setembre: d'una banda els qui havien aprovat i podien entrar als set primers grups del Pla Especial que han realitzat les set Escoles Normals. Al seu costat, una mica més avall, els qui havent aprovat, quedaven a la llista d'espera per començar en els propers cursos. Al costat i en altra direcció, els qui es decidiren per fer el curs d'idoneïtat. I a l'altra banda, els companys declarats «no aptes» per estudiar el que feien.

Era possible que el desànim davant d'un obstacle com aquest, a més de vint-i-cinc anys d'edat, a més de deu anys de treball, i al costat de companys si fa no fa com un mateix que començaven a estudiar finalment, era possible que aquest desànim es traduís en una inèrcia d'abandó. No ha estat així: amb l'ajut dels mateixos companys aprovats, els no aptes superaren el desànim i començaren per segona vegada una preparació per al famós examen d'ingrés a la Universitat.

La Universitat. Era d'esperar que davant dels extraordinaris resultats que han donat els set grups del Pla Especial, era d'esperar que la Universitat, que té un nom que significa obertura a tot, a tota ciència, a tot mestre, a tot alumne, a tota circumstància, era d'esperar que la Universitat, reaccionés i adaptés la prova per tal de permetre que entressin tots aquells alumnes que, ja s'ha pogut comprovar experimentalment, estan constituint una de les millors promocions del magisteri per als nens petits, encara que no encertin la definició d'un fòssil o si Kafka és un escriptor o una marca de cafè.

No ha estat així, la inèrcia ha dominat a la Universitat i ni tan sols s'ha formulat problema: aquest any els exàmens d'ingrés han estat com sempre, els criteris d'avaluació, com sempre, els percentatges de no aptes com sempre, és a dir, tot pitjor que en l'«episodi» del setembre passat.

No només en nom de tots aquells que per segona vegada han vist aquest any tancades les portes de qui hauria de ser realment «Alma mater» de l'estudi seriós, sinó en nom de la mateixa Universitat, creiem que cal demanar una revisió de tot aquest procés, una revisió que serveixi per obrir la Universitat a tot el que convé a la societat, com el seu nom diu.

## in-fàn-ci-a 37

|  |    |
|--|----|
| Educar de 0 a 6 anys: PROTAGONISTA, EL GRUP DE 3 ANYS/<br>M. Teresa Codina i Mir   | 2  |
| Educar de 0 a 6 anys: TEMPS ERA TEMPS. UNA VISIÓ CRÍTICA<br>DEL MÈTODE MONTESSORI/Josep González-Agàpito<br>DEMOCRÀCIA I ESCOLA/John Dewey | 6  |
| Educar de 0 a 6 anys: ESCOLTAR I ESTIMAR LA MÚSICA/<br>Margarida Barbal i Rodoreda   | 8  |
| Escola 0-3: TOT TREBALLANT «EL JOC HEURÍSTIC»/<br>M. Teresa Majem i Jordi  | 11 |
| Escola 0-3: EL NOSTRE «ESPAI» ARA/Pepi Andújar. Conxita Box  | 14 |
| Bones Pensades: AMB ALES DE GOMA   | 18 |
| Escola 3-6: «YO SOY LA MARE»/Josep M. Artigal i Valls  | 19 |
| Escola 3-6: LES FITXES/Teresa Serra i Carol  | 26 |
| Infant i Societat: UNA ACTIVITAT DE BARRI/J. Carós, J. Carreño<br>i A. Ribas   | 29 |
| Infant i Societat: MALTRACTAMENTS INFANTILS/M. Concepció Requena   | 33 |
| Infant i Salut: DUC ULLERES/Mercè Espallargues   | 39 |
| Racó del Conte: LA ROSÓ A LA PLATJA/Teresa Duran   | 42 |
| Informacions   | 45 |
| 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. Securan.

Projecte gràfic: Enric Satué. Fotografia coberta: Gabriel Serra. Composició: Graftex. 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.



# educar de 0 a 6

## PROTAGONISTA, EL GRUP DE 3 ANYS

M. TERESA CODINA I MIR

Si els nens i nenes de 3 anys s'adonessin de com atreuen l'atenció dels grans (pares, mestres, professionals de l'educació, polítics...) pel que fa a la seva educació, no n'estarien poc de cofois, a la seva manera, tan pròpia!

Realment, des de fa un temps, les discussions sobre el tema abunden, els pares s'enfronten, les motivacions s'interfereixen i les opcions divergeixen. I és que cada discurs sobre els 3 anys depèn de la finalitat que hom pretén i del marc on se situa: prioritització de les necessitats segons els punts de vista, respostes a curt, a mitjà o a llarg termini, inversió socio-cultural, capitalització política, rendibilitat econòmica.

Per no defraudar ningú, intentarem definir d'entrada el propòsit i l'abast d'aquestes consideracions. El marc és purament educatiu, cosa que sempre té les seves implicacions en les altres vessants. L'objectiu és, considerant l'educació com un procés, estudiar què representa per a l'infant cloure institucionalment una etapa als 3 anys, o bé iniciar-ne una de nova. La base és la reflexió sobre la pròpia pràctica i la contrastació d'experiències.

### Sentit de cicle

Tot i que resulten conegudes pràcticament per tothom les etapes en què s'ordena l'educació, sovint tendim a no valorar el sentit del concepte «cicle». Parlant d'educació, de centre educatiu, no podem contemplar un grup, edat, o curs, sense tenir en compte els altres, amb els quals manté una relació específica, ja sigui per l'afinitat en la successió en el temps, ja sigui

per les característiques pròpies de l'etapa evolutiva. Resulta evident que ni el creixement-desenvolupament d'un nen no es fa a batzegades, ni tots els individus segueixen un mateix ritme d'evolució. L'organització formal de l'educació en cicles obeeix precisament a la intenció de respondre als diversos ordres de necessitats, motivacions generals d'un grup d'infants compresos entre edats determinades, tot atenent les especificitats singulars, tant dels subgrups com dels individus.

Els diversos punts de vista de la psicologia evolutiva representen diferents opcions respecte del centre de gravetat en relació al qual es defineixen les etapes: desenvolupament intel·lectual (Piaget), evolució de la sexualitat infantil (Freud), sistema de relacions entre l'individu i l'ambient (Wallon), ens resulten els corrents més propers.

Cada un d'ells justifica i/o demana una determinada organització del sistema escolar. Sigui quina sigui l'estructura per la qual optem, mai no podrem considerar aïlladament ni de forma puntual un grup d'edats: l'encaïment respecte de l'anterior i de la següent orientaran les actuacions educatives del moment present.

Característica de l'educador ha de ser d'una banda estar convençut del sentit que per ella mateixa té cada etapa de l'infant: és a dir, educar i valorar el que és ara, i no simplement com a preparació del que ha de ser. D'altra banda, l'educador ha de conèixer suficientment els trets propis de les etapes evolutives, per saber quins són els aspectes dels continguts educatius (valors, normes, actituds) que precisament en el moment actual cal potenciar.

L'ordenació en cicles, etapes, permet d'intensificar i de graduar alhora el tipus d'actuació pedagògica.

### On situem els 3 anys?

Des d'una perspectiva pedagògica, amb la intenció d'interpretar correctament la teoria a partir de la reflexió sobre la pràctica, considerem que els 3 anys marquen una fita en el desenvolupament de la persona: l'infant tot just comença a superar la fase en què, per a ell, tot es resumeix en una bipolaritat vivència-acció, amb la pluralitat de derivacions i d'implicacions que això suposa. És a dir, la seva reacció davant de situacions, esdeveniments, persones i coses, depèn de les possibilitats de sensació, de sàcie emocional, d'activitat primària que cada moment li representa. Les seves necessitats —biològiques i afectives— estan encara poc diversificades: això fa que les més bàsiques siguin les que tinguin prioritat en el seu estat de satisfacció o de frustració. Aquesta simplicitat es tradueix també en la seva forma de posar de manifest el seu estat d'ànim global: situació de plaer o de desplaer. El nen, segons tingui o no satisfetes les seves necessitats biològiques, es mostrarà alegre o enfadat, tranquil o neguitós, etc. I a la recíproca, el fet de quedar ateses les seves necessitats afectives tindrà una repercussió directa en el seu comportament biològic. En aquesta etapa co-



# NOVETATS PER A L'ESCOLA EN CATALÀ

## PRIMERES PLANES

Adelina Palacin, Assumpta Verdaguer. Dibuixos: Pilarín Bayés

És un material per a l'aprenentatge de la lecto-escritura que presenta les grafies d'una manera progressiva.

Va destinat a alumnes de segon curs de Preescolar (5-6 anys) i primer curs d'EGB que fan l'aprenentatge de la lecto-escritura en català. Pel fet de ser deu llibrets en forma de contes i tenir molta il·lustració poden tenir també altres destinataris.

La lletra es presenta en dues modalitats: manuscrita desenganxada i manuscrita enganxada.

## TRAMA

(Lectures per al Cicle Inicial / 1)

M. C. Bernal, F. Codina, A. Fargas, J. Tió. Dibuixos: Conxita Rodríguez, Esther Jaume

És el primer de dos llibres de lectura pensats per a l'exercitació de les primeres capacitats lectores de l'alumne.

Les 14 lectures que hi ha són contes populars, ordenats segons la complexitat de la seva trama argumental i amb molta il·lustració per tal d'estimular l'expressió oral i facilitar la comprensió del text.

Es tracta de textos fàcilment comprensibles per al nen, amb paraules quotidianes, frases curtes i construccions sintàctiques simples.

## COM SÓN LES COSES

(Vocabulari d'adjectius en imatges)

J. M. Caralt, M. Peroliu, M. R. Roca, M. Solà, R. M. Solerdelcoll, F. Codina

Dibuixos: Pilarín Bayés

És un material destinat a reforçar l'adquisició de vocabulari per part d'alumnes de diferents nivells amb dificultats especials. Les característiques del material fan que pugui ser utilitzat a tots els nivells de l'EGB, on pot servir de suport al treball de llenguatge.

Consta de:

- 160 fitxes de cartró il·lustrades, en cadascuna de les quals són representats un o més d'un grup d'adjectius.
- Un Llibre del Mestre, que conté les Orientacions Didàctiques i la llista dels 1.500 adjectius i expressions o frases fetes amb valor adjectiu que poden ser treballats amb les il·lustracions.

## MAPES DE LA PENÍNSULA IBÈRICA I MAPES D'EUROPA

Josep Nuet, Josep Romeu

4 mapes de la Península Ibèrica i 4 mapes d'Europa de 88 x 120.  
Físics / Polítics / Econòmics / Clima i vegetació.



**EUMO EDITORIAL**

Carrer de Miramarges, s/n. Tel. 886 07 94. 08500 VIC

mença l'enfrontament, que persisteix al llarg de totes les que es succeiran, entre el principi de la realitat i el principi del plaer, per dir-ho en termes freudians. Per tot això considerem que el desenvolupament de l'infant de 3 anys consisteix precisament a diversificar i estructurar gradualment el camp de les seves vivències i reaccions, de manera que passi d'actuar com d'una peça a ajustar progressivament el seu comportament a la pluralitat d'aspectes que ell va descobrint en el seu entorn.

D'altra banda, els 3 anys marquen el final d'una etapa —el bebè— i el començament de la infància pròpiament dita. El nen va adquirint elements d'independència a partir de la seva condició de:

- començar a dominar el moviment (caminar, valdre's per ell...)
- ser capaç d'expressió verbal
- canvi qualitatiu de la relació amb els altres, a partir de la descoberta dels companys (fins ara la relació era directa amb l'adult).

Resulta evident que aquestes adquisicions, per elles mateixes, representen una nova etapa educativa: per la diferència respecte de l'anterior i pels objectius específics que requereixen. El canvi en la personalitat de l'infant és tan fort, que pot comptar-se entre aquells que, en l'ordre biològic, per l'actitud davant d'ell mateix, de la realitat que l'envolta i dels altres, considerem moments crítics. Alguns autors parlen d'aquesta fase com de la «primera pubertat», vulgarment se la reconeix com «l'edat del no», de l'oposició, de la independència.

En aquesta situació, cal veure què suposa per al nen, ser dels grans o bé ser dels petits d'un cicle. Caldrà estudiar el que s'adigui més a les característiques evolutives dels 3 anys.

## 3 anys, acabament o començament d'etapa?

L'experiència de la vida diària i les aportacions de la psicologia s'avalen i reforcen mútuament quan consideren que els 3 anys resulten més a prop dels 4 que no pas dels 2 anys. Per això, atès el sentit de «cicle» en ordre a afavorir determinats objectius educatius, realistes i per tant adequats, considerem convenient que 3 anys se situï com a començament d'una etapa que arribi als 6, de manera que en l'expressió escolar aquest cicle compregui 3 subgrups: 3-4; 4-5 i 5-6.

Les diferències fortes que presenten els nens de 2 respecte dels de 3, els trets característics dels 3 que ja hem resumit, demanen també la corresponent especificitat en els objectius educatius. Això es traduirà en un tractament suficientment diferenciat pel que fa sobretot a ritme de vida i/o tipus d'activitats.

Quan el grup de 3 anys és el gran d'un cicle (i principalment si resulta ser-ho de tot el centre), sol passar que no solament deixen d'actualitzar-se i canalitzar-se determinades possibilitats individuals amb vistes a l'autonomia personal, a la pròpia superació, etc., sinó que, a la pràctica, el fet

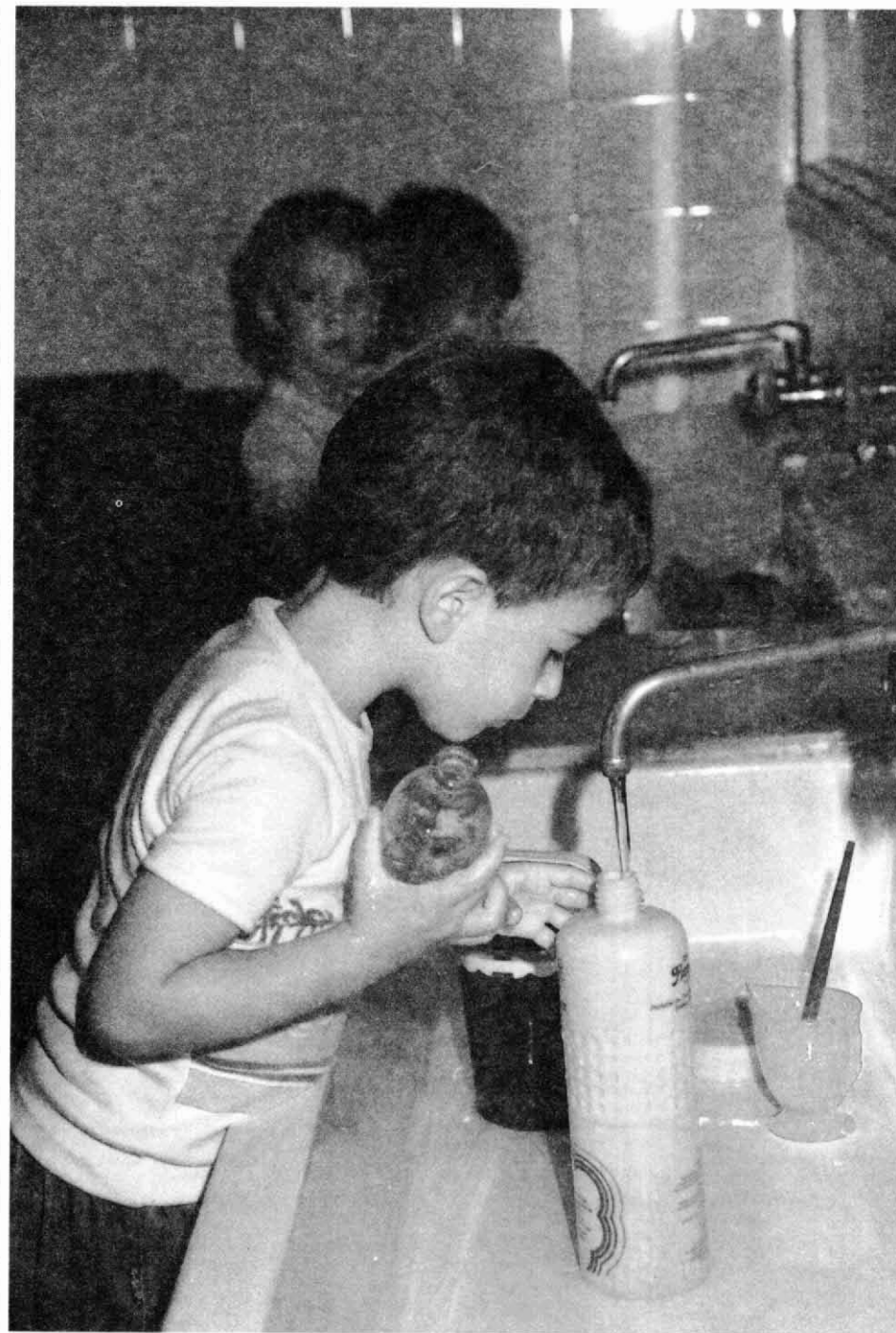
de sentir-se «els grans», sense un punt de referència que els signifiqui un estímul per assolir altres etapes, fomenta en els nens una seguretat falsa que esmussa i minva l'afany natural de superació autèntica i es redueix a l'afany de destacar, és a dir, d'afiançar-se a través de trapellereries i avallots típics d'aquesta edat, o bé afavoreix que el nen s'arrauleixi en la comoditat de sentir-se protegit i menys estimulat del que li caldria, ho esperi tot dels altres i es torni exigent envers els adults i companys que el volten. Aquestes situacions resulten especialment difícils d'afrontar i solen ser causa de neguit i/o de desconcert en centres en què el nombre d'infants de 0-2 ve a representar el 70 % del total de la mainada atesa.

A la inversa, quan els nens de 3 són els petits d'una institució educativa, es troben estimulats d'una manera constant i natural per l'entorn, que els ofereix quantitat i diversitat de possibilitats i motivacions. Aquesta situació reverteix positivament en augment de la capacitat d'iniciativa, d'adquisició d'hàbits —de convivència i d'altres— d'ampliació del lèxic i de les formes d'expressió, d'afany de superació. Aquest estímul diari ve donat junt amb els corresponents punts de referència a partir de l'actuació dels altres. Les normes informals que d'aquesta manera s'introdueixen faciliten en els nens l'adquisició de pautes de comportament i l'assimilació de valors.

No cal dir que sempre cal assegurar les condicions degudes, pel que fa a espai, serveis, possibilitats de contacte i de separació per tal que cada grup d'edats es pugui moure amb l'autonomia de funcionament que li és pròpia. Quan això es dona i la proximitat dels 3 anys amb grups d'edat superior no es limita als de 5-6, sinó que s'estén a tota l'EGB, aquesta relació resulta educativa no únicament per als petits, sinó per als diferents grups, tant d'alumnes com de mestres. Aquesta convivència ve a ser una presència constant, que en certa manera reflecteix l'heterogeneïtat de la societat: l'evidència de les limitacions dels petits actualitza el sentit de responsabilitat i de reciprocitat, és a dir, introdueix els aspectes de drets i deures en els grans, mentre que en els petits afavoreix el reconeixement de les pròpies possibilitats actuals junt amb l'estímul per a la superació personal de què ja hem parlat, dintre de la gradació temporal que la vida mateixa marca; contribueix al fet que cada edat, grup, valori i visqui plenament el seu present, i fa patent que aquest és l'element a les pròpies mans per viure correctament el futur.

Siguin quines siguin en el moment actual les possibilitats, les prioritats, l'òptica sobre la rendibilitat econòmica, política, educativa que determinen les decisions i, com a conseqüència la normativa i les posteriors actuacions en aquests mateixos àmbits, no impedeixen que, com a mestres, des d'una experiència i amb una perspectiva educatives, maldem perquè els criteris pedagògics no quedin eclipsats, ni compromesa la coherència d'una línia educativa.

MT. C. M.



