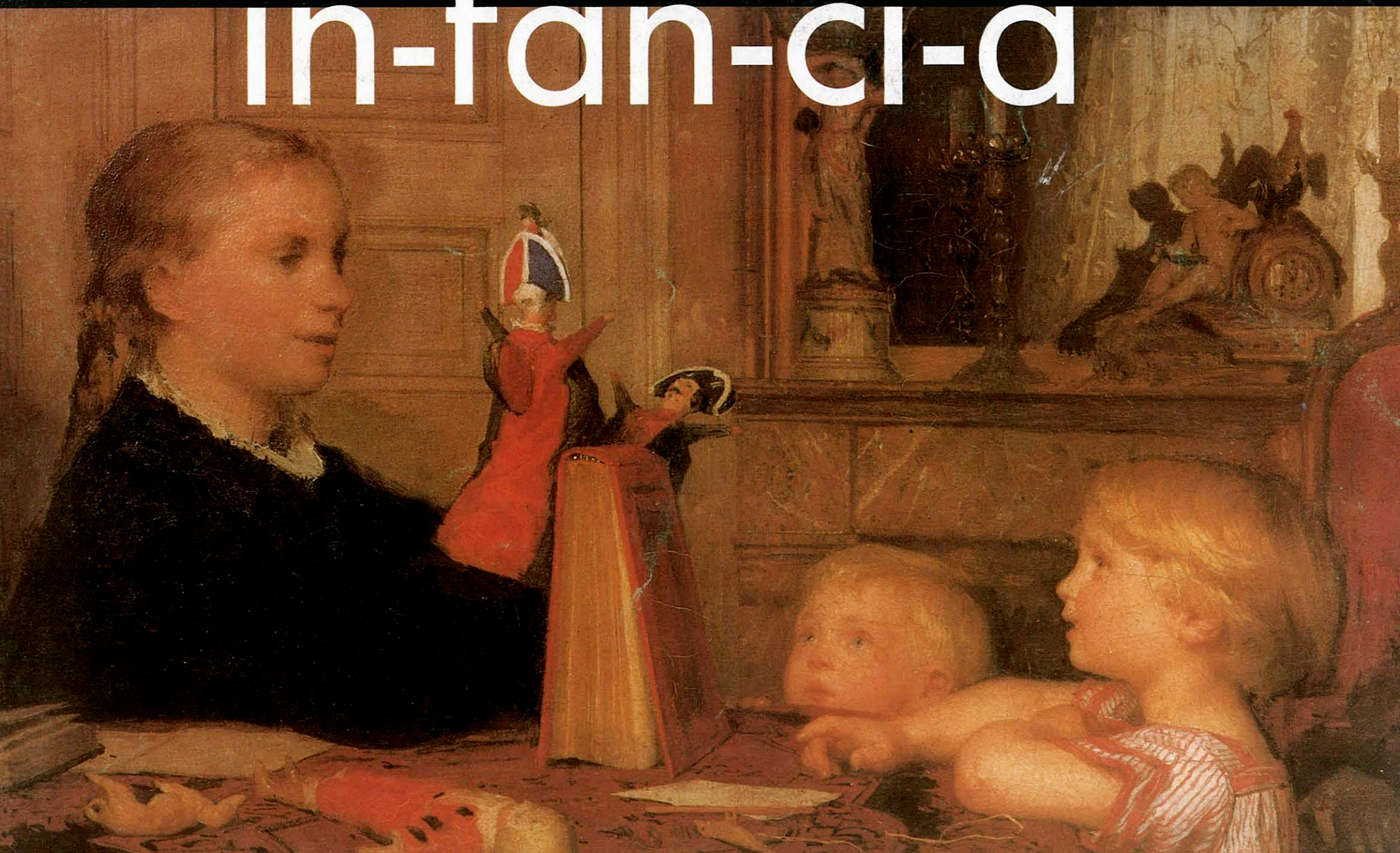
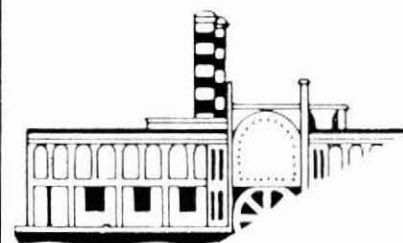


REVISTA DE ● L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ● ROSA SENSAT N. 40 GENER-FEBRER 1988

# in-fàn-ci-a



# El Vaixell de Vapor



C

**Unes boniques narracions  
per a les àrees de llengua  
i experiències.**

**editorial cruïlla**

Distribuïdor exclusiu: CESMA, S.A.  
T. 383 10 11/08912 Badalona

## **Sèrie blanca**

Per als que comencen a llegir.  
Contes d'iniciació a la lectura.

## **Sèrie blava**

Per als que tenen 7 anys.  
Històries molt boniques que els  
agradaran.

## **Sèrie taronja**

Per als que tenen 9 anys.  
Els faran trobar el gust per la  
lectura.

## **Sèrie vermella**

Per als que tenen 12 anys.  
Llibres i personatges seran els  
seus amics.

# DE 0 A 6 ANYS, EDUCAR?

«Educar de 0 a 6 anys» Vet aquí que la llegenda que tantes vegades hem gravat o buidat al frontispici d'In-fàn-ci-a és posada en qüestió en aquesta Editorial. Trenta-nou editorials i trenta-nou números sencers d'Infància s'han dedicat a glossar les necessitats educatives del nen d'aquestes edats, el valor educatiu del tracte del nen, en raó inversa a la seva edat. Gran valor als 6 anys, molt gran als 4, grandíols als 2, infinit als 0.

I ara, justament ara, que llegim per primera vegada en una proposta del Ministeri que l'Educació Infantil, de 0 a 6 anys, serà el primer nivell del Sistema Educatiu com alternativa a la custòdia de Guarderies, és ara que ens posem l'interrogant: de 0 a 6 anys, Educar? Val la pena aprofitar aquest període de consulta de la proposta, per deixar ben clares les respostes del sector.

Els dubtes tenen el seu fonament. Certament es proposa l'Educació Infantil, es parla de la seva qualitat i de l'ampliació de l'oferta pública educativa, fins a esdevenir completa dels 3 als 6 anys.

Però dos «peros» ens preocupen. L'un és l'abast real de la divisió del nivell educatiu 0-6 en dos cicles: el de 0 a 3 i el de 3 a 6. Es parla d'uns objectius generals per al 0-6: el domini del cos, el cultiu de l'observació, la imaginació, i la creativitat, de l'expressió verbal i no verbal, la corporal, la plàstica, la musical, dels hàbits de convivència i de salut. Però distingeixen els dos cicles 0-3 i 3-6 pel que fa a la diversificació d'àrees o àmbits d'educació sense que es plantegi la qüestió de fons, la diferència d'ambient, d'unitat de vida, entre l'Escola Bressol i el Parvulari i les vies de connexió.

La nostra resposta aniria en el sentit de valorar la formació comú dels mestres d'un i altre cicle o institució per tal que en cada cas es pogués donar la resposta més adequada. Una col·laboració de tots amb aquest abast general, permetria l'existència de Parvularis, d'Escoles Bressol i de combinats dels uns i les altres, segons i on calguessin, però mai la separació, el compartiment estanc, inconcebible en l'educació d'un mateix nen.

L'altre «però» ens preocupa més, perquè no trobem solució tan fàcilment a les propostes del Ministeri. Es proposa que la tasca educativa sigui exercida per mestres exclusivament, de 3 a 6 anys, i per mestres i «educadors infantils» per als nens de 0 a 3 anys, què significa això darrer? La duplictat de personal més format i menys format ens fa dubtar de la coherència de la proposta. No és coherent aquesta duplictat amb el reconeixement de la qualitat educativa propugnada, ni amb el Pla Especial de formació ni amb el Pla Experimental. Aquí la resposta del sector hauria de ser unànime: la qualitat de l'Educació 0-6 exigeix a tots els que hi treballen un màxim de formació... com a mínim, la de mestre amb especialitat 0-6.

Si abans vèiem els avantatges de la diversitat i de la coordinació a tot nivell de 0 a 6 anys, ara hem de manifestar la necessitat de la unitat dels estudis inicials, de l'oferta de formació permanent d'oferir el màxim de formació del mestre als menors dels nostres nens.