**Espai per a una creativitat sense límit**

6-fàn

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

**MANLEY®**



## TEMPS ERA TEMPS...

UNA VISIÓ CRÍTICA DEL MÈTODE MONTESSORI

*John Dewey (1859-1952) és un dels principals dinamitzadors del moviment de l'escola activa. Fou professor a la Universitat de Chicago on fundà l'Escola-Laboratori i assajà els seus mètodes. Després ensenyà a la Universitat de Columbia, a Nova York.*

*Dewey entén que l'educació és un procés de desenvolupament, però no pas en el sentit que l'entenia el naturalisme pedagògic clàssic de desenvolupar les potencialitats latents del nen. Aquesta idea, de la qual ja parlava Aristòtil, parteix de considerar que l'adult d'alguna forma ja es troba en el nen. L'educació és semblant al creixement i conreu de les plantes. Per això Froebel anomenà les seves escoles de pàrvuls jardí d'infants.*

*Dewey s'oposa a aquesta visió froebeliana, ja que suposa un caràcter limitat al desenvolupament del nen. Si aquesta analogia entre el conreu de les plantes i l'educació era lògica en funció dels coneixements d'Aristòtil, era impensable després de les aportacions de Darwin sobre l'evolució de les espècies.*

*John Dewey fa veure que el fi de l'educació no pot ser altre que el creixement; si, tal com diu Darwin, l'univers és en evolució constant, el desenvolupament de l'infant i de l'home sols pot tenir un fi dinàmic i no estàtic.*

*Així el fi de l'educació no es altre que més educació. L'experiència educativa és la reconstrucció constant de les experiències que viu. Així l'educació cal entendre-la com un procés en revisió contínua que és el que li dona el seu caràcter progressiu. D'aquí neix el fet d'entendre el parvulari com una educació progressiva tal com proposa Dewey.'*

*L'educació cal arrelar-la a la vida i a l'experiència de l'infant. En conseqüència els parvularis montessorians seran desqualificats per Dewey com a basats en una visió intel·lectualista que li fa rebutjar fets tan inherents als infants com el joc o el dibuix lliure. Piaget també advertí aquestes limitacions del mètode de Montessori en assenyalar que els exercicis tal com són realitzats normalment no desenvolupen sinó fragments de l'activitat funcional i poden convertir-se en quelcom rígid en tenir els materials predeterminats i indicats exhaustivament.*

*A continuació us oferim dos fragments d'escrits de Dewey on s'observa tant l'orientació que ha de tenir l'educació dels pàrvuls, com les crítiques a Froebel i Montessori.*

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO





# DEMOCRÀCIA I ESCOLA

JOHN DEWEY

¿Què farien de natural aquests nois si no estiguessin a l'escola? Sobre la resposta a aquesta pregunta el professor Meriam ha basat el seu programa, el qual conté, tanmateix, una matèria que apareix en els programes ordinaris, a saber, el treball manual. Els nois —diu— estarien jugant fora de la casa, exercitarien el cos fent curses, saltant o llançant pedres; estarien fent coses per fer-les servir en el joc: barques, mines, gronxadors o vestits; si viuen al camp, estarien observant els animals o les plantes, fent un jardí o passejant. Tothom reconeix que l'infant es desenrotlla tant o més per aquestes activitats que no pel que aprèn a l'escola; i que allò que aprèn fora de l'escola és molt més susceptible d'arribar a convertir-se en coneixement, perquè és molt agradable, i el nen en reconeix la utilitat immediata. D'altra banda, aquestes ocupacions estan íntimament relacionades amb els mitjans de guanyar-se la vida; i nosaltres enviem els nostres infants a l'escola justament perquè aprenguin això. ¿Quina cosa, doncs, més natural que construir el programa escolar amb aquest material? Això és el que fa el professor Meriam. El dia es divideix en quatre períodes que es dediquen als següents elements: joc, narracions, observació i treball manual. Per als infants més petits, la feina és extreta totalment de la comunitat en què viuen; ocupen el temps en la recerca de les coses que ja són familiars. *Quan són més grans, llurs interessos s'estenen naturalment a coses més remotes i als processos i a les causes que estan darrera de les coses; llavors comencem d'estudiar història, geografia i ciències físico-naturals.*

El problema de l'educador consisteix a implicar els alumnes en aquestes activitats, de manera que, mentre se n'obtenen unes habilitats manuals i una certa eficiència i es troben unes satisfaccions immediates en el treball juntament amb la preparació per a una utilitat posterior, aquestes coses siguin subordinades a l'educació; la qual cosa vol dir subordinar-les als resultats intel·lectuals i a la formació d'una disposició socialitzadora. Què significa aquest principi?

En primer lloc el principi exclou certes pràctiques. *Les activitats que segueixen unes regles determinades i uns dictats o que reproduïen uns models ja establerts sense cap modificació, segurament donen una disposició muscular, i en canvi no requereixen la penetració ni l'elaboració d'uns propòsits, ni tampoc no permeten la utilització del judici a l'hora de seleccionar i adaptar recursos (que, dit amb altres paraules, ve a ser el mateix).*

En aquest punt no tan sols han fallat els treballs específicament anomenats manuals, sinó també molts exercicis dels *Kindergarten* tradicionals. A més a més, l'oportunitat de cometre errors hi és una exigència incidental. I no pas perquè els errors siguin mai desitjables, sinó perquè l'excés de zel a seleccionar material i eines que facin impossible l'error, limita la iniciativa, redueix el judici a un mínim i obliga a la utilització d'uns mètodes allunyats de les situacions complexes de la vida, que la capacitat adquirida resulta de molt poca utilitat. Realment és veritat que els infants tendeixen a exagerar les pròpies capacitats d'execució i a seleccionar projectes més enllà de les seves possibilitats. Però una de les coses que han d'aprendre és la limitació de la capacitat; igual com altres coses, això s'aprèn experimentant-ne les conseqüències. (...)



La suspicàcia inconscient de l'experiència del nen i el conseqüent excés de control extern es manifesten tant en les ordres que dona el professor com en els materials que es proporcionen als alumnes. La por davant els materials en brut es manifesta en el laboratori, en el taller de treballs manuals, en els *Kindergarten* de Froebel i en la casa dels nens de Montessori. S'hi exigeixen uns materials que ja han estat sotmesos al treball perfeccionador de la ment: una exigència que es presenta en el contingut de les ocupacions actives, igual que en l'estudi acadèmic de textos. És ben cert que aquest material controlarà les operacions dels alumnes per tal d'estalviar-los errors. Però és una fal·làcia pensar que l'alumne que operi amb aquest material absorbirà d'alguna manera la intel·ligència que s'hi va posar en fer-lo. Només començant amb un material en brut i exposant-lo a una manipulació intencionada s'obté la informació continguda en el material acabat. En la pràctica, accentuar massa els materials ja formats porta a exagerar les qualitats matemàtiques, ja que l'intel·lecte troba el seu profit en les coses físiques a partir de nocions com la grandària, la forma i la proporció i les relacions que se'n desprenen. Però tot això no s'arriba a conèixer sino quan la comprensió és fruit d'actuar amb uns propòsits determinats que requereixen atenció. Com més humana serà el propòsit, o com més s'aproximarà a objectes que afecten l'experiència diària, més real serà el coneixement. Quan el propòsit de l'activitat es limita a percebre aquelles qualitats, el coneixement resultant només és de tipus tècnic.<sup>2</sup>

J.D.

1. Sobre les concepcions de l'educació de Dewey vegeu BRUBACHER, J.S., *John Dewey*, in CHATEAU, J. *Los grandes pedagogos* Mèxic F.C.E. 1979, pàgs. 277-294.  
2. DEWEY, J. *Democràcia i escola*. Vic. EUMO, 1985, pp. 72 i 104-106.



8-a



**Sabem que l'educació musical té una funció importantíssima en el desenvolupament del nen; per això iniciem els nens des de ben petits al món de la música. La primera cosa que fan és escoltar; però, escoltem nosaltres? com vivim la música? Aquesta relació personal amb la música és la que transmetem als nens.**

## **ESCOLTAR I ESTIMAR LA MÚSICA**

MARGARIDA BARBAL RODOREDA

La música forma part del nostre món afectiu. Hi ha diferents maneres d'establir una relació amb la música. En el cas dels nens petits es crea una relació directa i física, condicionada pels factors que acompanyen la música —relaxament, confort, sensació de seguretat...— que els adults creem al voltant dels nens. Aquesta és la base per a una posterior educació musical, per a l'adquisició d'un llenguatge, uns coneixements i una tècnica.

Per a mi, escoltar música amb els nens significa reviure una experiència personal amb disposició de compartir-la. Per a alguns nens serà una experiència intensa, d'altres quedaran al marge. La comunicació no es pot forçar, s'estableix. Quan un nen està bloquejat, molt tens o simplement dirigint l'atenció cap una altra cosa, obligar-lo a escoltar el pot tancar encara més. És perquè estic davant d'una pluralitat de persones, que intento establir jo mateixa una comunicació amb la música i sovint els nens comencen a connectar amb la meua vivència i d'aquí es produeix una transferència cap a la música.

La meua actitud durant la sessió de música s'ha anat transformant amb els anys, des de la pretensió que tots els nens escoltin, els agradi i responguin segons les meues expectatives, la qual cosa crea un ambient de control

i de valoració del resultat segons el silenci aconseguit, a una sensació d'espai en què jo em permeto de viure la música i els convido a participar en l'experiència. El contingut de la meva observació també s'ha transformat: el fet de no preocupar-me tant que tots responguin d'una manera determinada em permet de captar més l'estat dels nens i així crear un ambient afectiu al voltant de la música.

### **Actitud corporal i audició**

Quan escoltem música immòbils (com en els concerts), o bé es produeix una connexió total i escoltem amb tot el nostre ésser, o bé el cap comença a pensar, a imaginar, a volar... i, la música, la sentim en un segon terme.

Els nens expressen amb més claredat que els adults l'estat de la seva ment. De vegades la música els provoca una mena de moviment reflex, però quan un nen es cansa d'escoltar comença a bellugar-se d'una altra manera.

Si sempre escolten una música determinada a partir del moviment corporal, se'ls farà difícil d'escoltar la mateixa música sense moure's, ja que música i moviment s'hauran associat amb força. Trobo interessant de treballar la immobilitat durant l'audició. La immobilitat dels nens quan escolten és només externa, ja que l'audició atenta no provoca actituds rígides, tancades o d'esforç, sinó que crea espais interns, és activa i oberta. D'aquesta sensació de fluïdesa interna neix la resposta motriu: es pot produir el moviment corporal perquè la connexió amb la música s'ha establert internament i la resposta és una transformació o una amplificació d'una sensació interna. Cal tenir present la maduració psicomotriu del nen i fer un treball paral·lel de moviment, sinó el nen es troba mancat de recursos i òbviament el seu moviment serà molt limitat.

### **És natural escoltar?**

Segurament tots hem experimentat moments de nervis, de preocupació o bé hem estat molt concentrats en alguna activitat. Quan ens trobem en algun d'aquests casos no ens ve de gust que ningú ens faci escoltar una música, encara que aquesta música en un altre moment ens pugui agradar. El nostre cos i la nostra ment estan poc receptius i escoltar no ens és natural. Hi ha alguns nens que es troben quasi constantment en aquest estat, escoltar els és difícil excepte quan, per alguna raó, senten un interès especial per una música determinada. Amb aquests nens es pot treballar partint del seu estat i posant-los una música més moguda i dinàmica amb la que poden connectar amb més facilitat. També se'ls pot proposar de trobar un moviment corporal que expressi la música i segons el que facin podrem adonar-nos de la distància o del grau de contacte que han establert. Per exemple, posem una música suau i reposada i el nen fa moviments ràpids, angulosos, rígids o bé fa ganyotes o riu perquè es troba fora de lloc. Potser aquest nen pot començar amb una marxa o una dansa vigorosa amb la qual es pugui desplaçar i senti la proximitat entre el carac-



# XANDALS – SAMARRETES – BATES PANTALONS – MOTXILLES – BOSSES

ESTAMPATS AMB EL SEU ANAGRAMA

ELS NOSTRES ARTICLES, EN COLORS MOLT VIUS,  
MILLORARAN LA IMATGE DEL VOSTRE CENTRE.  
LA MILLOR PUBLICITAT EN LA VOSTRA ZONA

NO US OBLIGUEM A

DEMANAR GRANS

QUANTITATS.

ESTAMPEM LES PECES

PER ENCÀRREC, FINS

I TOT, SI JA LES TENIU

VENUDES.

PODREU OFERIR ALS

VOSTRES CLIENTS, UNS

ARTICLES QUE NECESSITEN

I QUE ELS HI COSTARIEN

MOLT MÉS EN QUALSEVOL

BOTIGA.

SOM ESPECIALISTES EN EL SUBMINISTRAMENT  
A LLARS INFANTILS I PARVULARIS



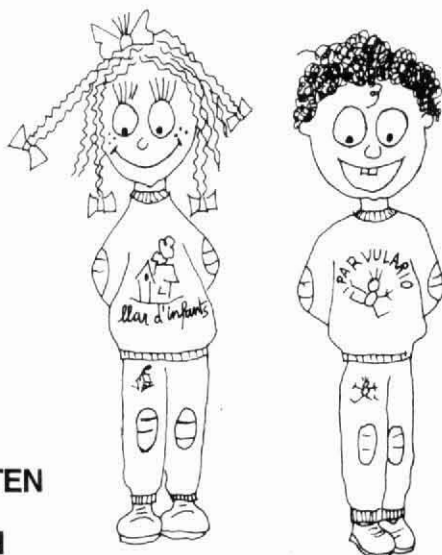
**RIVASPORT**

Passeig de Sant Joan, 171, 4t. 3a.

Tel. (93) 207 17 59

08037 BARCELONA

DEMANEU INFORMACIÓ SENSE COMPROMÍS  
US ENVIAREM MOSTRES



ter de la música i el seu estat. A partir d'aquí podrem anar variant els estímuls musicals fins allà on el nen s'adapti.

## Quina música han d'escoltar els nens

El nen no té prejudicis, selecciona sense criteris, per instint. Nosaltres som els qui establim uns criteris per a escollir les músiques adequades a cada edat. Sovint són uns criteris estrictes, puristes; censurem determinats estils i reforcem l'audició d'altres, però no podem evitar que els nens s'interessin per la música que nosaltres considerem poc educativa, la que els arriba a través de la televisió, la ràdio i que trobem a tot arreu. El nen ha establert ja una relació amb aquesta «altra música» i si li diem que és llejta se sentirà confós i potser reaccionarà desitjant-la més. Si nosaltres estem oberts a establir una comunicació amb una música que sabem que als nens els agrada, ells podran connectar amb qualsevol altra música amb més facilitat. El nen va configurant el seu univers musical a partir dels estímuls que té a l'abast i la nostra actitud cap a la música és un d'aquests estímuls. És per aquest motiu que em demano de quina manera visc jo la música.

## Què podem fer nosaltres?

M'agrada cantar i sempre he cantat per als nens d'una manera espontània. Aquesta és l'audició més viva i directa que podem fer amb els nens petits. Tot i que en ocasions la preocupació per a cenyir-me a conceptes pedagògics m'ha destorbat una mica, en d'altres la música ha fluit igualment amb espontaneïtat.

Per a donar una educació musical als nens cal que els adults també haguem estat educats musicalment. En aquest sentit topem amb el panorama del nostre ensenyament. Són molts, afortunadament, els mestres i educadors que es preocupen d'anar a cursos i d'aprendre el llenguatge bàsic de la música, així com també la metodologia i els recursos didàctics per a treballar amb els nens. Però no hem d'oblidar que fins i tot sense cap mena de coneixements podem tenir experiències musicals a nivell personal que després podran sortir d'una manera natural quan estem amb els nens. Podem escoltar i deixar que la música ens suggereixi moviments, danses, emocions... o simplement podem experimentar el plaer de fruit dels sons. No ens cal amagar dient «jo no hi entenc».

El que ens és natural no ens demana un esforç extraordinari, per això mirem de crear un contacte més natural i quotidià amb la música, perquè el nen estableix la seva relació amb la música condicionat per la nostra pròpia relació amb ella.

M.B.R.

# escola 0-3

## TOT TREBALLANT «EL JOC HEURÍSTIC»

M. TERESA MAJEM i JORDI

«El joc heurístic» és una experiència que estem portant a terme a la nostra escola, amb l'assessorament de la professora Elinor Goldschmied, que n'és la promotora.

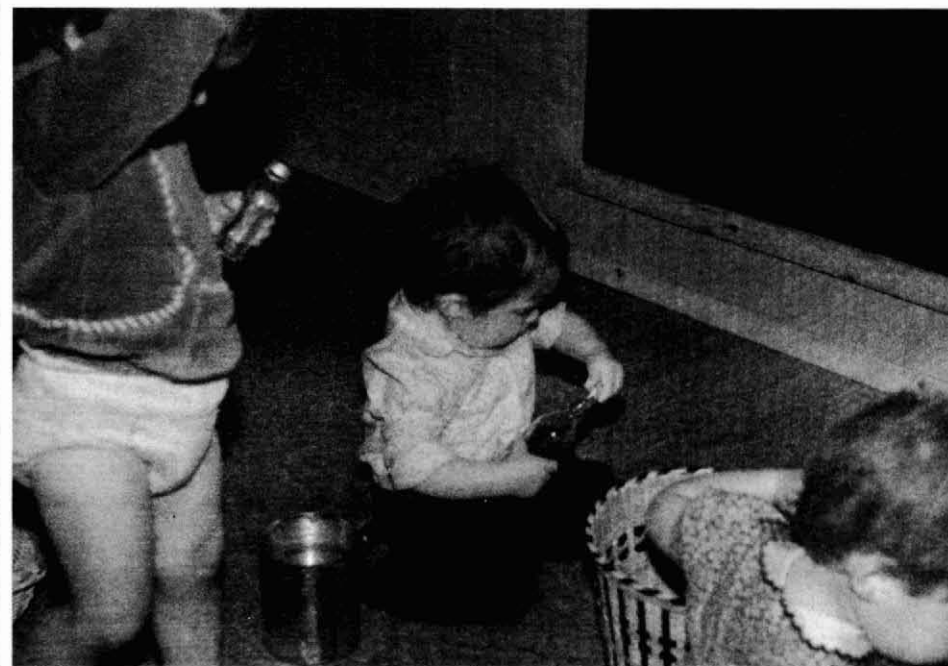
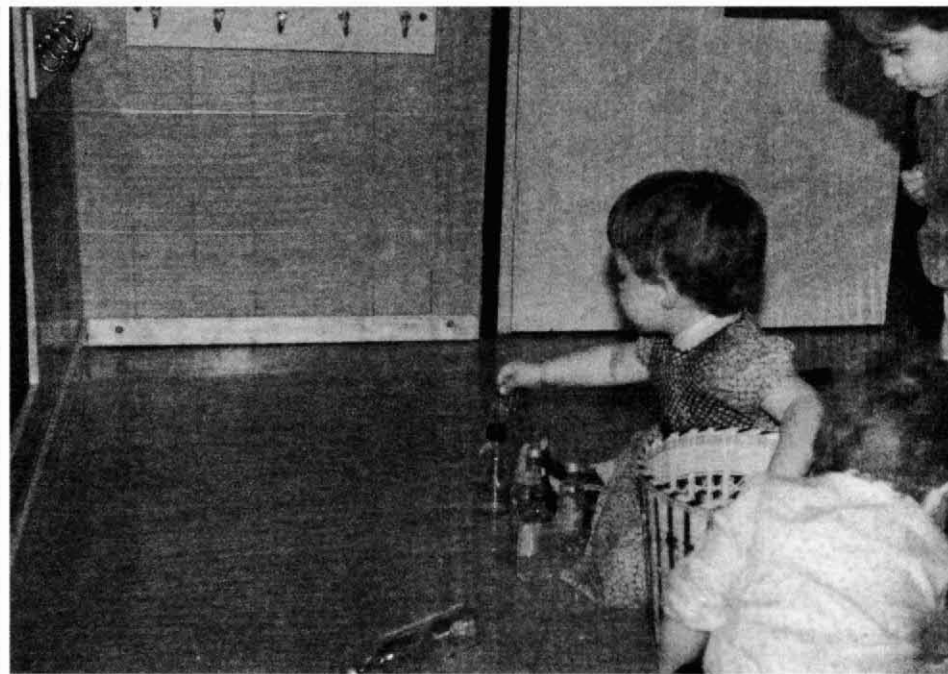
L'equip de la nostra escola bressol va decidir iniciar el treball per dues raons:

1a. el gran canvi que fan els nens en començar el segon any de vida, moment en què es dona la més àmplia conquesta del moviment (ja pot anar darrera els materials que l'interessen).

2a. el material de joc que oferíem als nens no satisfieia ni la necessitat urgent d'explorar, ni els ajudava a ser capaços de fixar l'atenció.

Per fer aquest joc, es necessita una gran varietat d'objectes que no es troben en les cases de joguines. La majoria no es compren, és material recuperable, i d'altres són coses molt senzilles que es compren a la ferreteria o a la merceria.

Objectius: Aprofitar les noves possibilitats de moviment que tenen el nens i que els permetran d'anar a buscar els objectes. Facilitar la seva necessitat d'exploració i de coneixement de les propietats i possibilitats dels objectes en l'espai.



## Presentació de l'activitat:

Sempre que anem a fer «joc heurístic», preparem bé la sala, recollim les coses amb què els nens juguen normalment, perquè no els distreguin dels objectius del joc, evitant interferències i aglomeracions. Com que tot aquest material el guardem classificat en bosses de roba, al matí, o en aquest cas mentre dormien, es fa una selecció dels materials. Han de ser variats i combinables entre ells, i per cada bossa hi ha d'haver 4 o 5 contenidors buits, entre pots i paneres.

Sempre que anem a fer aquesta activitat, els ho fem saber abans, i quan veuen les bosses, demostren molt entusiasme.

Vaig treient el material de cada bossa i l'agrupo, i dispenso al seu voltant els recipients buits, distribuint-lo ben distanciat l'un de l'altre en els diferents angles de la sala.

Cada nen decideix jugar amb el material que més l'interessa, sense que ningú li digui què ha de fer.

## Paper de l'educador:

Organitzo el joc, però durant l'activitat estic asseguda en una cadira mitjana, situada en un lloc que domina tot l'espai.

L'actitud és de «passivitat activa», és a dir, facilito, observo, segueixo i em comunico amb la mirada. Estic atenta a les demandes però sense moure'm del meu lloc. Aquesta actitud està programada així.

Prenc nota de les observacions que he programat.

De tant en tant m'aixeco per recuperar els materials, per mantenir-los sempre atractius.

Com que la recollida del material forma part de la mateixa activitat, cal preveure el temps suficient, sense presses, perquè l'interès del nen per col·laborar no decaigui.

No els demano la seva ajuda, només mostrant la bossa oberta i posant una peça del material a dins amb gest comunicatiu, els nens ja saben que anirem a recollir.

Se'els pot ajudar indicant on en poden trobar, tot comentant: allà sota la taula, darrera l'escaleta...

D'aquesta manera, tot recollint, el nen aprèn a classificar i seleccionar els objectes.

Si el material que porta no correspon al de la bossa li faré veure que no es igual, i que no l'hi pot ficar.

Un cop tot recollit anem a penjar les bosses.

## Descripció d'un dia de l'activitat

*Dia:* Dimecres 14 de gener a les 2.45 de la tarda.

La durada, 45 m entre començar i acabar.

*Lloc:* La nostra sala de joc.

*Grup:* Esta format per 8 nens (5 nenes i 3 nens) de 13 a 21 mesos.

*Materials:*

50 claus (d'obrir portes)

25 ampolletes de vidre

20 rodets de pel·lícula

6 caixes de cartró

6 pots de llauna de diferents mides

6 paneres

*Adult present:* Jo, com a educadora.

Els nens s'han despertat molt contents, i un cop han estat vestits i canviats, he netejat la sala dels objectes que interferien el joc.