## in-fàn-ci-a-40

Plana Oberta	2
Educar de 0 a 6 anys: LA INTEGRACIÓ DE LA DIVERSITAT/Loris Malaguzzi	4
Escola 0-3: ACTIVITAT I REFLEXIÓ/Dolors Casalé, Empar Rus	10
Escola 0-3: QUÈ EN FEM DEL MATERIAL AUDIOVISUAL/Anna Pérez	13
Escola 0-3: TEMPS ERA TEMPS. XARXA D'E.B. A LA GENERALITAT REPUBLICANA/Josep González-Agàpito	16
Bones Pensades: MENÚS POÈTICS PER A PETITS GURMETS	18
Escola 3-6: TREBALLAR A PARVULARI/Carles Pahisa i Solanas	20
Escola 3-6: UN HORT A L'ESCOLA/Pilar Gorgorio i Bochaca	23
Infant i Societat: ANEM A L'ÒPERA/Margarida Barbal i Rodoreda	26
Infant i Societat: NENS MALTRACTATS AL RAVAL/Adrià Trescents i Ribó	31
Infant i Salut: LA SALUT MENTAL DEL MESTRE/Mercè Sariol i Díaz	34
Racó del Conte: QUE PLOGUI VI, QUE NO FA MAL/Miquel Desclot	42
Informacions	44
Cop d'ull a revistes	47
Biblioteca	48

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

Amb la col·laboració de  
l'Ajuntament de Barcelona



Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros. 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, Rosa M. Securun.

Projecte gràfic: Enric Satué. Coberta: Albert Anker (1831-1910). Foto coberta: Miquel Gimeno. 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: 2.450 ptes. l'any P.V.P.: 460 ptes. I.V.A. inclòs.

in-1

# plana oberta



## De com va ser que en Neda-que-neda es convertís en una obra de teatre

2-fàn

o reflexions al voltant d'un curs d'Escola d'Estiu, ofert a mestres de Parvulari i Escola Bressol

Un bon dia t'adones que ja n'hi ha prou de treballar tot sol, que fóra molt més enriquidor canviar impressions i punts de vista amb gent que procedís de camps diferents del teu propi i que, sense impedir-te de caminar a poc a poc dins del teu maremagnum, et doni ocasió de pensar en la teva pròpia feina.

A més a més, aquesta és la forma de treball que sols utilitzar quan ets a l'escola. A la classe, amb els petits, o, si no, ja m'ho sabreu dir, sempre estàs fent de tot, tot se't barreja i la feina és teva per saber quanta part has fet d'una matèria i quanta n'has feta d'una altra.

I és que possiblement, a l'escola dels petits, això de les matèries..., no sé, no sé... Però això ja són figures d'un altre paner.

Bé, com anàvem dient: fetes tots aquestes consideracions i ajudades en bona part pel

Senyor Atzar, que sovint és un bon aliat, ens trobem dues persones de camps diferents: — l'una és de plàstica (ja hi som, les matèries!)

— l'altra és de llengua (no, si ja us dic jo...)

— l'una, la de plàstica, és, a més a més, d'Escola Bressol (amb això ja hi creiem una mica més, oi?)

— l'altra, la de llengua, és, a més a més, de Parvulari (afegiu-hi el mateix comentari d'abans).

L'objectiu: oferir un curs a l'E.E. que, dins de les nostres humils possibilitats, sigui quelcom de nou.

Dins del que nosaltres sabem fer ens decidim per:

— un conte que s'explicarà amb decorat, disfresses i serà representat amb actors i tot.

### materials per a disfresses

cartolina  
cinta adhesiva  
grapes i grapadora  
cola blanca  
paper d'estany  
purpurines  
oueres  
tela de galliner  
robes  
paper

### tècniques emprades

omplernar bosses d'aigua  
tenyir l'aigua  
anudar bosses  
cargolar  
retallar  
doblegar  
enganxar  
plisar  
teixir  
...

Així neix, doncs, el curs que rocambolescament anomenem «Quan en Neda-que-neda esdevé una obra de teatre.»<sup>1</sup>

Com a punt de partida tenim la seguretat que aquest conte és adequat per als nens petits. Ara caldrà que ens empesquem un decorat que es pugui fer amb els elements bàsics que solen manipular els petits.

Del conte i del seu estudi, se n'encarrega la Roser.<sup>2</sup>

— L'acció transcorre a les profunditats del mar.

— El protagonista és un peix petit anomenat Neda-que-neda, que arriba a ser heroi per la seva pròpia iniciativa, però procurant ajudar sempre la resta del companys que són amb ell.

— La por al desconegut i la capacitat de superació d'aquesta por són els temes de fons d'aquest conte.

— L'aparició del conegut «dolent» (que en molts contes populars és el llop); aquí el trobem en forma de tauró i la seva presència fa que l'explicació d'aquest conte interessi el nen perquè li permet de passar una estoneta d'«intringulis», just la que necessita per la seva edat.