Quan han vist les bosses preparades, han començat a picar de mans i a saltar d'alegria. Un cop el material ha quedat ben disposat, han començat ràpidament a mirar els materials. Els 15 primers minuts són necessaris per anar entrant en el joc i prendre consciència dels materials per poder decidir. És com si pensessin: *què puc fer amb això?*

La Laura, que és la més petita, juga sola, asseguda, molt tranquil·la, amb els rodets de pel·lícula, omplint i buidant recipients. Agafa unes quantes claus i les fica dintre dels forats dels rodets. Es passa així quasi bé tota l'estona, molt concentrada en el seu joc.

Els tres nois comencen a jugar junts amb les claus, però a l'Ivan li agrada molt jugar la primera estona sol i tranquil. Es prepara material i s'instal·la assegut al costat de la finestra. Juga amb dos pots plens de claus.

En Cristian s'ha decidit per les ampolletes de vidre i algunes claus, que va ficant dins el forat de cada ampolla, ben arrenclerades. Juga ajupit.

L'Israel està molt pendent del que fa el Cristian, i l'ajuda. Després van tots dos amb una clau a cada mà a mirar per la finestra. En Cristian torna a les ampolles, les agrupa i les va posant totes dretes sobre la taula. L'Israel, quan ho veu, torna a jugar amb ell i quan les tenen totes posades, les van canviant de lloc: a sota la taula.

Em miren de tant en tant, per ensenyar-m'ho.

La Laura em fa algun crit, i m'assenyala que fica la clau en el forat del rodet.

L'Israel va cap a ella i li pren uns quants rodets i va omplint un pot fins dalt, després els aboca. La Laura s'empipa una mica, però continua jugant.

Quan l'Ivan es cansa del seu racó, m'aixeco i reagrupo una mica els materials.

L'Ivan agafa un pot, s'asseu a sobre i amb una ampolla fa veure que es posa colònia al cap.

L'Israel torna a imitar-lo, agafa un altre pot i es posa davant seu, portant-li claus per jugar junts.

La Laura descobreix les ampolletes i va a posar-hi una clau dins el forat de l'ampolla.

L'Ivan va a jugar amb les ampolles i es posa panxa avall, les xuma, les pica, les posa dretes.

En Cristian agafa un pot més baix, es posa dret fent equilibri i salta amb els peus junts. Els altres dos el volen imitar, però no poden.

La Laura omple un pot de claus, fa veure que beu i se les acosta a la boca, ho repeteix unes quantes vegades.

L'Ivan torna a jugar amb les claus, i decideix posar-se a jugar dins el forat del tobogan. Per traslladar les claus, les agafa 6 a cada mà, i omple un cistell.

Quan en Cristian comença a posar les ampolles en una panera i les claus en una altra, decideixo començar a recollir. Obro una bossa, i me les va portant.

La Laura, amb la mirada, em pregunta si els rodets van allà, i li dic que no. Li assenyalo una ampolleta, i me la porta.

L'Ivan, quan recollim les claus, omple un pot i ve corrents a abocar-les dintre la bossa. És la primera vegada que ho feia així.

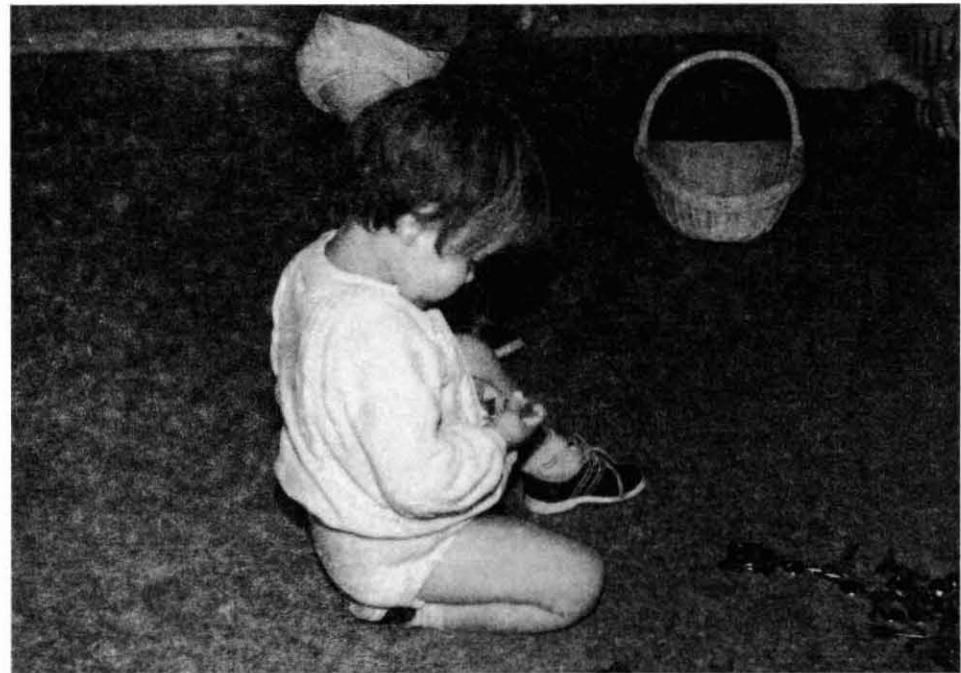
Al final els costa una mica acabar de recollir, i perquè l'interès no decaigui, em poso una ampolleta ficada a cada dit i vénen corrents a treure-les i les fiquen a la bossa.

De mica en mica ho han recollit tot i es posen a córrer i saltar per la sala.

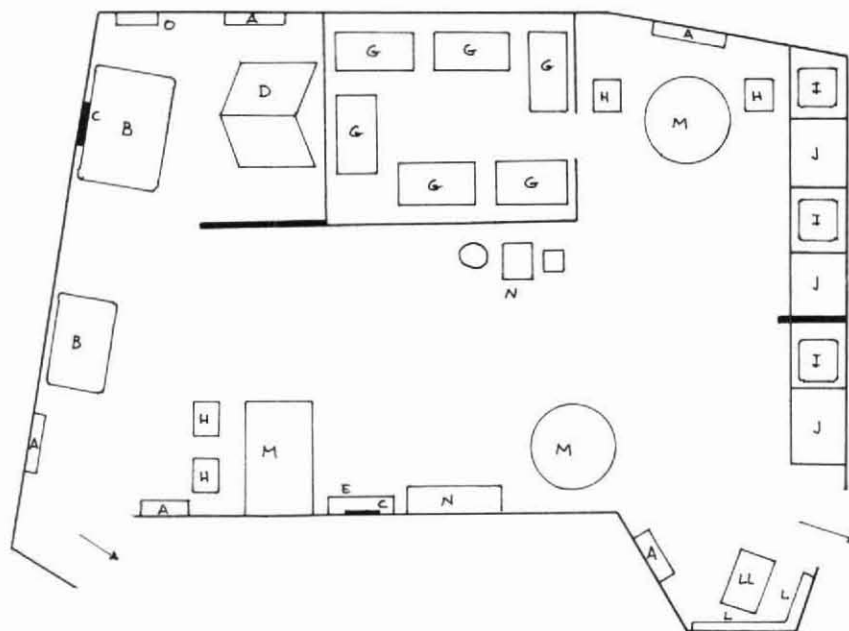
Vaig jo sola a penjar les bosses.

**MT. M.J.**

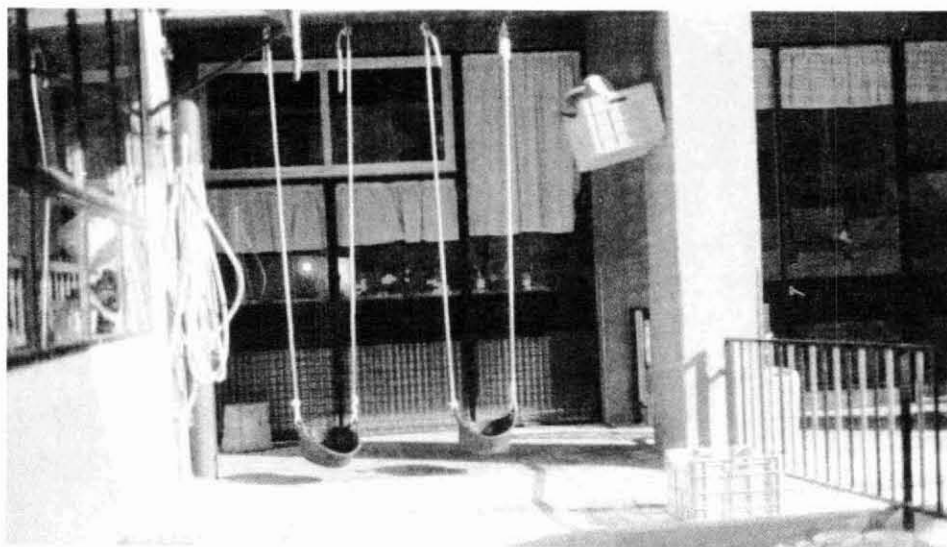
*E.B. Nenes i Nens  
Barcelona*



in-13



- |                      |                 |                   |
|----------------------|-----------------|-------------------|
| A — Radiador         | G — Bressol     | LL — Parc         |
| B — Matalàs          | H — Cadira      | M — Taula         |
| C — Mirall           | I — Pica        | N — R. de pilotes |
| D — Caseta           | J — Canviador   | i escuma          |
| E — Barana           | K — Biberoneria | O — R. de contes  |
| F — Caseta de dormir | L — Penjadors   |                   |



El pati i elements de joc, que permeten als nens gronxar-se, arrossegar, omplir, buidar.

Es tracta d'un grup de «lactants» de l'E.B. Niu d'Infants, a la Zona Franca de Barcelona. Disposem de 2 espais: un interior, és a dir la classe, i un altre d'exterior, el pati, al qual accedim directament. La classe està distribuïda en racons, perquè és la metodologia que utilitzem. Els racons queden ben diferenciats; cada un té les joguines i elements de joc adequats a l'activitat que s'hi desenvolupa. Uns racons potencien especialment el descans, la individualització, etc., en tant que d'altres afavoreixen el joc, la relació entre els infants, i de l'infant amb l'adult.

## EL NOSTRE «ESPAI» ARA

PEPI ANDÚJAR. CONXITA BOX.

El grup de «lactants» està format per 6 nens (4 nenes i 2 nens). Les seves edats oscil·len entre els 7 i els 11 mesos a començament de curs. Dues educadores assumim el grup.

Disposem de 2 espais: un interior, és a dir la classe, i un altre d'exterior, el pati, al qual tenim accés directament.

### L'espai exterior

És comú a tota l'escola: el nostre grup però, junt amb el dels «caminants», disposa d'un espai propi, separat de la resta per una barana.

Aquest espai consta de dues zones: una de ciment i una altra de sorra; això ofereix diferents tipus de joc. En la zona de ciment hi ha elements fixos (paral·leles, banc, gronxadors) i altres mòbils que permeten ser traslladats (joguines, material de recuperació, etc.). Aquests elements tenen com a objectiu fonamental afavorir l'exploració, la manipulació, l'experimentació.

### L'espai interior

Respon a les diverses necessitats del grup de lactants i està distribuït de la manera següent:

#### Espais que permeten als nens traslladar-se i moure's

Hi ha molt espai on els nens poden gatejar, caminar i desplaçar-se d'una punta a l'altra. Hi ha elements que permeten al nen posar-se dret: les baranes del parc de fusta, la barana davant del mirall, al damunt dels radiadors; aquest element és tan important pel fet que els permet posar-se drets,



com perquè es poden mirar al mirall i fer tota una descoberta d'ells mateixos i dels altres, com també perquè els dona la possibilitat de jugar drets, cosa important posat que els permet estar en diverses posicions.

### Zones de joc, relació i descans

Racó de matalassets, coixins i mirall; on sempre hi ha joguines preparades que inviten el nen a començar a jugar. L'educador tot sovint s'asseu per estar a prop dels nens, participar dels seus jocs, suggerir-ne de nous... Així estableix una relació corporal amb els nens: bé perquè s'asseuen a la seva falda i hi fan jocs, bé perquè s'aprofita per iniciar una petita activitat de grup: mirar un conte, cantar cançons, jugar a amagar... Aquest racó també es converteix en un lloc de relax; els nens s'estiren, descansen... i en l'aspecte motriu té moltes possibilitats: estar assegut, estirat, de bocaterrosa, panxa enlaire, donar voltes sobre si mateix.

### Racó dels contes

Un racó que hem introduït aquest 2n. trimestre ha estat el dels contes. Prestatge petit, a l'alçada dels nens, al costat del matalàs amb coixins, on sempre hi ha contes posats, que els nens treuen amb molta facilitat. Uns els agafen per mirar-los, d'altres només pel fet de treure'ls i tocar-los.

### Caseta: lloc per amagar-se

Ens va semblar que era important tenir a la classe un lloc on els nens poguessin jugar, amagar-se, d'on poguessin entrar i sortir, etc.

A finals del primer trimestre vam posar una caseta petita de roba, de colors vius, dibuixos clars i diferenciats; amb una porta que permet tenir-la de diverses maneres: oberta, tancada, mig oberta... Vam posar-la davant del mirall, on hi ha un matalàs i coixins. Ens va semblar el lloc més adient, donat que els nens podien mirar-se al mirall, sobretot en sortir de la caseta, compaginant d'aquesta manera molts elements de joc, alhora que podien enriquir l'activitat.

Dins de la caseta els nens troben algunes joguines a punt per començar a jugar.

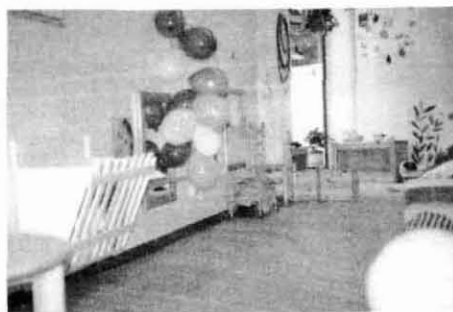
### Parc de fusta

El racó dels contes i la caseta estan separats de la resta de la classe per una barana de fusta. Una part és fixa i l'altra es pot tenir oberta o tancada convertint-se així en un parc.

Aquest curs està sempre oberta la part mòbil, ja que tots els nens, des de començament de curs, ja han estat capaços de traslladar-se d'un lloc a l'altre.

### Racones de menjar

En una de les parets laterals tenim els dos racons destinats a menjar. Un d'ells està al mig de la paret, és una taula abatible que baixem quan cal. L'altra és rodona i està a prop de la biberoneria.



La nostra classe vista des de la biberoneria.



Materials que conviden al joc tranquil.



El racó dels contes tocant als coixins i al matalàs convida el nen a agafar-los.



La caseta amb la porta semioberta i joguines diverses.



Si tanquem la barana queda un espai recollit per als més petits.



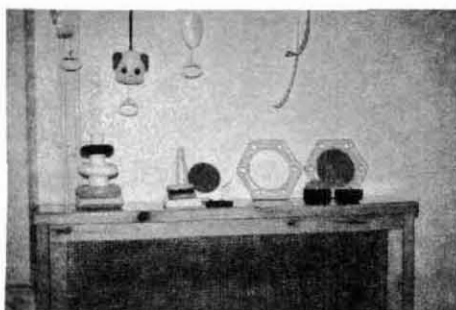
Racó del matalàs, coixins, mirall i caseta, separat per la barana del parc.



*Una altra utilitat de la barana: ens permet penjar-hi elements de joc.*



*Racó de menjar, amb taula, cadires i amb imatges que fan referència a l'àpat.*



*Prestatge al damunt del radiador amb diferents objectes. A l'abast dels nens, que possibiliten que el nen jugui dret.*



*En prestatgeries a la part alta dels racons guarden joguines i material relacionats amb l'activitat que s'hi fa.*



*Nens jugant amb diversos materials, als matalassos, en presència de l'adult.*



*Habitació de dormir, amb els bressols i la roba d'hivern.*

A la paret hi ha dos murals amb elements que fan referència a l'àpat. Un d'ells el tenim permanent; es veu el plat, la cullera, el pitet, etc. L'altre representa situacions de menjar i es canvia durant el curs. Això ajuda a diferenciar i situar a dins l'espai el lloc destinat a menjar i a donar a aquest moment la importància que té.

### **Biberoneria**

Espai destinat a transformar els menjars. Hi ha un armari per guardar tots els estris necessaris, les farinetes i els pots de llet de cada nen. Les farinetes i les papilles de fruites les preparam a la classe, al moment que s'han de menjar.

El menjar ens el porten fet de la cuina del Niu, però nosaltres a la classe el preparam per a cada nen tenint en compte els seus gustos, preferències i moment evolutiu (claret, espès, una part del tall a trocets...). Pel que fa als estris per menjar i valorant l'edat dels nens hem cregut oportú i necessari tenir-los a la classe (culleres, plats, gots de vidre), per a cada nen, a part de la resta de la casa. Els nens són molt petits i cal extremar les mesures higièniques.

### **Racó dels canvis**

Aquest racó està situat en un extrem de la classe. Esta proveït de piques, marbres amb matalassos a punt per canviar els nens.

Cada infant té una casella, en la qual hi ha els objectes personals relacionats amb la pròpia neteja i la higiene.

### **Prestatgeries i penjadors**

Al voltant de la classe, i coincidint amb la part alta dels racons, hi ha prestatgeries, on està classificat i ordenat el material i joguines relacionats amb el racó corresponent.

Tocant a una de les portes d'entrada hi ha una tira de penja-robes. Cada nen té dos penjadors, on s'hi pengen les bosses que porten de casa.

### **Racó destinat als pares**

Aquest curs hem introduït el racó dels pares: ens sembla important posat que a la classe normalment hi ha els educadors i hi vénen d'altres adults (pares i familiars). Ens ha semblat necessari disposar d'un espai on es pot parlar amb els pares, i també on els educadors podem treballar dins de la classe.

En aquest racó hi ha una taula rodona, dues cadires i una cartellera per col·locar-hi la informació per als pares al voltant de temes relacionats amb el seu fill (creixement, períodes de desenvolupament evolutiu, etc.).

En altres parets de la classe hi ha dues cartelleres més per als pares: una que tracta de qüestions organitzatives, i una altra, sobre temes diversos.

Aquest tipus d'informació visual, indirecta, també ens sembla important i que serveix de complement a la que donem diàriament a nivell verbal o per escrit (per mitjà del full individual).

### **Habitació de dormir**

L'habitació de dormir és una caseta de fusta amb finestres de vidre a la part superior i a tot el voltant, que està a dins de la classe. Les finestres tenen cortines de roba que no deixen l'habitació completament fosca. Pensem que els nens per a dormir-se no necessiten massa foscor. A més a més, quan es desperten es bo que puguin tenir una mica de claror; els permet situar-se de seguida i tenir la sensació d'estar acompanyats.

En aquesta habitació hi ha un bressol per a cada nen; i un nino de felpa a cada bressol, que els nens utilitzaven més a començament de curs.

No hem posat cap mòbil ni cap imatge a les parets: ens ha semblat que no calia ja que és un lloc de repòs que no necessita estímuls visuals. Al contrari, aquests no ajudarien a relaxar-se.

### **D'altres materials i joguines**

A part dels espais, zones i elements que hem descrit, a la classe hi ha altres materials, jocs i joguines, elements que permeten als nens experimentar i avançar en l'aspecte motriu i cognoscitiu...

Motricitat gran: ja hem descrit abans el que feia referència al mobiliari. Hi ha també d'altres materials que fan aquesta funció: els cubs i cilindres d'escuma de diferents mides. La pilota grossa i pilotes de diverses mides i consistències; els cotxes; el banc amb rodes; camions de fusta; joguines per arrossegar...

Hi ha un altre material que permet experimentar principalment la motricitat fina, adequat per agafar habilitat i precisió manual, coordinació visomanual... a més a més de tot tipus de joguines apropiades a les edats dels nens: sonores, colors vius, que roden, que permeten l'experimentació. Que ajuden al desenvolupament global del nen.

Un altre tipus de material que ajuda principalment en l'aspecte sensorial: un cistell amb material molt divers que ofereix moltes possibilitats: de tacte, de vista, d'oïda, de gust... Hi ha mòbils penjats al sostre i a l'abast dels nens per captar l'atenció dels infants i ajudar-los a desenvolupar l'observació, concentració, etc.

Imatges a les parets que faciliten als infants situar-se en l'espai: un nen amb gasses al lloc de canvi, estris de menjar i situacions d'àpats en el lloc de dinar, etc.

Una altra qüestió important que ofereixen les imatges és el poder parlar amb els infants de situacions molt properes a ells.

**P.A.-C.B.**  
març 1987



*Raco dels pares: un lloc a part de les zones de joc.*



*Bloc d'escuma i un nen que s'hi vol enfilat.*



*A l'espai lliure tenim els cotxes, per poder correr i moure's.*

## Amb ales de goma



Avui ens gronxarem, zim-zam.

Tots hi hem anat, en gronxador. I tots —si no ens hi hem clavats una trompada massa forta— ho recordem amb plaer.

El gronxador clàssic és aquell de la post de fusta i les dues cadenes, que fan garranyic-garranyec, oi? És clar que també n'hi ha de més sofisticats, al Tibidabo, i a altres llocs encara més disneyans.

Però, el que avui ens proposem és un gronxador una mica més senzill, una mica més proletari, potser. Però és força segur, que és el que cal.

Agafem, demanem, o comprem una senalla de les de goma negra, amb dues bones i sòlides nanses.

En aquestes nanses hi nuem ben nuat un cap de corda, i l'altre cap de corda el nuem ben nuat i com cal d'una branca. Com que hi ha dues nanses,



hi posarem dues cordes. Oi?

Ja està! Ja tenim un robust gronxador, on el darrera hi queda ben encabint, i no hi ha por de caure, si els nusos són nusos de bo de bo i no es desfan.

Però voleu saber quin és el refinament d'aquest gronxador? El seu plaer secret?

Consisteix a retallar dues banderoles ben virolades de plàstic, i enganxar-les al capdamunt del gronxador, ben altes, perquè no puguin fer mal als ulls.

I quan ens gronxem, amb el vent que farem, les banderoles onejaran al vent, i faran flap-flap-flap-flap! que és un dels sorolls més bonics que hi ha. Gairebé tan bonic com veure un infant gronxar-se entre banderoles i gallardets.

Sort!