— El final feliç d'aquesta història: «la unió fa la força».

# plana oberta



— El marc on es desenvolupa el conte és tan ric i variat que es pot anar detallant a mesura que el nen es fa gran i el seu interès i capacitat d'atenció augmenten.

Del decorat, se n'encarrega la Mavi: buscant, buscant se li acut ja el primer llistat de materials d'aquells que anomenem bàsics i vegeu en què es converteix cada un d'ells:

materials bàsics	funció en el decorat
aigua	→ el mar
bosses de plàstic	→ el mar
serradures	→ la sorra
colorants (blau, verd, groc)	→ l'aigua del mar és de colors i varia segons la profunditat
oueres	→ les roques del mar
paper d'embalar	→ les roques del mar
paper cel·lofana	→ sensació de mar
paper d'estany	→ reflexos de la llum incidint sobre l'aigua del mar
pigments vegetals	→ també per a tenyir les aigües
closques de musclos i petxines	→ (evident)
plantes i herbes	→ (evident)
materials més sofisticats	
fil de pescador	→ per aguantar les bosses
focus	→ per a donar lluminositat
cassete	→ per a sentir la música de fons «El mar» de Ravel

A l'hora de fer el decorat calia tenir present una cosa: costés el que costés havíem de convertir un racó de passadís fred i gris en quelcom d'atraient i que encomanés ganes de bellugar-s'hi «com un peix a l'aigua»; i això amb gent que no coneixes gaire no sempre és fàcil de realitzar: cal posar tots els circuits en moviment!

• Tempo A: donar fosc al lloc on s'havia de desenvolupar l'acció i que els focus poguessin incidir amb molta força sobre les bosses plenes d'aigua. Mans a l'obra: folrem les parets amb paper d'embalar de color negre.  
• Tempo B: emmotllar-se a les dificultats arquitectòniques d'aquell racó de món format

a base de parets dures i sostres de planxes de pórex muntats damunt de guies d'alumini.

• Tempo C: primeres dificultats reals. En voler omplir tubs de plàstic plens d'aigua, el pes és superior a l'estructura metàl·lica dels sostres i el material no agafa les formes desitjades. Decidim desestimar els tubs i decantar-nos cap a les bosses únicament. Però no s'acaben aquí les nostres penúries: les bosses rellisquen dels fils de pescador si no s'anusen de la forma adequada, altrament les bosses semblen peres madures que cauen d'un arbre. Cal dominar la matèria dels nusos!

• Tempo D: un cop creat el fons del mar i disposat tot en l'ordre necessari per a donar més sensació de teatre ens adonem que tot està disposat: comença l'espectacle!

De la representació, ens n'encarreguem tots plegats i cadascú assumeix el paper que millor va al seu tarannà.

Constatacions fetes a l'hora de posar-se a representar:

— La dificultat d'assajar. La gent gran tenim vergonya. Quan duem la disfressa la cosa varia enormement. Els nens petits no pateixen aquest mal normalment ja que ells «juguen a ser» allò que representen.

— La necessitat d'un narrador que adapti la

seva capacitat de narrar a les coses que van succeint en l'espai del teatre. De segur que aquest rol, a l'escola, l'ha d'assumir un adult.

— La importància d'una bona música que faciliti els moviments dels actors.

— La presència del públic que ve a veure la feina feta sempre agrada i ajuda a escalfar l'ambient. Pensem-hi de cara als petits.

— La capacitat d'integrar tots els «imprevistos» que es produeixen a l'escena de cara a la bona marxa de la representació. Ah! No oblideu, però, que es pot donar pas a la improvisació sempre i quan hi hagi un guió que asseguri els aspectes fonamentals d'allò que estem disposats a representar.

Amb totes aquestes consideracions a la butxaca podeu animar-vos a fer una cosa semblant.