# escola 3-6

## «YO SOY LA MARE»

**El primer discurs en català —llengua de l'escola— abans dels sis anys**

JOSEP M. ARTIGAL I VALLS

Cada nen i nena de la classe ha dibuixat i posteriorment punxat una tortuga.

Arantzasu — Agafa la seva tortuga i la posa dreta,  
*Yo soy la mare.*

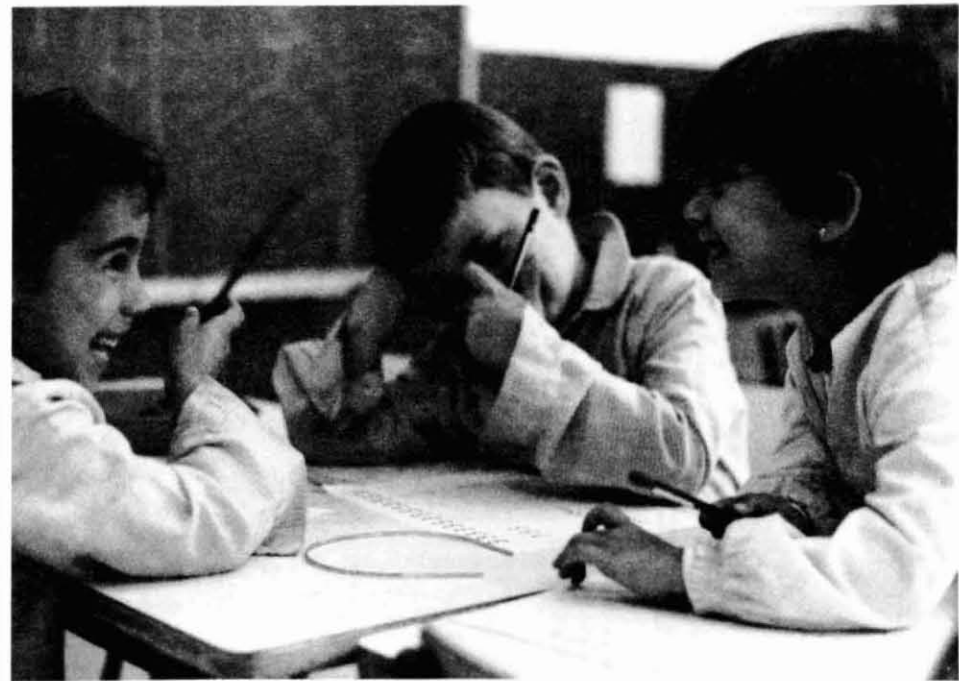
Mariano — Agafa la seva tortuga,  
*Yo soy el pare.*

Arantzasu — *Pare! Pare!*, movent amb la mà la tortuga.

Mariano — Fa saltironar la tortuga per sobre la taula fins que arriba al costat de la tortuga de l'Arantzasu.

(Pàrvuls 4 anys. Immersió. 5a. setmana de curs. 1986-87. Escola Pública Sant Josep Oriol. La Trinitat Nova. Barcelona.)

En una situació d'immersió on la llengua de casa pot ser usada eficaçment, en el sentit que l'alumne pot vehicular les seves intencions comunicatives per mitjà d'aquesta llengua sempre que ho desitgi, ¿quines seran les primeres produccions en català?





20-a



Seran aquelles que més vegades els nens i les nenes sentiran repetir a la mestra? O les que presentin menys interferències fonètiques, lèxiques o morfosintàctiques amb la llengua de la llar? O les més escolars, aquelles que per no «existir» fora de l'escola no s'interferiran amb el bagatge que els alumnes ja tenen? O les més funcionals, és a dir, les més necessàries per participar en les activitats de la classe? O aquelles que resultin més motivants?

Totes aquestes preguntes han estat plantejades en relació a l'adquisició d'una segona llengua i tenim arguments per pensar que totes les variables que s'hi consideren, sobretot la darrera, tenen algun paper en el procés d'immersió lingüística a l'escola.

Aquest article però, sense deixar de considerar les anteriors argumentacions, centra la seva atenció en un altre tipus de variable, o si es vol, planteja un altre tipus de pregunta:

¿En quin tipus de contextos de producció apareixen els primers usos de la nova llengua per part dels nens?, tenen aquests contextos algunes característiques comunes?

### La contextualització de les primeres produccions en la nova llengua

Si observem l'exemple de l'Arantzasu i el Mariano citat al principi de l'article, és possible veure com, una vegada establertes les «regles del joc»

Arantzasu — *Yo soy la mare*

Mariano — *Yo soy el pare,*

aquest nen i aquesta nena són ja capaços, amb molt poques paraules, de construir una conversa en la nova llengua,

Arantzasu — «*Pare!, Pare!*»

Mariano — (fa saltironar la tortuga per sobre la taula fins que arriba al costat de la tortuga de l'Arantzasu).

La idea central a destacar d'aquest exemple és que, malgrat el baix nivell de competència estrictament lingüística d'aquest nen i aquesta nena en la nova llengua en el moment de produir-se la conversa esmentada —segon mes de curs—, els dos són ja capaços de plantejar i desenvolupar eficaçment una activitat lingüística conjunta en aquesta *nova* llengua.

Aquesta primera competència de l'Arantzasu i el Mariano per «fer coses amb els altres en la nova llengua» no depèn però, bàsicament, de procediments fonètics, lèxics i morfosintàctics, sinó més aviat de la seva capacitat per a negociar la construcció d'un conjunt d'implícits, els quals, una vegada compartits, fan possible que actes lingüístics com el de l'exemple citat funcionin.

Aquest tipus d'implícits que no apareixen formalment en el text oral per-

meten, en la conversa citada, delimitar i distingir l'establiment de les «regles del joc» respecte del joc pròpiament dit; reconèixer els torns d'entrada de cada participant; interpretar la producció inicial («Pare!») i fer-hi comentaris coherents; o continuar participant en el joc quan «falten paraules» (la tortugueta del Mariano que camina).

És a dir, l'exemple citat, i altres protocols mestra-nen/a i nen/a-nen/a observats durant la primera etapa del procés d'immersió, permeten hipotetitzar que moltes de les primeres interaccions produïdes en català en una aula de pàrvuls immersió es desenvolupen en, i a partir de, un «context compartit entre els interlocutors», el qual presenta com a mínim tres característiques:

- a. permet negociar requisits pragmàtics (per ex. torns de parla o intencions comunicatives) i referents semàntics (per ex. què sabem respecte «els pares i les mares» o com explicitar una proposició del tipus «la tortuga-Pare va anar caminant fins arribar al costat de la tortuga-Mare») sense haver d'usar paraules de la primera llengua.
- b. la seva estructura esdevé ràpidament compartida per tot el grup-classe.
- c. permet, com a conseqüència d'a. i b., que l'èxit de l'intercanvi comunicatiu «en la llengua de l'escola» no depengui de procediments lingüísticament elaborats en aquesta llengua, els quals l'alumne/a encara no posseeix.

### El context entès com a discurs

Durant un llarg període de temps —que pot variar segons cada alumne/a— el grau de catalanització de les produccions sembla dependre del tipus d'activitat en la qual aquestes produccions són realitzades. O dit d'una altra manera, al principi els nens i nenes de pàrvuls no catalanitzen homogèniament totes les seves produccions en funció del nivell de competència en català que van adquirint, sinó que el procés de canvi de llengua es realitza abans en algunes activitats que en d'altres.

Per exemple, a la segona setmana del segon trimestre, i a la mateixa classe, s'observen produccions del tipus:

Patricia — «*Dimoni, a veure si me agafes!*»

Mariano — «*No me agafes! No me agafes! No me agafes!*»

Lluís — «*T'agafé! Ahora te llevo a mi castillo, (...) Xic-xac!*»

Mercè — «*Una altra vegada, ahora tu ets el dimoni.*»

El que destaca més d'aquest diàleg espontani registrat durant l'estona de pati és el fet que, contràriament al que pot fer pensar, es produeix en un moment del curs en el qual aquests mateixos nens i nenes usen encara predominantment el castellà.





La pregunta a plantejar és, en conseqüència, què determina o què possibilita la quantitat de català que hi apareix. Com ja s'ha indicat anteriorment, i sense menysprear altres variables, una part de la resposta a aquesta qüestió cal trobar-la en el tipus de context en el qual l'anterior diàleg és produït.

Per precisar què s'entèn per context voldria exposar de manera breu tres coses:

1. Les produccions verbals que apareixen en una aula no formen un llarg continuum de paraules i/o frases que es succeeixen una darrera l'altra i mitjançant les quals els interlocutors expressen, o si es vol intercanvien, diferents significats delimitables entre ells. Aquest aparent continuum de verbalitzacions significatives es també segmentable en activitats lingüístiques específiques —com per exemple: el conserge que entra cada matí a l'aula i demana qui falta al menjador, un treball col·lectiu de blocs lògics, el racó de la cuina, un nen o una nena que explica a la mestra que porta un vestit nou, el càrrec d'observar quin temps fa avui, explicar un conte..., etc.

La característica que diferencia entre elles aquestes activitats lingüístiques no és el tema del qual parlen, sinó el tipus de coses que s'hi fan. En aquest sentit, per exemple, cal considerar com a diferents l'explicació d'un conte de pirates, jugar a pirates, o fer comentaris entorn d'un dibuix d'un nen o una nena on també hi apareixen pirates.

2. Cada una d'aquestes activitats lingüístiques té una estructura que els interlocutors han de negociar conjuntament i sense la qual l'acte en qüestió no podria realitzar-se.

Per mitjà d'aquesta estructura els interlocutors necessiten delimitar el principi, el final —i els possibles parèntesis interns— de l'acte lingüístic, regular els respectius torns de participació, diferenciar allò que és informació ja coneguda per tots d'allò que cada un d'ells o elles introduirà com a nou, o, entre altres, construir la coherència interna del discurs conjuntament elaborat.

3. Els elements, o moviments, d'aquesta estructura poden ser construïts per mitjà de procediments lingüístics i aparèixer com a tals en el text oral o escrit que els interlocutors produeixen, o poden també no aparèixer explícitament en el text.

El context, doncs, tal com aquí és entès, és el conjunt d'elements necessaris per a construir significativament i eficaçment el discurs però que no apareixen explícitament en el text. D'alguna manera el context és el no-text de l'acte lingüístic, i com a tal cal diferenciar-lo del marc, de l'estricta escenari, en el qual aquest acte és produït.

Un nen o una nena, per exemple, poden aconseguir ser el primer de la fila que va al pati dient «maquinista», o produint una frase del tipus «(senyoreta), vull ser el primer de la fila (que va al pati)» —sempre que en aquesta classe hom hagi associat col·lectivament les files a trens.



Des d'un punt de vista funcional poden ser tan útils una producció com l'altra. És a dir, per mitjà de les dues és possible aconseguir el mateix. La diferència recau en el fet que, per a resultar eficaces, la primera necessita ser produïda en un determinat context, i la segona no. La frase «...vull ser el primer de la fila (que va al pati)» pot ser útil per assolir la finalitat proposada en qualsevol moment o lloc de l'activitat escolar, mentre «maquinista» només serveix per a ser el primer de la fila si és produït just en el límit que marca el principi de l'activitat «fer la fila».

El que resulta rellevant d'aquest exemple típic d'una classe de pàrvuls 4 anys immersió no és tant el fet que «maquinista» es catalanitzava abans —en funció de la seva major simplicitat fonètica, lèxica o morfosintàctica— sinó, en primer lloc la capacitat dels alumnes per a usar significativament i eficaçment aquesta producció, és a dir, per a contextualitzar-la, i en segon lloc el fet que sembla més fàcil) i eficaç partir d'una producció lingüística poc desenvolupada en la segona llengua però comunicativament eficaç en funció de la seva contextualització com és «maquinista», que no pas passar d'una expressió castellana verbalment rica a la seva corresponent formulació en català.

Els nens i les nenes saben ja des de molt aviat com interpretar/usar el context, per a «fer coses» com per exemple ser el primer de la fila, de tal manera que els limitats recursos lingüístics que tenen en la nova llengua resultin eficaços. Si en canvi aquesta contextualització no és possible, i han d'expressar el desig de ser el primer de la fila tenint com a únics elements les paraules, aleshores l'experiència demostra que s'expressen en castellà.

## El paper del mestre

Observem, a través d'un altre protocol registrat a la mateixa classe, el procés a través del qual mestre i alumnes han creat el joc que dóna origen al segon exemple citat. És a dir, la manera com conjuntament han negociat la construcció d'una estructura implícita del «joc dels dimonis» que permet situar en el context compartit tot allò que encara no és possible explicitar en el text verbal, però que funciona, en canvi, com a pre-requisit i punt de partida de posteriors produccions verbals en català, tals com el discurs.

Mariano — «No me agafes! No me agafes! No me agafes!».

Lluís — «T'agafé! Ahora te llevo a mi castillo, (...) Xic-xac!».  
anteriormente citat.

(Pàrvuls 4 anys. Immersió. 11a, setmana de curs. 1986-87. Escola Pública Sant Josep Oriol. La Trinitat Nova. Barcelona)

Xavier «Jugamos a dimonis?».

Quim «Vale, jugamos a dimonis?».

Gorka «Vamos a hacer de dimonis».

El Gorka i el Christian van a veure aigua a la font.

Quim «No podéis salir porque los dimonis tienen la casa destrizada», dirigit-se al Gorka i al Christian.

Mestre «On és la casa dels dimonis?».

Quim «Allà», assenyalant amb el dit el sorral.

Mestre «Molt bé, el sorral serà la casa dels dimonis».

El mestre entra al sorral, tots els nens, també els de la font quan tornen, fan el mateix.

Mestre «Qui serà el dimoni?».

Quim «Yo».

Mestre «D'acord. ¿Els dimonis poden estar a la casa?».

Nens «No».

Mestre «Els dimonis on han d'estar, a dins o a fora de la casa».

Nens «Fora», encara que algú també ha dit «fuera».

Quim Surt fora del sorral.

Mestre «Xic-xac», en una imaginària porta del sorral.

Nens «Xic-xac».

Quim «Aaaah!», des de fora el sorral.

Mestre «Dimoni, no m'agafaràs!, dimoni, no m'agafaràs!»

Nens «Dimoni no me agafaràs!, dimoni, no me agafaràs!...».

Quim «Aaaah!».

Mestre Surt del sorral corrents.

Nens També surten.

Quim Va clarament a perseguir el mestre, i l'agafa.

Mestre «Ara jo seré el dimoni».

Nens Tornen al sorral.

Tots són a dins del sorral però no diuen res.

Mestre «Què heu de dir?»

Nens «No me agafaràs!, no me agafaràs!...»

Xavier «Ahora tu has de decir una cosa».

Mestre «Que no us agafaré?, va sortiu, va!».

Nens Surten corrents.

Mestre «Aaaah!, us agafaré!, aaaah!, us agafaré!», però no agafa ningú.

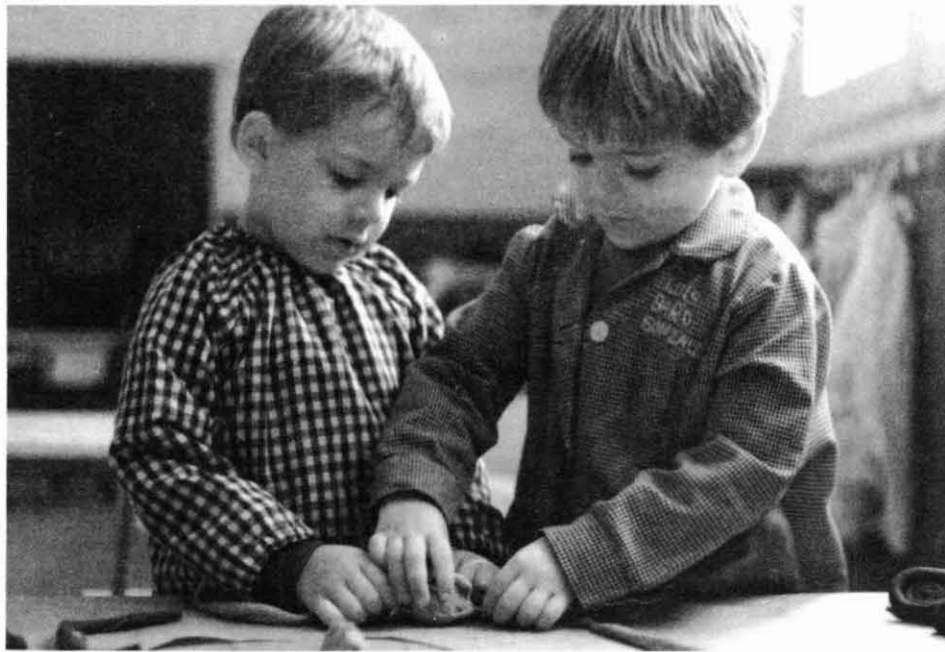
Nens Tornen al sorral.

«Xic-xac».

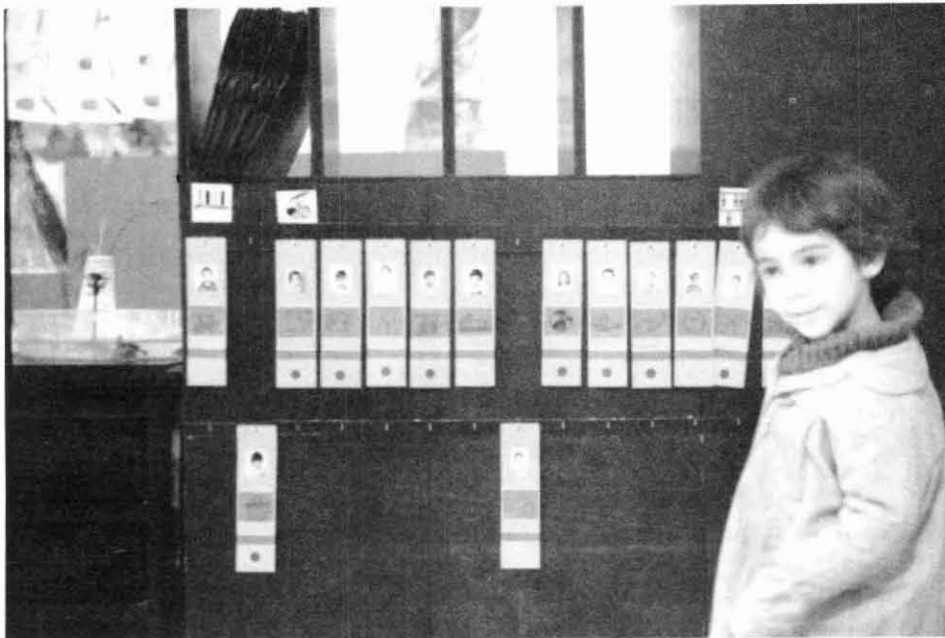
El joc és repetit dues vegades més, fins que és hora de tornar a classe. La primera vegada és el mestre qui torna a fer de dimoni. A la segona ho fa el Xavier, que és a qui el mestre ha agafat.

És possible argumentar que, en aquest llarg exemple, el mestre i els alumnes han creat un seguit d'implícits, els quals, una vegada compartits, permeten assegurar l'èxit de la interacció amb una certa independència de l'estricta competència lingüística dels nens i nenes en la nova llengua.

Evidentment aquesta activitat lingüística és molt motivant, i està construïda a partir d'un conjunt de significats dels quals el grup-classe ja té molta informació que no cal explícitament negociar —per ex. «quin tipus d'actuació podem esperar d'un dimoni».



24-a



Però més enllà de negociacions de tipus semàntic, el mestre i els alumnes construeixen sobretot, en aquest darrer exemple, l'estructura del joc, i en especial els torns d'actuació dels diversos participants. Aquest és de fet un dels principals objectius del mestre durant tot l'exemple: crear dins del propi joc una estructura de torns d'actuació/paraula que siguin fàcils de reconèixer. Aquestes entrades, ràpidament identificades i acceptades per tota la classe, permeten participar en el joc des del primer moment.

L'espai —a dins/a fora del sorral—, la mateixa seqüencialització del joc —abans i després de sortir corrents—, la pròpia activitat dels alumnes— empaitar i agafar un altre, o els gestos que acompanyen expressions com ara «aaaah!» o «xic-xac»— són elements en base als quals aquest primer discurs en la nova llengua és produït/interpretat. És en aquest sentit que el context forma part del discurs, ja que no sembla possible plantejar, desenvolupar i fer arribar a la fi proposada aquest primer discurs si els interlocutors usen exclusivament el text que verbalment expliciten.

És precisament aquest context el que dóna coherència a un discurs lingüísticament encara poc desenvolupat i permet, en conseqüència, que la interacció funcioni. No es tracta per tant d'un context només extralingüístic, al qual referir-se quan «falten paraules», sinó d'un context que, a la vegada, forma part del propi discurs, de la pròpia estructura de l'acció conjuntament construïda.

Els/les mestres, en conseqüència, més enllà d'oferir un model lingüístic a imitar, condueixen la construcció d'una activitat amb un bagatge semàntic i una estructura pragmàtica implícits que tota la classe comparteix, que en el seu inici apareix com a lingüísticament poc desenvolupada però que funciona com a pre-requisit i punt de partida de posteriors produccions en la nova llengua.

### La hipòtesi de la productibilitat significativa

Darrera de les argumentacions exposades fins aquí hi ha dues pressuposicions implícites:

- la nova llengua s'aprèn quan s'usa per a fer coses amb els altres,
- els nens i nenes de pàrvuls usen la nova llengua, no tan sols si estan motivats per a fer-ho —i aquest és un argument essencial, condició *sine qua non* per a qualsevol aprenentatge d'una segona llengua—, sinó també quan l'ús d'aquesta llengua no posa en dubte l'eficàcia de les seves interaccions. En altres paraules, els nens i nenes de pàrvuls necessiten resoldre les seves necessitats comunicatives i, en conseqüència, usen el català si l'eficàcia de l'intercanvi lingüístic està assegurada.

El paper de l'adult consisteix bàsicament, per tant, a oferir possibilitats significatives i eficaces d'ús. D'alguna manera, la classe construeix una manera fins a cert punt pròpia de comunicar-se en la nova llengua, aquella que tots comparteixen, aquella que possibilita usar la llengua que «volem» usar fins i tot quan «ens falten paraules».