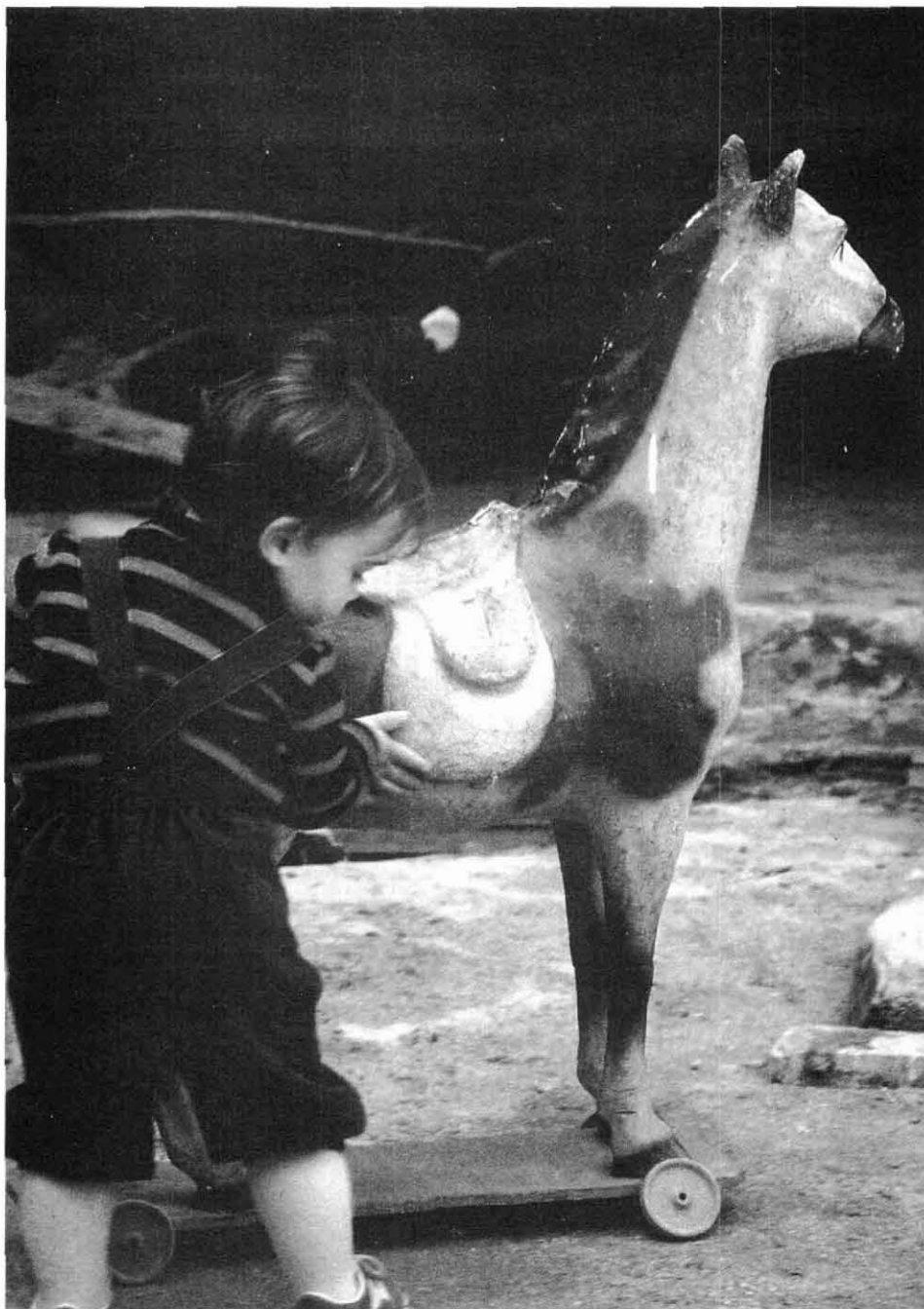
Us podem assegurar que l'experiència és totalment enriquidora.

Mavi Antàs  
Roser Ros

#### Notes:

1. Diem «rocambolencament» perquè sembla ser que el títol no és el vam entendre nosaltres i prou. De vegades ens sembla que descobrim la sopa d'all i ja veus.

2. «Neda-que-neda» de Leo Lionni. *Trenta-tres contes*, pàg. 44-45. *Temes d'Infància* n° 2-5, Leo Lionni, «Neda-que-neda», Barcelona, Lumen, 1981.



## LA INTEGRACIÓ DE LA DIVERSITAT

### Context social en què es produeix

LORIS MALAGUZZI

El tractament de la diversitat individual interessa avui molts estaments: escola, família, joves, polítics, etc., però presenta una gran dificultat, es presta a gran ambigüitat i s'ha d'analitzar des de molts punts de vista. El divers no fa referència tan sols a les diferències de raça, a la diversitat de cultures entre poblacions de tradicions, costums, creences molt diverses, així com tampoc la diversitat que presenten els individus amb greus deficiències físiques o psíquiques. Quedem-nos en l'àmbit de la diversitat de cada individu respecte de l'altre, que permet fer de cadascú un ser original. Per tant ampliem el marc d'aquest concepte fins ara reservat a les grans diferències.