No cal recordar (imitar) exactament aquelles paraules que corresponen a cada activitat contextualitzada, ni la mestra ha de ser sempre fidel a un model tancat de verbalitzacions. Cada dia, cada vegada que aquestes primeres activitats lingüístiques en la nova llengua es repeteixen hi poden aparèixer «paraules» diferents. En un primer moment allò que sembla important no és, doncs, tant les coses que es diuen com les coses que es fan, l'estructura compartida de l'acció.

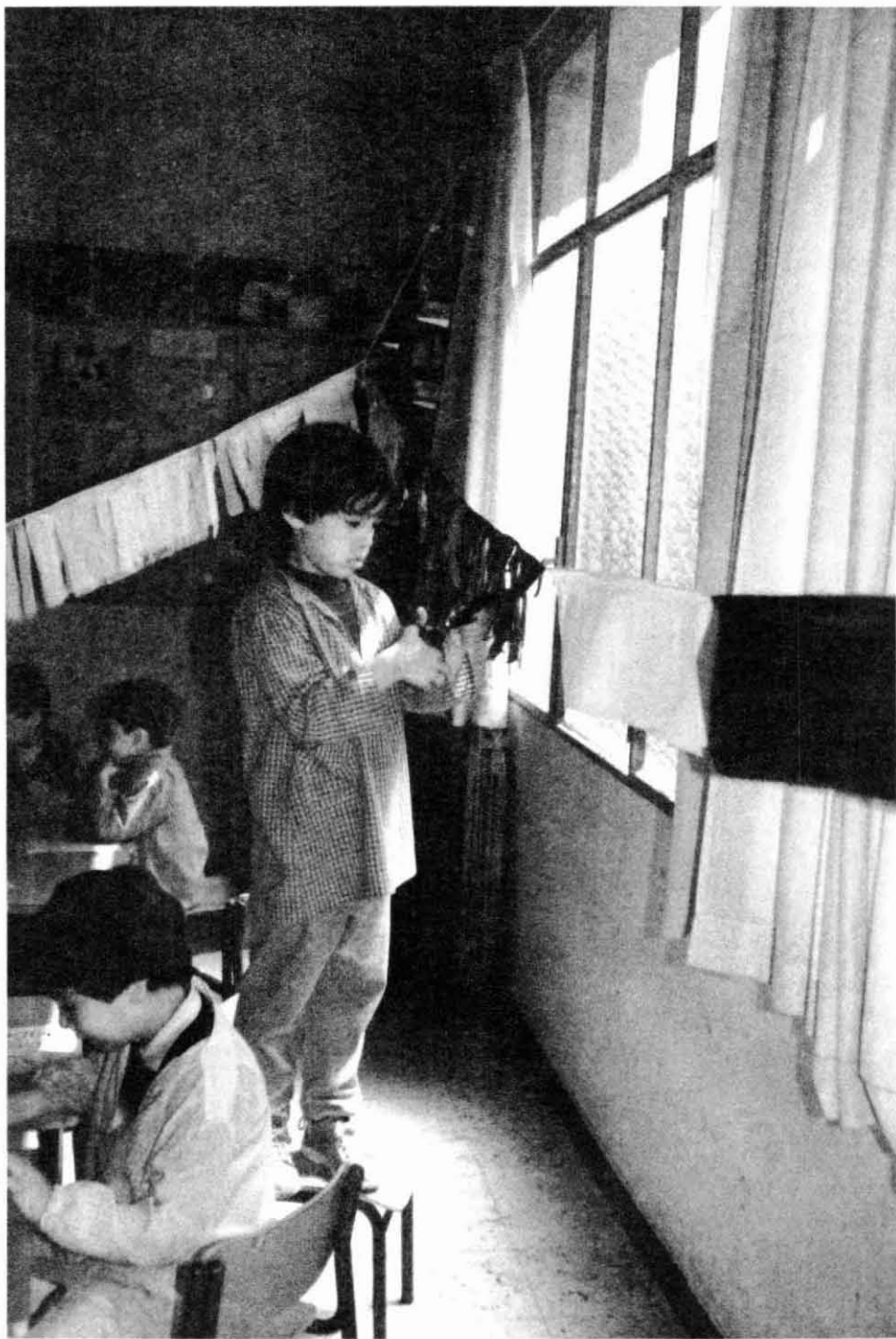
En definitiva, aquest article pressuposa que és a partir d'aquests primers usos lingüísticament poc elaborats però significatius i eficaços com la classe anirà adquirint els procediments propis del català per situar en el text allò que en un principi era en el context.

JM.A.V.

#### Bibliografia

- BRUNER, J., *La parla dels infants*. Vic. EUMO, 1985.
- EDWARDS, D.; MERCER, N., «Context and Continuity: Classroom Discourse and the Development of Shared Knowledge», a K. DURKIN (ed.), *Language Development During the School Years*, Croom Helme, (en premsa).
- HATCH, E., «Discourse analysis and second language acquisition», a E. HATCH (ed.) *Second Language Acquisition*, Rowley, Ma: Newbury House, 1978, pp. 401-435.
- KLEIN, W., «L'espressione della temporalità in una varietà elementare di L-2», a RAMAT (ed.) *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*. Bologna. Il Mulino, 1986, pp. 131-146.
- LIEVEN, E., «Interactional style and children's language learning», *Topics in Language Disorders*. set. 1984.
- MCTEAR, M., *Children's Conversation*. Oxford. Blackwell, 1985.
- VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós, 1983.
- WELLS, G., *The Meaning Makers — Children learning language and using language to learn*. Heinemann, Portsmouth, New Hampshire 1986.





## LES FITXES

TERESA SERRA I CAROL.

La coherència de l'acció educativa que desenvolupem en el Parvulari estarà en funció del fet que siguem capaços de definir uns objectius de treball clars i adequats a les necessitats dels nostres alumnes.

Maria Montessori ens diu: «Tota l'educació de la primera infància ha de basar-se en aquest principi: afavorir el desenvolupament natural de l'infant».

C. Kamií i R. de Vries, en el seu programa, entre altres, dissenyen els següents objectius: ... que sigui independent, curiós, despert, que utilitzi la iniciativa enfront de les seves curiositats, que tingui capacitat de descobrir les coses per ell mateix i que expressi la seva opinió amb convicció.

Els educadors per ajudar els nens a assolir aquests objectius hem de cercar un programa de treball adequat als interessos i capacitats dels nens d'aquestes edats.

¿Són les FITXES la metodologia més adient per treballar amb nens de Parvulari?

Crec que no podem defensar les FITXES com «el camí» a seguir per assolir els objectius abans esmentats, ja que com podem llegir en el llibre «La teoria de Piaget y la educación preescolar», el pensament es construeix actuant sobre la realitat i transformant-la. Per aconseguir-ho els nens han de tractar amb la realitat mateixa, les paraules i les imatges no poden substituir-la.

Quan els nens a la classe utilitzen només paraules i imatges, la capacitat d'abstracció simple i reflexa es limita molt.

En les fitxes el nen ha de resoldre les situacions que se li plantegen tenint com a únic suport la percepció visual i la paraula del mestre.

El treball sobre paper té unes limitacions en ell mateix que no permeten al nen comprovar des de diferents percepcions els seus descobriments. Si el nen construeix la imatge mental d'un objecte per mitjà de la percepció tàctil, després pot comprovar la seva resposta amb la percepció visual i això li assegura el seu descobriment.

Si, com diu Piaget, «un dels objectius de l'educació és crear persones creatives, inventives i descobridores hem d'afavorir en els nostres alumnes

que siguin actius, que aprenguin, al més aviat millor, a desenvolupar-se per si mateixos, en part per la seva pròpia activitat espontània i en part per mitjà del material que posem a la seva disposició, que aprenguin aviat a conèixer el que és verificable i el que és simplement la primera idea que els ve al cap».

Quin material hem de posar a l'abast del nen perquè li permeti desenvolupar aquests objectius en el Parvulari?

En una situació d'ensenyament el més important no és aconseguir que el nen doni la resposta correcta, sino fer-lo raonar. Per això s'ha de procurar que els materials oferts a l'infant permetin el que Montessori en diu «controlar l'error».

Amb les FITXES és la mestra qui té l'última paraula sobre si la solució és correcta o no, ja que el material no facilita al nen l'autoavaluació i per tant no li permet buscar la solució per tempteig.

Aquest estil de treball no afavoreix l'autonomia afectiva ni cognoscitiva dels nens envers els adults.

Treballar sobre paper pressuposa que el nen sap interpretar un llenguatge gràfic i donar la resposta amb aquest mateix tipus de llenguatge. Tot això suposa haver arribat a un procés d'abstracció que molts infants no han assolit.

En fer els exercicis de vegades el nen s'equivoca, no perquè no comprengui els conceptes sinó perquè encara no té un domini prou precís de la motricitat fina.

Aquestes dificultats s'agreugen perquè la FITXA obliga a treballar el nen en un espai que li demana una precisió en els moviments del braç i de la mà que encara no ha assolit.

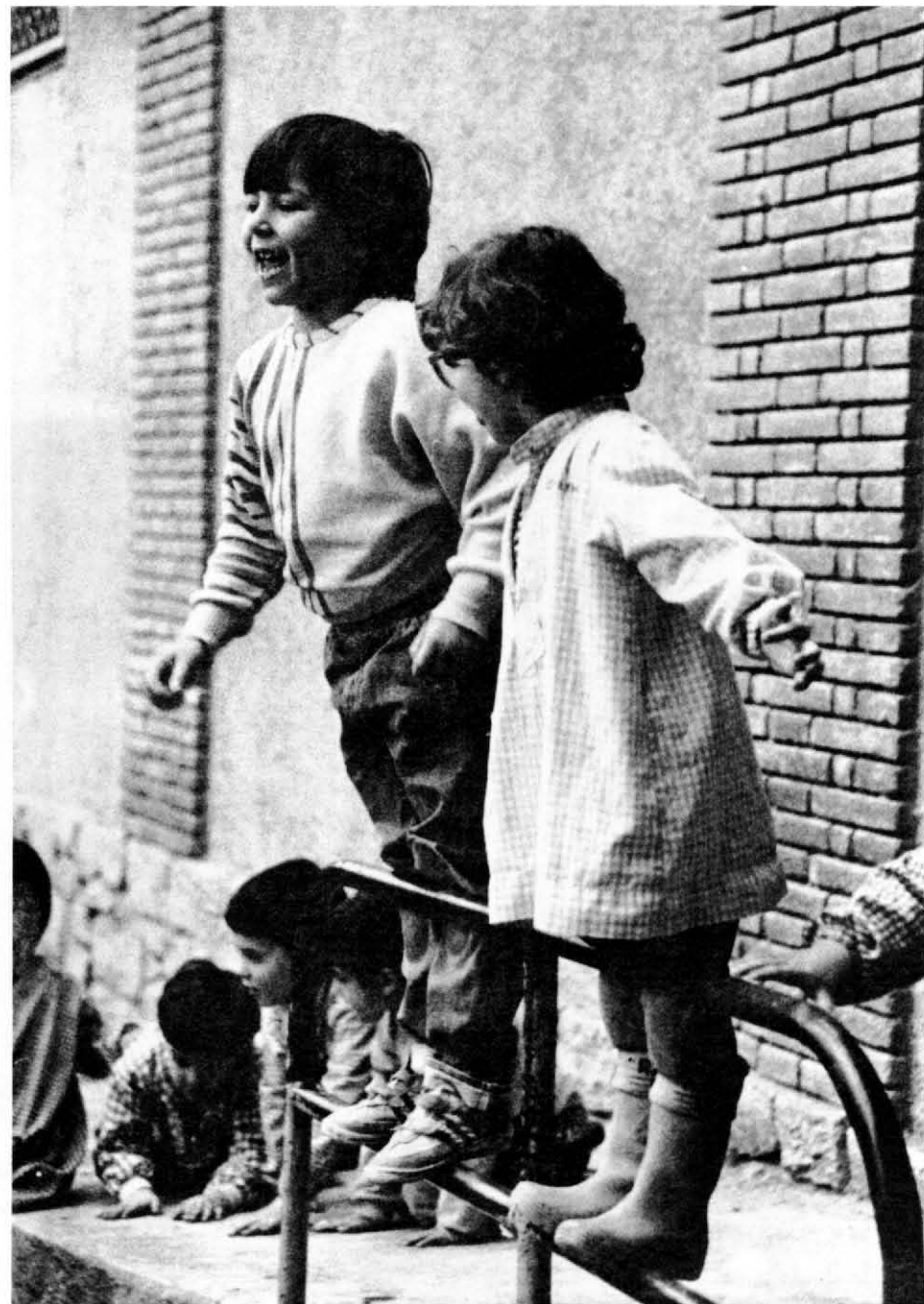
En el Parvulari el ritme de treball de cada nen dependrà del seu desenvolupament cognoscitiu, afectiu i de les interrelacions que s'estableixen entre els infants i el mestre.

Per tant, és molt difícil prefixar a priori un programa igual per a tothom. Ens podem trobar que el nen o el grup que no desenvolupa tot el programa (l'àlbum de fitxes) tinguin, ells o els seus pares, sensació de fracàs.

Quin espai poden ocupar les FITXES en el Parvulari?

A mesura que va avançant la capacitat de raonament del nen, podem anar introduint algunes activitats sobre paper, però sempre que siguin com a resultat d'activitats realitzades prèviament amb materials que tinguin diferents qualitats sensorials i que comportin la intervenció activa del nen.

Les FITXES ens permetran comprovar el nivell de comprensió oral, la capacitat d'atenció i memòria dels nostres alumnes. Podrem observar també quin nivell tenen de domini de la mà i d'interiorització dels conceptes d'espai.





Des del meu punt de vista els treballs en el paper ocupen un petit espai en l'educació de la primera infància, però en una aula de Parvulari, mai no poden ser l'eix al voltant del qual es desenvolupi tot el treball.

Algunes consideracions sobre els motius pels quals les FITXES són el treball vertebrador en moltes aules dels nostres Parvularis:

Quan a finals dels anys 70 es doten les escoles d'EGB d'aules de 4 i 5 anys, no és perquè des dels organismes oficials hi hagués una voluntat clara de donar suport específic a l'educació de la primera infància, sinó per fortes pressions populars que demanaven que els nens d'aquestes edats poguessin anar a l'escola.

Per això l'entrada d'aquests infants a l'estructura escolar, en la majoria dels casos, va fer-se en locals inadequats i amb un nombre d'alumnes per aula que no permetia cap tipus d'activitat.

La majoria dels mestres que van anar a parar a aquestes aules no tenien una formació específica per a treballar amb aquests infants.

El material disponible no acostumava a passar de taules i cadires.

Entre altres moltes coses, és per això que els mestres van trobar en les fitxes de treball una eina que els permetia treballar de forma més engrescadora amb els seus alumnes i també en alguns casos, els donava pistes de per on podien orientar el seu treball.

He de dir que no podem parlar de les FITXES publicades al mercat de forma homogènia, ja que darrera de cada publicació acostumen a haver-hi línies metodològiques molt diferents.

Alguns d'aquests programes tenen propostes engrescadores que poden ajudar el mestre a fer el projecte de treball de la seva classe.

Per recuperar la tradició d'una escola de la 1a. infància adequada a les necessitats dels nens petits, és necessari que es posin els mitjans adequats, en referència a la formació del professorat, al nombre d'alumnes per aula, a les dotacions i renovacions de material que calen per al bon funcionament d'aquestes aules.

Si no es donen totes aquestes condicions i l'Administració no vetlla de forma especial pel bon funcionament d'aquestes aules les fitxes continuaran sent majoritàriament l'eix vertebrador de l'activitat en el Parvulari.

**T.S.C.**

#### **Bibliografia**

ARTIGA ESPLUGAS, Cèlia, *El material escolar a parvulari i cicle Inicial*. Vic. EUMO, 1984.

KAMIL, C.; DEVRIES, R., *La teoría de Piaget y la educación Preescolar*. Madrid. VISOR (Aprendizaje), 1985.

MONTESSORI, Maria, *La descubierta de l'infant*. Vic. EUMO, 1984.

## UNA ACTIVITAT DE BARRI La Ludoteca de les cotxeres de Sants

JORDI CARÓS. JÚLIA CARREÑO. AURORA RIBAS

Durant el curs 1981-1982, al Centre Cívic de les Cotxeres de Sants, un grup d'educadors, pares i psicòlegs interessats pel món de la primera infància decideix reunir-se periòdicament per tal de crear un grup de treball.

En primer lloc es fa un estudi de les necessitats socials dels nens més petits i, a partir d'aquí, neix la Campanya de sensibilització sobre la Primera Infància, que es realitza als barris de Sants, Hostafrancs i la Bordeta, a Barcelona.

Aquesta campanya serveix:

- 1) Per estimular la participació de pares i educadors.
- 2) Per socialitzar la informació que entre tots i cadascú teníem respecte a la primera infància.

I els seus objectius són:

- 1) Crear una comissió permanent de treball i investigació sobre el tema de primera infància.
- 2) Potenciar l'Escola de Pares, amb l'objectiu fonamental de *retornar el protagonisme de l'educació*, fent passar els tècnics al lloc de col·laboradors en matèria d'educació i control de creixement dels infants.

Al llarg del curs 85-86 els objectius inicials s'amplien contemplant també les necessitats de les escoles bressol del barri i el programa de treball engloba un seguit de tallers per a educadors i xerrades amb pares i educadors. Sorgeix la idea d'organitzar una *Ludoteca*, oberta només durant una setmana, dirigida als nens d'1 a 6 anys. Es creu que aquest primer pas pot ser un mitjà profitós per a connectar amb pares, mestres i educadors.



## La Ludoteca

Una ludoteca és un mitjà que permet al nen triar el seu joc. I ens mostra les seves aptituds, la seva capacitat d'anàlisi i de síntesi la seva intel·ligència, la seva sociabilitat, el seu moment de creixement, etc.

Els passos a seguir per tal de poder oferir aquesta *Ludoteca* als nens i al barri van ser quantiosos, però la col·laboració d'escoles, pares i educadors va permetre dur-la a terme.

Mentre per una banda la comissió estudiava l'organització dels racons que formarien la ludoteca i els materials i els jocs necessaris; per l'altra, les escoles bressol i els parvularis aportaven els jocs i les joguines de les seves escoles i dels seus nens. I no només les escoles del barri van participar en aquesta tasca, sinó que també ho van fer altres escoles d'altres barris, que creien en la importància d'una activitat com aquesta; un lloc on nens, pares i educadors hi fruïssin i hi trobessin un punt de reunió i confluència fora del context escolar i familiar.

Els dies que va funcionar la *Ludoteca* van ser del vint-i-set de gener a l'u de febrer del 86. El dia vint-i-set de gener, pares, educadors i la Comissió es van reunir a la Sala d'Actes, a fi de muntar l'esperada ludoteca. Mentre uns s'enfilaven per penjar una xarxa, altres guarnien les parets i distribuïen el material, fins que tot va quedar a punt per a la inauguració.

## El contingut

L'espai estava organitzat per racons; aquests eren:

*Racó de teatre:* un petit teatre, enlairat per una tarima, una gran diversitat de disfresses a disposició dels nens, unes cadiretes, al davant, destinades als espectadors.

*Racó de la infermeria:* una tauleta amb rodes, material per a cures —cotó fluix, benes, xeringues, tisores, tiritas, etc.—, un petit llit damunt d'un taulell, on representava que hi havia el malalt, una llitera feta amb dos pals i un tros de roba, dues disfresses —una de metge i l'altra d'infermera—, ambientació-dibuixos i cartells.

*Racó de la botiga:* paradeta de la botiga, una caixa registradora, davantals, paneres, cistells amb fruites, patates, cebes, cistells per anar a comprar, caixes de fruites, una taula, bàscula i pesos, paperines, diners de paper.

*Racó de perruqueria:* un mirall, un tocador, pinta-llavis, pintes, cotons i d'altres elements de maquillatge, perruques, assecadors, moble amb rodes, on hi havia «rulos», pines, etc., ambientació (fotografies de pentinats).

*Racó de psicomotricitat.* Delimitat per una gran xarxa, pilotes de diversa grandària, matalassos petits, rodells, escumes de diverses mides i formes.

*Racó de construccions i pistes per a cotxes:* una maqueta amb la via del tren i algunes cases, tren, cotxes de diverses mides, un moble, jocs didàctics.

*Jocs motrius:* un tobogan, un tub de riure gran, un calaix gran, —amb forats— dues barquetes de fusta, un ànec-balanci.

*Racó de la caseta.* Era compost per departaments o divisions: A) Sub-racó de la cuineta, B) Sub-racó del dormitori, C) Sub-racó de lectura i descans.

a) *La cuineta:* una cuineta equipada amb tots els utensilis de cuina —olles, plats, coberts, draps, etc., galleda i pals per a fregar, taula de planxar i planxa, tauleta rodona amb estovalles, cadiretes per asseure's a taula, cotxet de nen petit, sofà de vímet.

b) *El dormitori:* dues habitacions, l'habitació del petit amb: un llit i a dins una nina, una cadireta, cortines. L'habitació gran: terra recobert de moqueta, un matalàs, dues tarimes de fusta fent de llit gran, coixins, llitets, ambientació a base de nines i cotxets, elements decoratius.

c) *Lloc de lectura o descans:* un sofà petit, moble amb contes, un rellotge despertador, contes.

## Obrim la Ludoteca

Abans d'entrar, quan els nens hi assisteixen amb les seves respectives escoles es fa una petita explicació als mestres i se'ls ensenya els racons. Després entren els nens. Hi ha un moment d'expectació i tot seguit trien; llavors es dirigeixen cap allò que els crida més l'atenció. El primer racó més visitat, generalment, és el de *psicomotricitat*, amb les pilotes i les escumes. El tobogan i l'autobús de l'espai de *Jocs motrius* també tenen força requesta, i són a més un dels punts en què més contactes hi ha entre els mateixos nens, i entre els nens i els adults (pares, mestres). En canvi, el *tub de riure* propicia més la relació individual. En aquestes dues àrees el moviment era constant.