En el marc escolar, per exemple, què pretenem? Fer una escola de nens tots iguals perquè d'aquí neixi el divers? Això és impossible. ¿O bé pretenem una atenció pedagògica que doni resposta al nen singular oferint-li l'oportunitat d'ésser divers? Sovint, volent treballar per crear nens diversos acabem treballant per a nens poc diversos, molt sovint iguals.

Tota aquesta problemàtica s'ha de plantejar a dintre i a fora de l'escola. No és exclusiva de l'escola. L'escola avui no té la centralitat educativa d'altres temps. Cal comptar amb tots els aspectes d'instrucció que el nen rep de fora de l'escola. Els joves, per exemple, troben resposta als seus perquè no pas fonamentalment dintre de l'escola, sinó en les associacions juvenils, clubs, grups religiosos, polítics, etc. Som en un moment en què

la pedagogia té el perill de no poder administrar la seva direccionalitat. Hem d'entendre que potser per aquest motiu l'escola avui està en crisi, ja que no és l'únic centre que ofereix instrucció al nen, el qual d'una banda no té els mitjans tècnics i materials per adaptar-se als temps que canvien a gran velocitat i de l'altra l'escola ni tan sols aconsegueix ser el punt de coordinació dels diversos centres o institucions paral·leles que juguen a l'entorn del nen i l'educació. No és un problema sols institucional, sinó de cultura.

L'objectiu que en el nou projecte cultural, d'educació, ens hem de marcar és el d'ajudar els nens a créixer no per esdevenir iguals, sinó per a ser diversos. Ser diversos en el sentit de mantenir dintre seu una potencialitat de diversitat. Si estimem l'individu divers en el sentit enunciat, hem de pensar en els drets de la família i els del nen: Si el dret de la família pot oprimir o ofegar els drets del nen o si el nen té la capacitat de construir-se'l segons els seus propis drets. No se sap fins a on la possessivitat familiar pot en qual-sevol moment influir l'evolució del destí del nen. Crec que cap pare o cap mare que estimi el seu fill no té el dret de constituir-li un destí. El destí es construeix, o s'ajuda a descobrir, discutint, parlant amb el nen, fent tot allò que l'amor i la intel·ligència demanen.

No crec que una família pertanyent a un credo religiós o polític tingui per si mateixa el dret de reclamar per al nen un camí anàleg. Existeix avui una greu dificultat de comunicació entre adults i joves. Dèiem que el destí del nen es construeix discutint, parlant. Per tal que una operació en aquest sentit es pugui dur a terme, la família ha d'entendre, parlar, comunicar, transferir amor i intel·ligència en el contacte amb el propi nen, a fi de mantenir intacta la possibilitat de lliure elecció, això és, del creixement en el curs del qual el nen trobarà el sentit de la pròpia elecció, de la pròpia autonomia. Una operació en aquest sentit es pot fer sols si la cultura ens ajuda, si l'escola ens ajuda i si l'escola ajuda la família en aquest sentit. D'aquesta manera podrem començar a entendre en termes nous el significat d'igual i divers, on la diversitat esdevé no un signe d'obediència a un patrimoni genètic, sinó un signe de desvinculació del patrimoni genètic i la possibilitat de transformar-se i construir-se segons un criteri de llibertat. En aquest sentit, els drets del nen seran reconeguts i entre aquests drets s'haurà de considerar també el dret a ser diferent respecte al model familiar.

Tota aquesta problemàtica sobre l'igual i el divers és evident que és reforçada per teories diferents. Si declarem que nosaltres no som res més que el que la nostra dotació genètica vol que siguem, el discurs s'acaba aquí, estem predeterminats, no hi ha cap possibilitat de modificació: Som allò que som perquè així estem obligats a ser.

Sortosament, les teories científiques d'avui, tant en el terreny de la neurociència com en la neurologia van en direcció diferent, ja que declaren com més va més explícitament que ningú no és esclau del patrimoni genètic. Que les neurones tenen possibilitat de regenerar-se en el curs de la vida i per tant passar per diverses evolucions. Que els nostres gestos depenen





d'una capacitat nostra d'intercanviar, interrelacionar-nos amb l'ambient i per tant d'una gran possibilitat del gènere humà de construir en gran part la pròpia elecció, la pròpia decisió d'ésser igual o divers. No hi ha un procediment sobre el pla institucional, pedagògic, cultural que garanteixi la capacitat a cadascú de nosaltres d'ésser divers «respecte a». Cal dir què vol dir ser divers «respecte a». Es pot ser divers dintre d'una oscil·lació de diversitat compatible amb el consens d'ordre polític, cultural, pedagògic. Per tant podem tenir una llibertat de paraula que no coincideixi amb una llibertat d'acció, de construcció pràctica, pragmàtica. Podem ser diversos respecte a la família, al lligam d'origen, respecte al model d'intel·ligència i model escolar.