En canvi, el racó de la caseta, la cuineta, el dormitori són jocs més tranquils, amb tot un altre ritme i una altra manera de repartir-se les tasques i d'organitzar-se. Entre els racons tranquils, el del conte és on els adults agafen protagonisme.

El joc de comprar i vendre a la botiga fa molta gràcia als nens, sobretot per allò que les patates, fruites, pastanagues, alls i cebes siguin de debò. Algun nen, després d'haver comprat, s'ho menja. Es curiós que suïgin els mateixos nens els que trobin a faltar els diners i els demanen. Tots els adults de la sala es posen ràpidament a fabricar moneda amb trossets de paper.

La infermeria està plena cada dia, i els nens demostren una gran afició a embenar-se i a donar injeccions.

Els racons menys visitats són la perruqueria i el teatre a causa de la seva distribució en l'espai. Maquillar-se i disfressar-se es el principal objectiu d'aquests espais. Un cop fet, esclafien a riure.

## Què n'han dit les escoles

«Impressions: He trobat a faltar un mirall gran per a les disfresses.

- Molt ben pensat i variat, força espai
- Caldria mentalitzar els pares per poder-ho fer servir constantment».



«Troblem una iniciativa molt encertada crear una ludoteca si tenim en compte la importància del joc en l'educació. Veig que hi estan representats tots els racons d'una casa i dels principals oficis; l'únic que trobo una mica reduït és l'espai; crec que els racons de biblioteca i jocs didàctics haurien d'estar en una altra planta separats.»

**PARVULARI SANTS**

«La nostra impressió en arribar a la ludoteca ha estat molt favorable. Ens sembla que ha estat un «Somni» per als nens, perquè, en poder fer tot el que volien i com volien, han descarregat tota la seva energia. L'únic que trobem a faltar és que una cosa així no passi més sovint. Gràcies.»

**GUARDERIA PITILANDIA**

«Està molt bé. Seria interessant que tingués continuïtat i que hi hagués, a més, altres racons per a nens més grans. Si cal fer alguna cosa per aconseguir que continuï, ens hi oferim.»

**ESCOLA MONTSERRAT XAVIER**

«Considerem que és molt positiu. El muntatge dels tallers és adequat per a l'edat de 0 a 6 anys. (...) Observem que els nens juguen tranquils sense manifestar agressivitat per l'amplitud de l'espai. Fóra convenient que en el barri de Sants poguéssim comptar amb un servei lúdic com aquest perquè hi puguem venir les escoles que manquem d'aquests espais.»

**ESCOLA ANXANETA**

## Què n'han dit els pares i avis

«Per fi hi ha una ludoteca a les Cotxeres. Caldria, com diu tothom, fer-la durar, fer-ne funcionar moltes de ludoteques, i caldria que hi poguéssim jugar pares i nens, grans i petits. Felicitats a les organitzadores. Enhorabona a tots els participants.»

**MONTSE**

«Un pas important. Crec que n'hi hauria d'haver sovint, aquí al barri. Seria interessant que dues vegades l'any se'n muntés alguna més. Els petits necessiten un lloc on puguin relacionar-se amb altres nens diferents de l'escola. El millor de tot fóra la ludoteca fixa al barri.»

**M. FORNELLS**

«Estic d'acord amb vosaltres. Necessiteu més col·laboració per part de l'administració. S'ha d'estendre una bona xarxa de ludoteques infantils.»

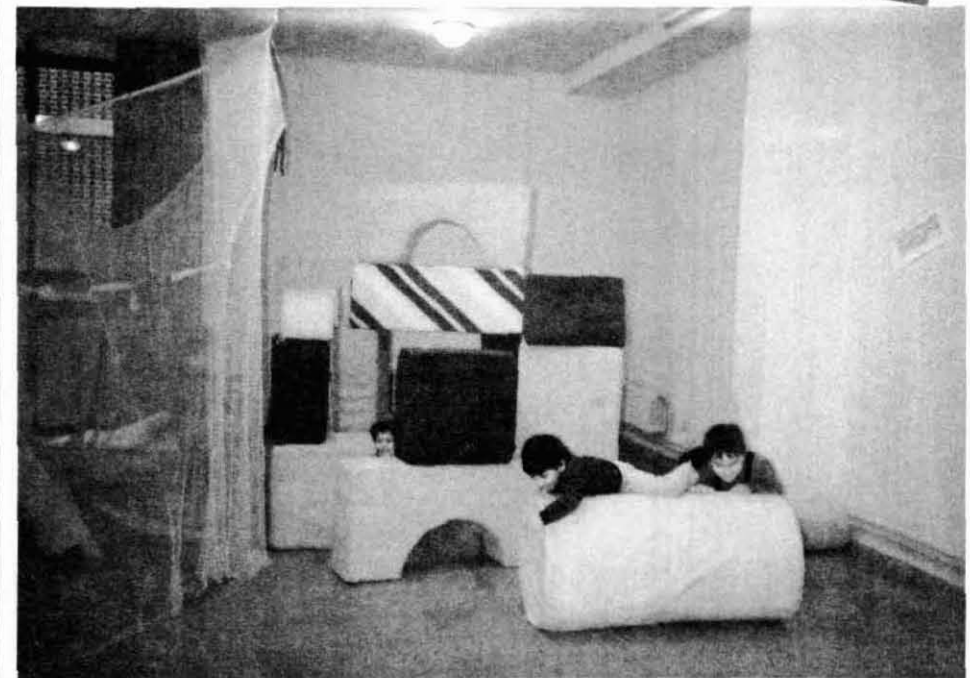
**M. JOANIC**

«Hem vingut a passar una estona i ens hem divertit molt. Esperem que això es faci molt sovint. Us desitgem ànims i tota la nostra ajuda.»

**M. REIS I JOSEP**

«És interessant sempre quan els pares no s'ho prenguin com una guarderia, sinó com un lloc d'esbarjo. Seria interessant que existís a tots els barris, encara que l'inconvenient que existeixi poden ser els pressupostos.»

**M. MARTÍNEZ**





## La valoració de l'equip organitzador

Quan ens vam plantejar fer una *Ludoteca* d'una setmana, òbviament preteníem alguna cosa més que organitzar una *ludoteca*. El fi últim era poder veure'ns els pares, nens i educadors, crear una mínima cohesió que posteriorment fos generadora d'altres projectes. Tenint com a base uns fonaments comunicatius que permetessin una acció més eficaç, ambiciosa i sobretot participativa.

L'objectiu inicial ha estat aconseguit, fins i tot més del que ens pensàvem, perquè ha estat tan important la voluntat de participació (escoles, nens i pares) que la *ludoteca* ha restat petita (en mida i sobretot en temps).

A més d'aquest objectiu central, s'han anat abastant tot un seguit d'altres objectius colaterals, prou importants, però, com adonar-se de la importància del joc observant els infants, veient com juguen i s'ho passen bé en els racons i també jugant amb ells.

Hem après tots a organitzar una *ludoteca* de forma senzilla, sense complicacions i amb material fàcil de trobar. Juguines que, dins de la seva senzillesa, aportaven tot un potencial de joc agradable i positiu per al nen.

També vam poder comprovar com es poden ensenyar-aprendre hàbits molt senzills i fonamentals, com per exemple la recollida i respecte dels materials. No semblava pas, quan vam recollir, que haguessin usat la *ludoteca* més de nou-cents nens.

La participació va ésser un aspecte a ressaltar, vam poder jugar moltes persones diferents (pares, nens, avis, educadors, etc.), coneguts i desconeguts, amb materials que ja coneixien i altres de nous. Ens hem pogut observar els uns als altres en una situació molt oberta i que permetia, per tant, moltes possibilitats, molta riquesa.

Ha estat, doncs, una experiència molt gratificant i esperem poder-la repetir.

Aquesta Ludoteca va ser organitzada novament el novembre/desembre del mateix any. Va restar oberta durant tres setmanes amb l'objectiu de sensibilitzar els pares i fer-los reflexionar sobre el joc i la juguina, aprofitant l'avinentsa de Nadal i Reis. I també per reivindicar una Ludoteca fixa al barri. L'assistència va ser un èxit; es van acomplir els objectius inicials, i amb força participació: Actualment s'estan fent gestions perquè la Ludoteca es faci realitat.

Si us animeu estem a la vostra disposició; per a qualsevol consulta: Centre Cívic de Sants. Grup GAT, Tel. 431 54 56. Anna M.<sup>a</sup> (matins).

**J.C.-J.C.-A.R.**

**Encara que el concepte de maltractament infantil ha evolucionat en el decurs del temps, el més definit i aquell sobre el que existeix una sensibilització més gran és el *maltractament físic* i el *sexual*. En canvi, s'ha aprofundit poc en allò que suposa el *psíquic* i sobre tot l'*institucional*, que caldria definir i del qual es presenta un exemple actual esdevingut a Barcelona.**

## **MALTRACTAMENTS INFANTILS**

M. CONCEPCIÓ REQUENA

Podem dir que, en el decurs dels segles, hi ha hagut una evolució en el concepte del maltractament infantil. Quatre-cents anys abans de Crist, Aristòtil expressava que «un fill o un esclau són propietat i res d'allò que es fa amb la propietat no és injust». Sabem també que a Grècia, Roma i altres països de l'antiguitat el pare podia vendre o matar el seu fill i que a Esparta se sacrificava els fills que neixien amb alguna deformitat.

El segle XVIII la pèrdua de les tres quartes parts dels nens d'una família era habitual i la mortalitat infantil no es considerava un fet insòlit. Segons alguns autors les formes per a desfer-se dels nens eren, en aquella època, tan simples com la mateixa cura que se'n tenia. Es creia que el calor maternal era benèfic per al nen i la mare generalment dormia amb ell, de manera que li era molt fàcil ofegar el fill o aixafar-lo, i després podia argüir que la mort havia estat només un accident. També era freqüent, en les classes socio-econòmiques inferiors, esgarrar o deformar els nens per provocar llàstima i facilitar l'exercici de la mendicitat per part dels petits, en benefici dels seus pares o altres explotadors.

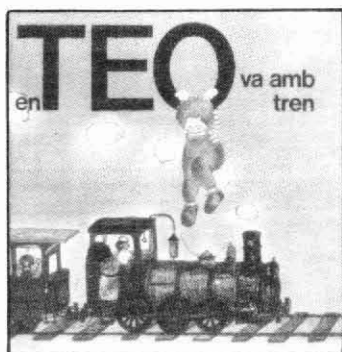
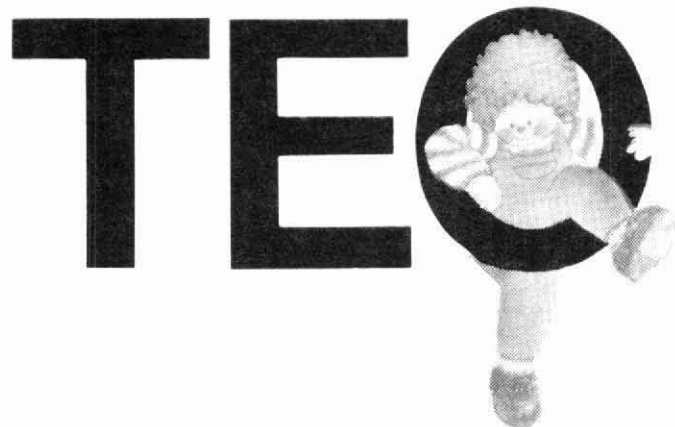
Posteriorment, el 1860, Tardieu, metge legalista francès, va estudiar el problema des del punt de vista mèdico-social en un informe intítulat «Étude médico-legal des blessures».

El 1871 es fundà a Nova York la «Society for the Prevention of Cruelty to Children», com a conseqüència del fet que moltes persones ben intencionades van acudir llavors a la Societat Protectora d'Animals a demanar auxili per rescatar la nena Mary Ellen dels seus pares adoptius, els quals la tenien lligada al seu llit amb cadenes.



aquest any **TIMUN MAS**  
celebra l'aniversari

d'en



des de 1977



fins a 1987

han passat 10 anys.

**Editorial TIMUN MAS, S.A.**

Castillejos, 294

08025 Barcelona

Especialment els últims anys, la idea inicial de maltractament infantil s'ha anat modificant i ja el 1946 el pediatre i radiòleg nord-americà J. Caffey va publicar una investigació relativa a sis lactants i nens petits en els quals va apreciar un síndrome que presentava hematoma subdural i fractures múltiples en els ossos llargs, en alguns casos amb lesions epifisàries; els sis nens presentaven en total vint-i-tres fractures en diferents etapes de consolidació en el mateix nen. El metge va concebre la possibilitat que aquestes lesions tinguessin un origen traumàtic que, en tot cas, s'hauria amagat.

En canvi, avui la idea que el nen maltractat és només el que ha sofert una agressió brutal de tipus físic i presenta unes lesions característiques, ja no és l'única ni la principal.

Actualment és sabut que els maltractaments es classifiquen en físics, psíquics o emocionals, sexuals i per abandonament o negligència i ha estat també objecte d'estudi el fet que no només les persones que tenen contacte directe amb el nen, sinó també les institucions que d'una manera o altra s'ocupen d'ell i la mateixa societat en què viu poden ser responsables dels maltractaments.

Se sap també que són víctimes de maltractaments tots els nens les condicions de vida dels quals, frustracions d'ordre social, econòmic o cultural, les formes vàries de segregació o marginació de què són víctimes, repercuteixen de forma directa i massiva en el seu desenrotllament psico-afectiu. D. Gil afirma que «l'abús institucional es troba íntimament lligat a l'abús personal, per la qual cosa, si es pretén una acció eficaç, s'han de tractar simultàniament tots dos».

Malauradament no hi ha consens respecte a com definir el maltractament institucional i no tenim proves sistemàtiques que permetin delimitar que aquest o aquell altre comportament serà considerat com a maltractament, ni en l'aspecte psíquic, ni en l'afectiu ni en l'institucional. Hi ha una gran confusió pel que fa a allò que mereix assenyalat-se i el que no i sobre el que s'entén amb la denominació de «maltractament». És cert que la sensibilització creixent d'un nombre cada vegada més gran de professionals i de la societat en general fa que es detectin i es denunciïn cada vegada més casos de maltractament físics i sexuals, però, per bé que les consciències es puguin tranquil·litzar, com afirma Zelided Alma de Ruiz, denunciant regularment maltractaments ocasionals sobretot de caràcter sexual, es distreu així l'atenció de la societat sobre els maltractaments que s'infligeixen com una cosa habitual en institucions que d'una manera o altra tenen relacions amb nens.

Segons l'autora esmentada, després d'haver analitzat els tipus de maltractament trobats més sovint en diversos establiments, es va poder observar que existeix un model sistemàtic dels maltractaments institucionals, els sub-sistemes dels quals, en interacció constant són:

- Les regles de la institució
- Les característiques bio-psico-socials del personal

- c) Les característiques socio-econòmiques de l'entorn
- d) Les característiques bio-psico-socials dels nens.

Sobre tot això convindria aprofundir a fi de poder definir quin comportament negligent, particular o institucional s'ha de considerar com a maltractament i és indispensable precisar quin contingut donem a aquest concepte, tant per protegir millor els nens com per protegir en alguns casos els serveis que atenen la infància i el seu personal de crítiques injustificades.

Cal recordar que el Principi 2n. de la Declaració dels Drets del Nen, redactada per l'ONU el novembre de 1959, estableix que «el nen gaudirà de protecció especial i disposarà d'oportunitats i serveis, dispensat tot això per la llei i per altres mitjans, per tal que pugui desenvolupar-se físicament, mentalment, moralment, espiritualment i socialment de forma saludable i normal, així com en condicions de llibertat i dignitat. En promulgar lleis amb aquesta finalitat, la consideració fonamental a la qual caldrà atènr-se serà l'interès superior del nen».

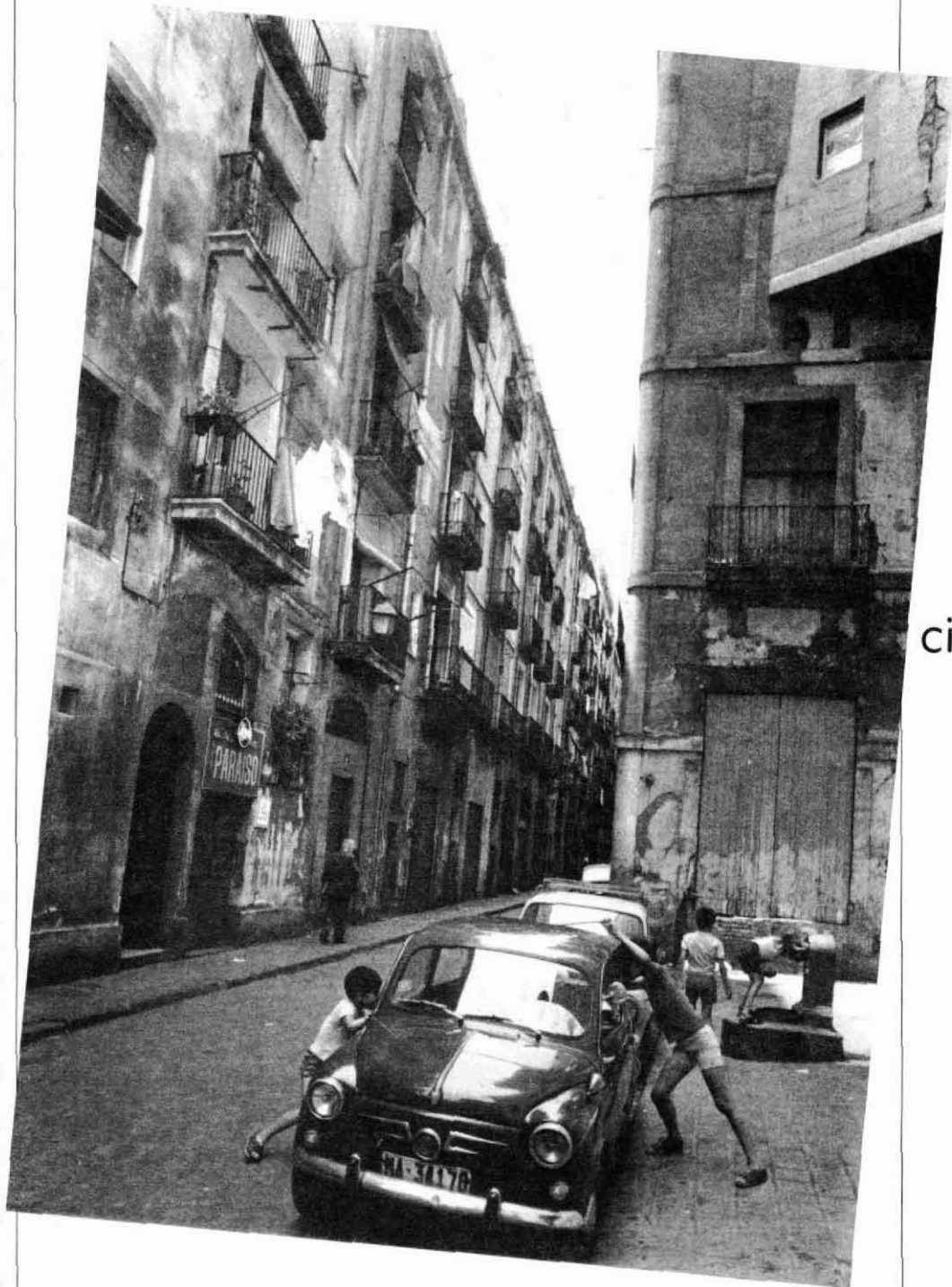
Per la seva banda, la Constitució Espanyola de 1978 en el seu article 39.4 afirma que «els nens gaudiran de la protecció prevista en els acords internacionals que vetllen pels seus drets» i la Resolució 37/1 del Parlament de Catalunya, datada el 10 de desembre de 1981, diu en el seu punt 5 que «L'infant menysvalgut físicament, psíquicament, familiarment o socialment ha de rebre dels poders públics directament, i si és possible a través de la família, les atencions necessàries per a la seva condició particular».

Això no obstant és evident que només els casos aïllats i espectacularment dramàtics mereixen l'atenció de la Llei i dels organismes pertinents i la mobilització de la població en general, però a la vida diària sorgeixen fets objectius que ens obliguen a preguntar-nos fins a quin punt les institucions i organismes que haurien de vetllar per la protecció de la infància i proporcionar-li els elements necessaris per al seu desplegament global, continuen ignorant els drets i necessitats d'aquests menors.

Com a exemple que il·lustra aquesta afirmació, podem citar que fa poques setmanes va tenir lloc a Barcelona una recollida de nens captaires, gitanos, en total deu, a càrrec de la Guàrdia Urbana, la qual els va presentar a la Comissaria de Menors, recentment creada, on es va establir en algun dels casos un informe social. Els nens eren més petits de dotze anys i pertanyien en total a quatre famílies.

Els Mossos d'Esquadra els van traslladar a hospitals municipals perquè fossin objecte d'una revisió mèdica; com a resultat d'aquesta un pediatra va afirmar que en alguns dels nens s'observaven símptomes de desnutrició aguda i un altre especialista va diagnosticar que un dels petits, de dos anys d'edat, patia una «enteritis aguda», i li va prescriure «dieta astringent», sense que ningú tingués en compte que podia existir una malnutrició habitual ni s'assegurés que al petit se li aplicaria la dieta adequada.

Tots els nens van ser retornats a les seves famílies, malgrat que, segons l'informa oficial, algunes d'elles no tenien domicili fix i en una altra s'amun-





tegaven disset persones en dues habitacions molt brutes, amb la mare retardada mental i el pare alcohòlic... De tot això es passava un informe als serveis socials d'atenció primària perquè tinguessin coneixement dels fets, per bé que aquests estaven totalment incapacitats per a actuar, ja que coneixien algunes de les famílies i no havien pogut aconseguir la seva normalització.