I parlant d'intel·ligència: N'hi ha una o n'hi ha moltes? Jo continuo pensant que hi ha una intel·ligència de caràcter general sense la qual no pot existir cap altre tipus d'intel·ligència. Hi ha qui diu que no existeix una intel·ligència de caràcter general, sinó que existeixen moltes intel·ligències. A Itàlia, s'ha publicat un llibre de l'americà Gardner. Gardner va anar a Reggio Emilia i vàrem discutir molt sobre aquesta qüestió. Ell manté que hi ha set o vuit intel·ligències i nosaltres diem que la intel·ligència és única i que en aquesta intel·ligència única es poden trobar intel·ligències particulars.

Vull dir que fins i tot respecte al model teòric d'intel·ligència, el problema de l'igual i el divers pot canviar de dimensió o prendre'n una altra.

Ésser divers dintre d'una teoria que reafirma la natura general de la intel·ligència que s'alimenta fins i tot de tots els altres aspectes com són els de l'emotivitat i que conjuntament constitueixen un fonament fort sobre el qual poden també trobar-se les intel·ligències particulars, és una cosa. Una altra cosa és pensar que els diversos pertanyen al divers perquè són d'intel·ligència de tipologia diversa. La qüestió és ben diferent. Ens trobem en una sèrie de reflexions molt complexes. Darrerament la neurociència ha fet una nova opció i mentre que fa uns 30 anys es pensava que el cervell era una espècie de central telefònica i que les nostres diverses funcions depenien de centres específics del cervell, avui hi ha la tendència a pensar que el cervell és una espècie de gran magma, una massa, amb gran capacitat de relació, de correlació interna. En aquest sentit diré que a la intel·ligència, a la paraula, a altres actes, a altres manifestacions del pensament de l'espècie humana els correspon una coparticipació global de l'esfera central, superant fins i tot els hemisferis dret i esquerre, la mà dreta, la mà esquerra, la capacitat d'acció lògica, artística, com generalment eren concebudes. La intel·ligència és el fruit d'una cooperació cinèrgica de les diverses parts cerebrals en la qual tot el cervell coopera, col·labora també en la construcció de la intel·ligència. Les mateixes neurones, que són les cel·lules del cervell i que semblaven ésser inamovibles, fermes, avui es veuen com entitats que poden modificar-se, corregir-se, que poden morir i regenerar-se i que poden modificar-se segons les estimulacions ambientals. En una dimensió d'aquest gènere és clar que la cultura de l'igual i



del divers ha fet un gran canvi. Avui s'ha passat d'un concepte de cervell tancat, empresonat pels gens, a una concepció del cervell que es modifica-ble a través de l'experiència, l'educació, la interacció amb les situacions que pertanyen a la nostra experiència de vida. Vull dir, doncs, que quan ens enfrontem al problema del divers i de l'igual no ens podem oblidar de quina és la teoria de partida d'on fem sorgir el nostre discurs. Aquesta teoria que ens allibera de l'esclavitud del patrimoni genètic comporta una concepció del nen com una gran energia constructiva. És un nen extremadament dotat i potser els adults temen la gran responsabilitat de no haver entès aquesta enorme disponibilitat i possibilitats del nen. Aquest és encara un problema no resolt del nostre temps.

El problema de l'igual i el divers en aquest punt passa també a través d'una teoria d'una concepció del nen extremadament optimista. Les possibilitats, disponibilitats, riqueses i capacitats són molt més altes que aquelles que aquí i avui nosaltres hem reconegut com a pertanyents al nen i que nosaltres hem utilitzat restant-li la nostra relació o intervenció educativa. Per molts aspectes, doncs, el nen és encara un món per explorar.