Aquests casos, en els quals no sabem que s'hagi incidit de manera pràctica i eficaç, topen amb les declaracions abans citades i posen en relleu com la falta de coordinació entre diverses institucions fa que uns nens, mancats dels mínims necessaris, continuïn sense disposar-ne i no siguin tinguts en compte com a persones amb uns drets indiscutibles, encara que hagin intervingut breument en la seva vida la policia municipal i l'autonòmica, metges, infermeres i assistents socials, sense que de tot això se n'hagi derivat cap millora en la situació dels petits, per la qual cosa crec que aquesta falta d'adequació de la resposta es pot catalogar de «maltractament institucional».

No hi ha dubte que en establir protocols interinstitucionals, cada un d'ells ha de constituir una anella complementària d'una mateixa cadena i caldria analitzar la cohesió del treball interdisciplinari, posant en comú, prèviament i davant de cada cas concret, concepcions i ètiques professionals i personals sovint contraposades. D'altra banda, no es pot acceptar el «piloteig» dels documents, de dossiers cada cop més voluminosos d'un organisme a l'altre, quan ningú no actua respecte a aquests nens, víctimes d'una situació familiar i social que els nega els seus drets més elementals.

Aquests fets són factors de degradació i de regressió de les famílies i poden afavorir que aquestes o gran part de la població en general interioritzi esquemes que, sense conèixer Aristòtil, tenen molt més en comú amb la seva idea que «un nen és propietat» que amb l'evolució respecte al concepte de maltractament i a les boniques declaracions d'organismes nacionals i internacionals.

¿Quant de temps haurà de transcórrer encara fins que cada u de nosaltres es decideixi a actuar perquè els nens puguin gaudir del seu dret a ser feliços?

**M.C.R.**  
Assistent Social

#### Bibliografia

- ALMA DE RUIZ, Zelided, «Vers une prevention des mauvais traitements en établissements» (Resum de la comunicació presentada al IV Congrés Internacional sobre els nens maltractats i negligits). París, 1982.
- MARTÍNEZ ROIG, A., Introducció a la Taula Rodona «El nen maltractat». «Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria», vol. 46, núm. 5 (set.-oct. 1986).
- OSORIO Y NIETA, C.A., *El niño maltratado*. México, Ed. Trillas, 1981.
- RABB, J.; RINDFLEISH, N., «Vers une définition operationelle des mauvaises traitements institutionnelles» (Resum de la Comunicació presentada al IV Congrés Internacional sobre els nens maltractats i negligits). París, 1982.

# visca la pepa!

## FEM VACANCES

Vacances! Un temps privilegiat. Un temps desitjat. Un temps que es fa somiar durant tot l'any. I que quan arriba, sembla que no pugui ser. Tot hi és possible! (teòricament) la hipòtesi de les vacances diu que pots triar què fas, quan dorms, on vas, com vesteixes, etc... (teòricament).

La realitat, és clar, ja s'encarregarà de reduir les infinites possibilitats a viabilitats. Perquè hem deixat tantes coses per fer... «que ja les farem a l'estiu», tants llocs on anar... «que ja hi anirem a l'estiu»; tanta gent per veure... «que ja ens veurem a l'estiu».

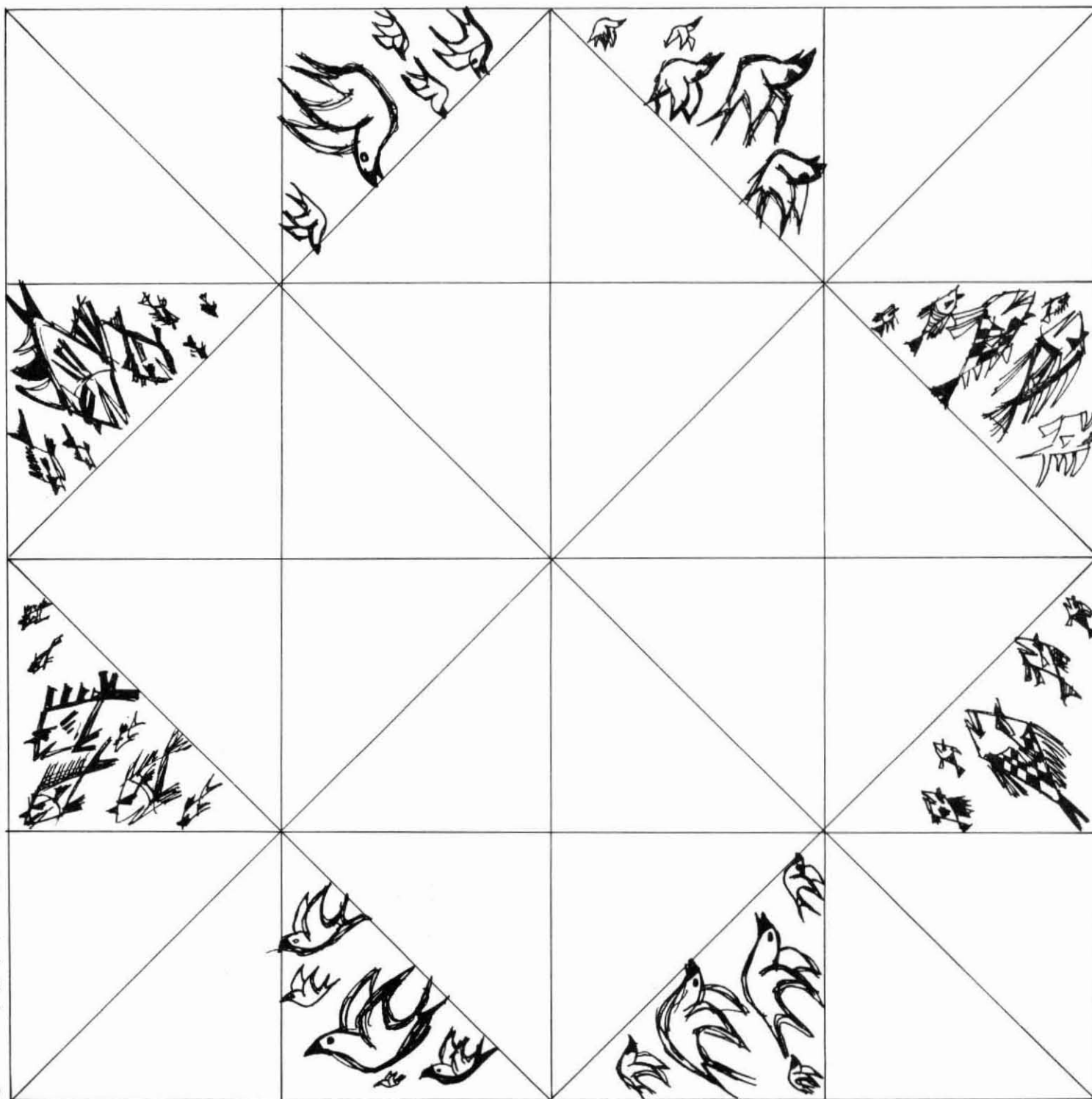
Tant se val! La revista *Infància* us vol oferir avui, almenys una possibilitat. Una tria possible; si anem a mar o si anem a muntanya.

Agafeu el quadrat d'aquí al costat i plegueu-lo amb tota cura. Un cop plegat poseu sota cadascun dels vèrtex el dit polze i l'índex de la mà dreta, i el polze i l'índex de la mà esquerra. Amb el nas pitgeu el botonet de la ràdio, i —mentre sona la primera cançó— vosaltres aneu obrint i tancant la joguina tot dient-vos «mar-muntanya - mar-muntanya». Allí on estigueu tant bon punt s'acabi la cançó allí es on anireu. I no val a fer trampa, o alentir el ritme!

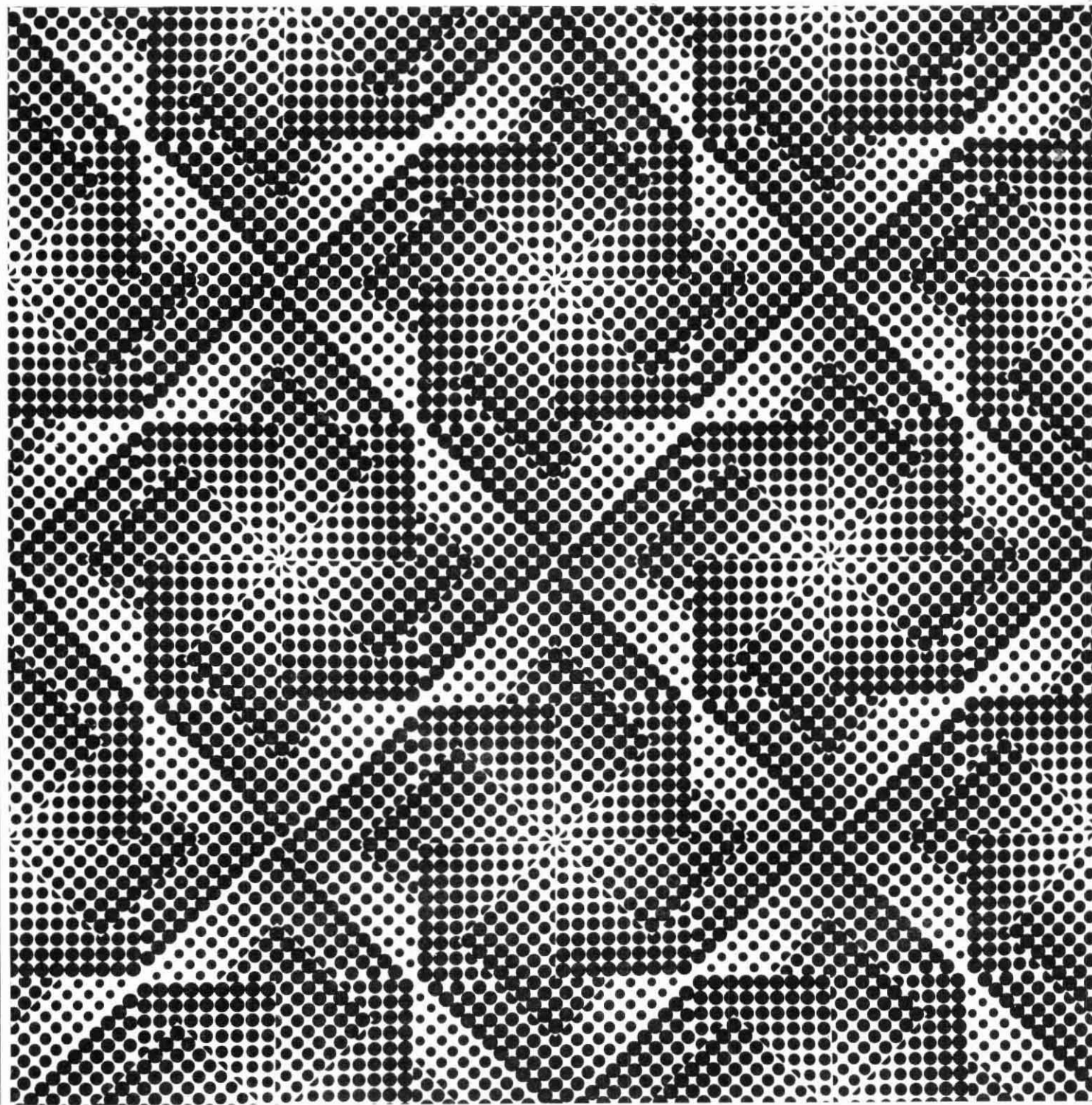
O potser sí. Tot és possible a l'estiu. Si no esteu d'acord amb el paisatge que us ha tocat en acabar la cançó... escolteu-ne una altra. Potser aquesta és la bona.

Gent de mar: bon estiu!

Gent de muntanya: bones vacances!



38-fàn





## DUC ULLERES

MERCÈ ESPALLARGUES

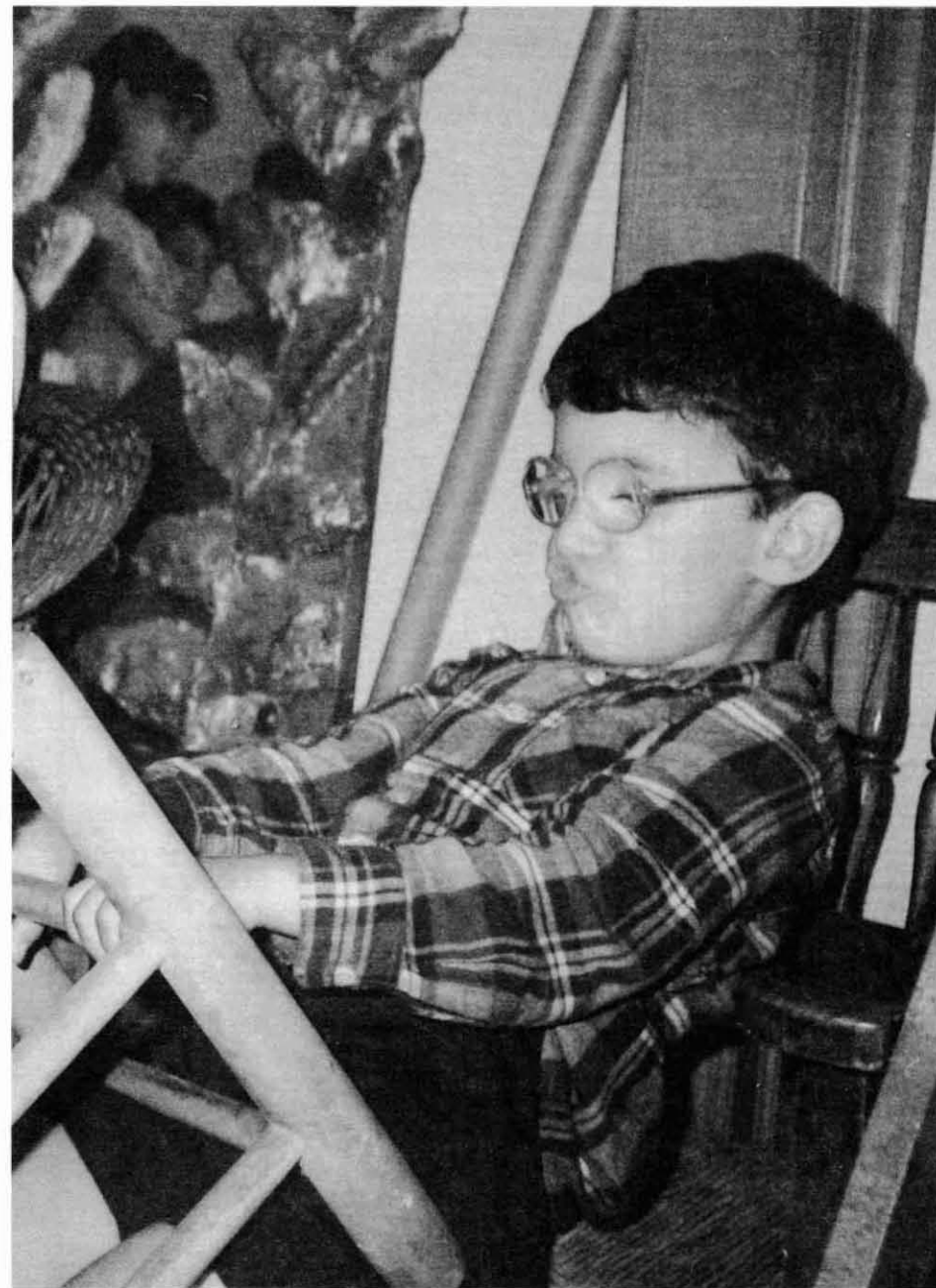
Es freqüent trobar-nos en la primera edat escolar nens que presenten símptomes com:

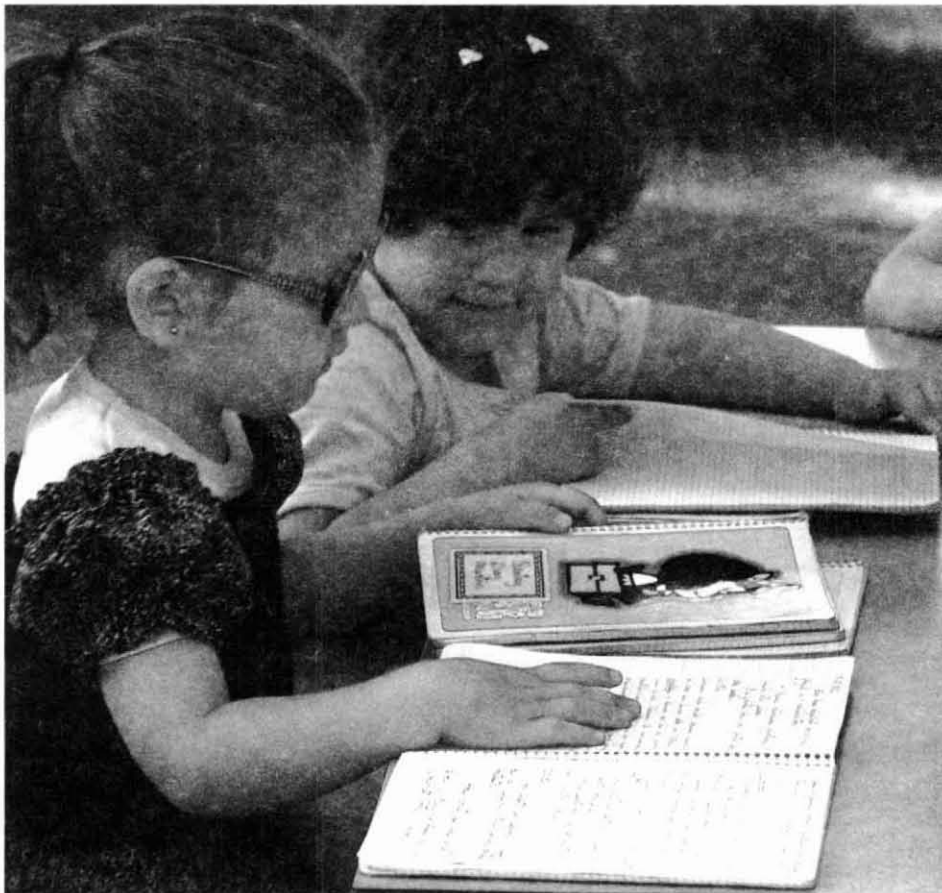
- coïssor als ulls
- tics
- llagimeig
- baix rendiment escolar
- i, en molts casos, mals de cap forts

Tots aquests símptomes poden ser ocasionats per un dèficit d'agudesia visual originat per un defecte de refracció no corregit. Una visita prèvia a l'oftalmòleg ens confirmarà la necessitat d'utilització d'unes ulleres.

En aquest cas, la nostra actitud i la de qui convisqui amb el nen ha de ser de normalitat absoluta. Hem d'acceptar i de fer comprendre al nen que el fet de portar ulleres no canviarà els seus hàbits i costums, que no el farà ser diferent dels altres nens, explicant-li el perquè de l'ús de les ulleres i exemplificar-ho amb algun membre de la família o altres nens que en duguin.

Sovint veiem que la mare reacciona de manera negativa davant una situació així, i formula infinitat de preguntes com:





- Es curt de vista?
- De veritat que ha de dur ulleres?
- Mare meva, tan maco que és i li hem de posar ulleres!
- Haurà de dur-les sempre?

I continua:

- No crec pas que se les vulgui posar
- No guanyaré per ulleres, les perdrà i les trencarà a cada moment.

Sense adonar-se que està transmetent al nen aquesta ansietat i la seva negativa a voler posar-li ulleres. I efectivament serà el cas típic del nen que quan arriba el dia de portar-les, se les treu constantment i manifesta que no hi veu bé amb les ulleres posades. I així es desencadena una lluita constant entre mare i fill.

Aquesta problemàtica es pot evitar si intentem parlar amb la mare i el nen informant-los de la necessitat de portar-les i que així corregirem el seu defecte de visió, desapareixeran les molèsties o símptomes que havíem detectat abans i obtindrem un major rendiment i integració escolar. Ja que el gran esforç d'adequació que estava obligat a fer fins ara, desapareix amb la utilització de les ulleres correctores.

Arribat el dia de posar-li les ulleres és important tenir en compte:

- I — Ha de portar ulleres tot el dia, fins i tot en hores de joc. Aconseguirem així una adaptació més ràpida i millor.
- II — La mida de les ulleres ha de ser l'adequada. Perquè si són massa grosses o massa petites difícilment l'eix de refracció caurà centrat a tots dos ulls.
- III — Evitem les muntures metàl·liques, pesen més i es desajusten amb més facilitat.
- IV — Els vidres han de ser plastificats i de color clar, per tal d'evitar que es trenquin i produeixin un traumatisme ocular.
- V — És molt important que tinguin unes ulleres de recanvi, per evitar, en cas que se li trenquin, haver d'anar uns dies sense.
- VI — No oblidem la importància que tenen els educadors quan el nen va per primer cop a l'escola amb les ulleres posades. Aquests ho han de presentar amb la importància que comporta, dient per exemple: Que bé que et queden aquestes ulleres tan elegants... Fer comparació amb altres nens i amb altres educadors que també en portin, etc.

Resumint tot el que hem dit: Hem d'anticipar-nos a las situacions, informar de tot allò que ens preguntin, de manera dossificada. I entendre que el temor, molts cops inadequat del nen, és degut al fet que viu determinades situacions que podríem evitar. Ja que la preparació davant de situacions traumàtiques depèn molt de la salut mental dels nens. Com més preparació existeixi (psico-profilaxi), més conflictes ens evitarem, però això ens exigirà temps i paciència.

**Què són?  
Quin servei ofereixen?  
On són?**

**S E R V E I S**

**E D U C A T I U S D E L**

**D E P A R T A M E N T**

**D ' E N S E N Y A M E N T**

**F E B R E R 1 9 8 7**

Els fullets, els trobareu a tots els Serveis Territorials, als Centres de Recursos, a l'oficina d'informació del Departament d'Ensenyament i al Servei d'Informació i Comunicació de la Generalitat.



Generalitat de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament

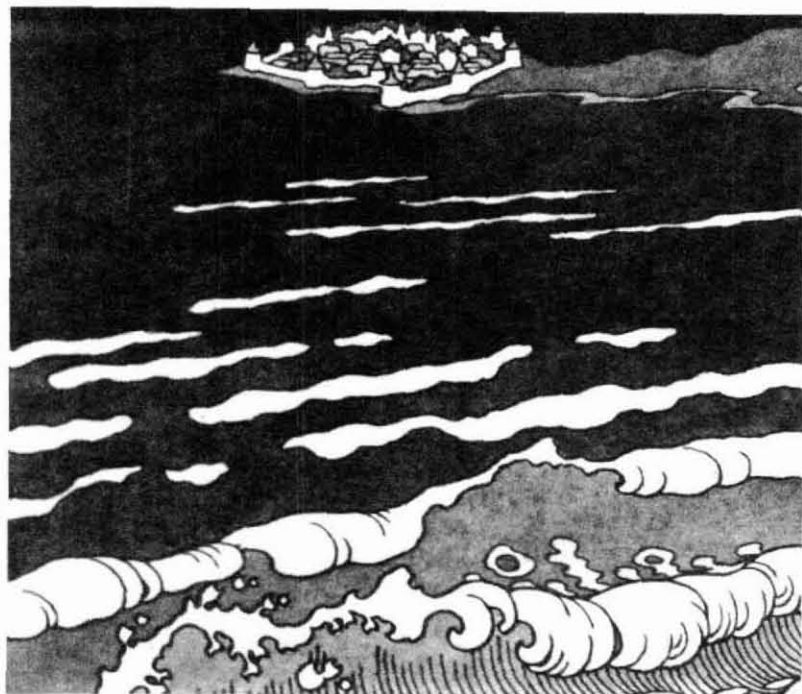
**El Departament d'Ensenyament** desplega un conjunt d'iniciatives i suports tècnics adreçats a les escoles **per millorar la qualitat de l'ensenyament.**

**Els serveis educatius** posen a l'abast dels professors un fons de documentació pedagògica, recursos i materials didàctics, i els ofereixen assessorament i orientació.

**Els serveis educatius** donen suport al desenvolupament dels nous programes, portats per equips de professors i especialistes.

**Centres de Recursos Pedagògics, Camps d'Aprenentatge, Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica, i d'altres.**

# racó del conte



42-fàn

## LA ROSÓ A LA PLATJA

TERESA DURAN

*En aquest món hi ha gent que neix nen, gent que neix nena, gent que neix ros, gent que neix morena. I la Rosó va nèixer nena, morena i llaminera. Llamínera de naixement, sí, sí. Només volia viure del que era dolç, del que era ensucrat i les llepolies.*

*Ves que hi farem, cadascú és com és.*

*La Rosó, doncs, anava creixent, i també creixia la seva dèria. No volia renys, uix! que són aspres. No volia crits, uix! que són amargs. No volia plors, uix! que són salats. Només dolços. Paraules dolces, colors pastels, i tracte ensucrat.*

*Per això el primer dia que la Rosó va anar a la platja, va quedar parada. Aquelles onades com de nata! Aquell cel com d'aquarel·la! aquella sorra de sucre ros! Es va posar tan contenta que tothom li feia festes i manya-gueries, a cor què vols cor què desitges! I de darrera un escull, la sirena de la mar se la mirava. La sirena de la mar sempre apadrina les nenes, que van per primer cop a la platja i n'estan contentes. I les padrines que són una mica bruixes, una mica fades, ja ho sap tothom que en comptes de regals concedeixen dons.*

*La Rosó agafa la galledeta i l'omple de sorra, Ui! quin caramull de sucre! La Rosó es fica el dit a la boca, se'l ben arrabossa de sorra i xucla. Ecs! quin mal gust! la Rosó s'enrabia d'allò més. Però vaja, no li fa res.*

*Ella que sí, que agafa la galledeta i l'omple d'escuma. Ui! quin caramull de nata! La Rosó es porta la galledeta als llavis i beu, goluda! Ecs! quin mal gust! Es amarga! I, més, la nata s'ha aigualit tota. La Rosó s'enrabia d'allò més. Però vaja, no hi fa res.*

*Ella que sí, que s'apropa a l'escull on hi ha amagada la sirena de la mar. Ella no ho sap que hi ha la sirena de la mar que la guaita. Ella només veu que allí hi ha més nata blanca, i més gelat de menta amb nata. Ho vol, ho vol i ho vol!*

*La Rosó apropa el seu peu petit i rodó com un peu de moixó a l'aigua. I la sirena de la mar és tan juganera com ella. La sirena de la mar veu aquell peuet rosat i no se'n sap estar de fer-li pessigolles. No pot, no pot i no pot.*

*La sirena va i li fa pessigolles amb els seus enagos de farbalans blaus, la Rosó riu. La sirena estarrufa una mica més amunt els farbalans i li fa pessigolles al melic, la Rosó riu. La sirena estarrufa una mica més els seus anagos i amb els farbalans fa pessigolles a la barbata de la Rosó. La Rosó riu, feliç fa una cleca ben forta i, glups! s'empassa una bona glo-pada d'aigua de mar, salada! saladíssima, tan salada com amarga. Uix! Ecs! Ai! La Rosó plora, escup i plora. Està a punt de fer una rebequeria. La sirena de la mar se la mira amb els ulls esbatanats! Tan bé com juga-ven! Què li passa ara, a la Rosó? La Rosó pica de peus, pica de peus i xiscla:*

*—Vull que el mar sigui gelat de menta! Ho vull, ho vull i ho vull!*

*La sirena no s'hi pensa dos cops. Zas! Tot el mar és un immens i onejant gelat de menta. Els pescadors pesquen sardines amb guarnició, les hèli-ces dels vaixells fan sorbets de menta quan solquen, i a la platja els salva-vides tenen d'allò més feina a guarir les indigestions.*

*Tot el dilluns, la mar va ser de gelat de menta. El dimarts, la Rosó va decidir canviar de llepolia, i va dir:*

*—Vull que la mar sigui de cabell d'àngel. Ho vull, ho vull i ho vull!*

*La sirena no s'hi pensà dos cops. Zas! Tot el mar és un immens i ondulat caramull de cabell d'àngel.*

*Els pescadors pesquen raps amb permanent. Els pops fan madeixes amb les vuit potes, i a la platja els salvavides tenen d'allò més feina a guarir les indigestions.*

*Tot el dimarts, la mar va ser de cabell d'àngel. El dimecres, la Rosó va decidir canviar de gust i va dir:*

*—Vull que el mar sigui de crema. Ho vull, ho vull i ho vull!*

*La sirena no s'ho pensà dos cops. Zas! Tot el mar és un pou de crema.*

*Els pescadors deixen el negoci i posen una pastisseria. Els vaixells de guerra s'han de camuflar d'hepatitis, i els salvavides de la platja tenen d'allò més feina a guarir les indigestions.*

*Tot el dimecres el mar va ser de crema.*

*Tot el dijous el mar va ser de xocolata desfeta.*

*Tot el divendres el mar va ser d'orxata.*

*I el dissabte, la panxa de la Rosó ja no era una panxa. Era un barraló. Ella no baixava a la platja, hi anava rodolant. I tots els periodistes del món, rodolant darrera seu i demanant-li que el mar fos de petroli, d'urani o de platí.*

*Però la Rosó no podia més. I la sirena de la mar, tampoc. La sirena de la mar ja no podia jugar més amb els seus farbalans. Els tenia tots empastifats i encartronats. I volia fer bugada. Per això quan la Rosó va dir:*

*—Vull que el mar sigui de taronjada.*

*La sirena s'ho va pensar dues vegades. S'ho va pensar tres vegades. I va dir a la Rosó.*

*—I per què no de llet?*

*—La Rosó va replicar. No, jo vull que sigui de xarop de maduixa! Ho vull, ho vull, i ho vull! I la sirena va dir. —Si volem continuar jugant, cal que juguem entre totes dues, i el xarop de maduixa, el farem entre totes dues. Jo hi posaré l'aigua i tu faràs de maduixa. D'acord?*

*—D'acord!, va dir la Rosó que ja estava tipa de jugar sempre al mateix.*

*I aquell dia el mar va ser d'aigua, i la Rosó va fer de maduixa. I l'endemà va fer de cirereta, i l'endemà de taronja. I així durant totes les vacances. Però tota sola no podia fer, per molt que s'hi esforçés, que el xarop fos dolç. Hi havia massa aigua i poca fruita. Per això la Rosó i la sirena us conviden a tots a ensucrar la platja. Com més cireretes hi bagi dins l'aigua, més dolça serà la banyada.*

*—A la una, a les dues i a les tres, doncs, Patatxap!*



**T.D.**



És un producte **CAPOSA**



**Gometes  
Autoadhesius**

**APLI**

**VENDA EXCLUSIVA  
EN PAPERERIES**

## La nostra biblioteca creix...



**Antúñez, S.** EL PROJECTE EDUCATIU DE CENTRE. Barcelona, Graó, 1987.

**Arenas, J.** LA IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA. Barcelona, Llar del Llibre, 1986.

**Artell, J.** UNA REVISIÓ A L'AVALUACIÓ DELS SERVEIS SOCIALS. Barcelona, Dep. d'Ensenyament de la Generalitat, 1986.

**Baranons, S.P.** MANUAL DE PEDAGOGIA SOVIÉTICA. Barcelona, Laertes, 1987.

**Best, J.W.** COMO INVESTIGAR EN EDUCACIÓN. Madrid, Morata, 1982.

**Càritas Diocesana de Barcelona.** OBLIDATS AVUI, MARGINATS DEMÀ. Barcelona, Càritas, 1986.

**Carlson, J.** APRENDER A SER MAESTRO. Barcelona, Martínez-Roca, 1987.

**Darder, P.** APROXIMACIÓ AL FET EDUCATIU. Barcelona, Universitat Autònoma, 1987.

**García, J.L.** FUNDAMENTOS DE EDUCACIÓN COMPARADA. Madrid, Dykinson, 1986.

**Garvey, C.** EL HABLA INFANTIL. Madrid, Morata, 1986.

**González, P.** COM CRIAR I ESTUDIAR PETITS ANIMALS TERRESTRES. Barcelona, Teide, 1985.

**Homero Jarque, L.** MODELS PER A LA REDACCIÓ D'UN PROJECTE. Barcelona, Laertes, 1987.

**Jubert, J.** EL PRIMER ANY DE VIDA. Barcelona, Edicions 62, 1987.

**Karnes, M.B.** TU Y TU PEQUEÑA MARAVILLA. Barcelona, CEAC, 1987.

**Kirk, M.** POLÍTICA SOCIAL I TENDÈNCIES DEMOGRÀFIQUES. Barcelona Dep. d'Ensenyament de la Generalitat, 1986.

**Landshere, G. de.** CÓMO ENSEÑAN LOS PROFESORES. Madrid, Santillana, 1983.

**Lerena Alesón, C.** ESCUELA, IDEOLOGÍA Y CLASES SOCIALES. Barcelona, Ariel, 1986.

**Lethierry, H.** EDUCATION NOUVELLE: QUELLE HISTOIRE. Rodez, Subervie, 1986.

**Marchesi, A.** EL DESARROLLO COGNITIVO Y DEL LENGUAJE DE LOS NIÑOS. Madrid, Alianza, 1987.

**Miranda, F.** LA FONOTECA. Madrid, MEC, 1986.

**OCDE.** LA FORMACIÓN DE PROESORES EN EJERCICIO. Madrid, Narcea, 1985.

**Pollit, E.** LA NUTRICIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR. París, UNESCO, 1984.

**Reixac, B.** INSTRUCCIONS PER L'ENSENYAMENT DELS MINYONS. Barcelona, P. Edic. de la Universitat, 1983.

**Renan, J.** EDUCACIÓ EN UNA SOCIETAT EN CRISI. Barcelona, C. i Justícia, 1987.

**Rodà, C.** BIBLIOGRAFÍA MUSEOLÒGICA-MUSEOGRÀFICA. Barcelona, Ajuntament, 1986.

**Rodari, G.** EJERCICIOS DE FANTASÍA. Barcelona, Alianza, 1987.

**Rosa, B.** EDUCACIÓN CÍVICA Y COMPRENSIÓN INTERNACIONAL. Barcelona, CEAC, 1977.

**Vila, J.** REFLEXIONS SOBRE L'EDUCACIÓ BILINGÜE..., Barcelona, Dep. d'Ensenyament de la Generalitat, 1986.

**Villalta, M.** LOS POBRES EN LA ESCUELA, Barcelona, Laia, 1987.

**Villuendas, M.D.** SUEÑO Y ALIMENTACIÓN INFANTIL. Madrid, Libros de la Frontera, 1986.

**Zabalza, M.A.** DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR. Madrid, Narcea, 1987.

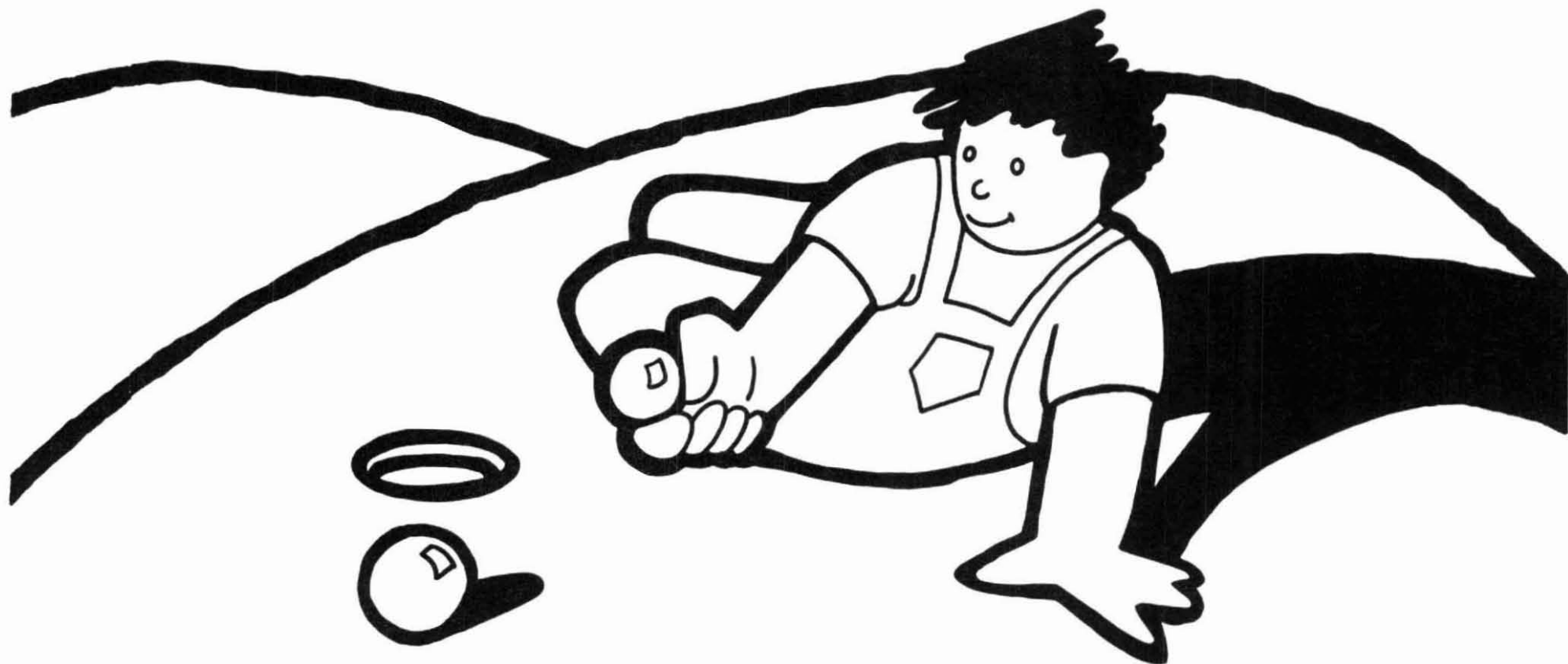
EL ENSEÑANTE ES TAMBIÉN UNA PERSONA. Barcelona, Gedisa, 1986.

LA ESCUELA ANTES DE LOS SEIS AÑOS (GUÍA DEL MAESTRO). Barcelona, Martínez-Roca, 1987.

LAS LENGUAS MINORITARIAS Y LA EDUCACIÓN. Barcelona, Pub. de l'ICE, 1987.

L'ORIENTATION SCOLAIRE EN QUESTION. París, Editions ESF

RECUIL DE LEGISLACIÓ VIGENT A CATALUNYA... Barcelona, Diputació de Barcelona, 1986.



# **PAM i TOC**

## **UN TOC D'ENCERT PER COMENÇAR**

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

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



**GRUP  
PROMOTOR  
SANTILLANA**



# cop d'ull a revistes

## Didàctica

CREATIVITÀ, LINGUAGGI. Cristina Carignani. «*Bambini*», núm. 4, abril 87, pp. 53-58.

L'ACTIVITÉ AQUATIQUE. Dossier. «*L'école maternelle française*», núm. 6, març 87.

## Educació

L'ATTENZIONE: PRIMO VEICOLO DELLE PERCEZIONI. Luca La Mesa. «*Vita dell'Infanzia*», núm. 8, abril 87, pp. 32-33.

## Orientació als pares

LES RÉACTIONS À LA SEPARATION. Miriam Rasse. «*Vers l'éducation nouvelle*», núm. 412, abril 87, pp. 67-71.

## Pedagogia

IL BAMBINO COME VALORE E L'EDUCAZIONE AI VALORI NELLA SCUOLA MATERNA. Aurelio Valeriani. «*Scuola materna*», núm. 13, abril 87, pp. 7-10.

IL GIOCO DEL BAMBINO. Giovanna Vandelli. «*Vita dell'infanzia*», núm. 8, abril 87, pp. 29-30.

IL GIOCO TRA OSSERVAZIONE E PROGRAMMAZIONE. Dossier. «*Bambini*» núm. 4, abril 87, pp. 14-33.

L'AGGIORNAMENTO TRA IMAGINARIO E REALTÀ. Nadia Bulgarelli. «*Infanzia*» núm. 7, març 87, pp. 5-12.

SCUOLA DELL'INFANZIA: L'ALTRA PROGRAMMAZIONE. Dossier. «*Cooperazione educativa*», núm. 3, març 87, pp. 17-32.

## Psicologia

DESFASE ENTRE LA PRODUCCIÓN Y LA COMPRESIÓN DEL LÉXICO EN NIÑOS DE 24 a 36 MESES DE EDAD. Herminia Peraitia. «*Infancia y aprendizaje*», núm. 35-36, pp. 11-27.

## Societat

PROBLEMI RELAZIONALI NELL'ASILO NIDO. Salvatore Corbo, «*Scuola materna*», núm. 13, abril 87, pp. 7-10.



# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA

ci-47

Vacances, repòs i  
nous projectes!...



...subscriure't

a in-fàn-ci-a !



## 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 \_\_\_\_\_

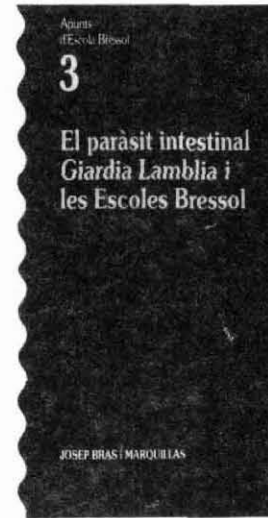
no. compte / llibreta \_\_\_\_\_

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*

(firma)



# biblioteca



BRAS, Josep. **El paràsit intestinal Giardia Lamblia i les Escoles Bressol**. Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies, 1986. (Col. Apunts d'Escola Bressol).

Com en els altres volums d'aquesta col·lecció, aquest no és sinó un breu i monogràfic apunt sobre un aspecte concret de la vida quotidiana a les Escoles Bressol. En aquest cas sobre un aspecte sanitari: el paràsit intestinal que provoca les diarrees. Hi ha una descripció del paràsit i els seus efectes i una pauta per distingir aquests efectes del de les altres malalties així com una anàlisi de les diferents opcions pediàtriques que es poden emprendre. Però sobretot hi ha una bona pauta sobre l'enfoc que cal donar a l'acció dels educadors i dels pares pel que fa a aquest problema. Una guia útil.



FERNÁNDEZ LÓPEZ, **Educación infantil (0 a 6 años)**. Granada, Editorial Escuela Popular, 1987

Poc sovint tenim entre les mans llibres que representin, sobretot, una aportació testimonial del fet educatiu. En aquest cas, un mestre, ben proveït amb una càmera fotogràfica, exposa un seguit de testimoniatges gràfics sobre les actituds i activitats dels infants dels quals té cura. Aquestes fotografies susciten en ell una sèrie de reflexions sobre el fet educatiu, que poden ser compartides o no, però que en tot cas desvetllen l'interès i provoquen l'estímul comparatiu per part dels lectors. Una bona reflexió gràfica sobre la quotidianitat del medi educatiu.

(Envieu el paper sencer)

# NOVETATS

Al servei de tots. Del més petit al més gran.



## Col·lecció QUADERNS DE LòGICA

M. Jesús Espelt  
i M. Ginesta.

• LA SABATA  
De 5 a 6 anys.



## POT DE PINTURA

Fernanda Cuadrado,  
M. Jesús Espelt  
i M. Ginesta.

Quadern de treball i guia  
didàctica.

A partir dels 5 anys.

## GATET MIXET 2

Mercè Abeyà, Àngels Prat i  
Fina Rifà.



Cartereta per a l'alumne amb  
fitxes de treball i guia didàctica.  
De 4 a 5 anys.

**MATERNAL - PRE-ESCOLAR - EGB - BUP**



**Editorial Casals S. A.** Casp, 79. 08013 Barcelona. Tel. 232 37 13

# *aprendre a jugar i jugar a aprendre*



BARCELONA: Ausiàs March 16-18. Tel. 302 21 08

Còrsega, 269. Tels. 217 44 54 - 217 45 66

**ABACUS<sup>®</sup>**  
servei a l'ensenyament

Administració i comandes per telèfon: París, 204 pral.

08008 BARCELONA. Tel. 217 81 66

SABADELL: Forn 8, Tel. 725 15 71    BADALONA: Temple 9, Tel. 384 19 19

Mm. Jacint Verdaguer 73, Tel. 386 31 40

STA. COLOMA DE G.