Nosaltres hem fet una sèrie d'investigacions, acabades fa pocs dies (per tant, molt discutibles) que demostren per exemple les influències que els mass-media exerceixen sobre els nens, un tema que no té encara legitimitat d'ingrés a l'escola, a la pedagogia i menys a la família. Hem comprovat que fins i tot el pare o la mare més conscienciats, més sensibles, més atents, més

disponibles culturalment per als seus fills, coneixen no més del 33 % del lèxic, de les paraules, de les figures de les imatges que els nens petits de quatre i cinc anys coneixen. Això vol dir que també per a la família el nen assumeix una imatge d'estereotip. És evident que no es vol pas donar la culpa als pares, és un problema molt més complex. ¿Quant de temps tenen els pares per estar amb els fills?

¿Quins són els estímuls que ajuden els pares a entendre, elaborar sobre el pensament, amb el pensament i els sentiments, les emocions del nen? ¿Quins són els projectes, els programes, que preveuen que a l'escola entri legítimament tota aquesta cultura subterrània? A Itàlia la TV significa que un nen de sis anys, abans que entri a l'escola elemental, ja n'hagi vist 6000 hores. Significa que un nen de tres anys ha vist ja 2000 hores de TV i les altres 4000 les veurà en els següents quatre anys.


Estem ara fent una altra investigació en el mateix sentit amb nens de pocs mesos (4, 5, 6 mesos) intentant analitzar la influència i l'estimulació televisiva i el tipus de resposta, de reacció que tenen els nens. A partir d'aquests estudis ens hem adonat que nosaltres coneixem el nen a través de models estereotipats que provenen de la literatura, del sentiment, de l'amor (fins i tot d'aquell tan vertader de la mare i el pare), però que, en canvi, coneixem poc tot allò que succeeix al seu interior, el que passa a dins seu silenciosament i que procedeix d'aquestes imatges periodístiques que cada dia es van interioritzant a la seva intel·ligència, lèxic, imaginació, fantasia, emo-

*Revista mensual d'informació,  
opinió i debat.*

*Eina d'intercanvi, divulgació i reflexió  
sobre els temes d'actualitat  
de l'ensenyament.*

*Adreçada a professionals  
i persones interessades  
en el fet educatiu.*

*De venda a les llibreries catalanes,  
a partir del mes de febrer.*

 Generalitat de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament

# CRÒNICA D'ENSENYAMENT

cions. Una investigació en aquest sentit fa veure que l'escola necessita obrir-se a una lectura diversa del nen perquè el discurs sobre la igualtat i diversitat val solament si la comunicació entre el nen i els adults es produeix amb un màxim de veritat i autenticitat.

La clau està no tant en allò que percebem nosaltres del nen, sinó en l'intent de posar-nos de la part del nen i entendre quines són les percepcions que té respecte de nosaltres, els nostres gests, paraules, actes. Vull dir que fins que els nens no han descobert que l'adult, ja sigui en família o a l'escola, constitueix per a ell un suport, difícilment aquest entrarà en contacte autènticament amb nosaltres. Ens utilitzarem mútuament malament, no serem capaços d'entendre les paraules del nen. En aquest cas, el nen inventarà el codi de paraules per parlar amb nosaltres, per comunicar amb nosaltres. Crec que la gran clau pedagògica per a nosaltres és fer per manera que el nen s'adoni que nosaltres, els adults, podem ser per a ells un gran suport, una gran riquesa. Tot això, però, no es reconstrueix amb lleis, amb disposicions, sinó que es construeix treballant colze per colze amb el nen, parant bé les orelles, escoltant el nen malgrat que la nostra formació no ens ha preparat per a escoltar, ja que hem rebut una formació prioritàriament verbal. La nostra relació amb el nen passa prioritàriament per la paraula. Els nens ens demanen d'ésser ajudats a descobrir-se, com a suport pels seus problemes, angoixes, interrogants, amor, desatencions, atencions i propensions. Ser divers passa probablement per un passatge d'aquest gènere. Els nens poden esdevenir diversos, si nosaltres som capaços d'organitzar un ambient de comunicació que garanteixi aquest passatge possible de la diversitat.

La primera gran qüestió és tractar que l'organització del treball allà on nosaltres vivim quotidianament amb el nen tingui unes condicions que li ofereixin la possibilitat de créixer en termes d'autenticitat, no d'enuig o d'obediència passiva, sinó en termes de negociació, de discussió, de confrontació contínua amb els companys, família i adults.

La segona gran qüestió és que una operació en aquest sentit difícilment es pot realitzar treballant només amb el nen. Cal treballar també amb la família. És molt probable que aquest tema de la diversitat i la igualtat sigui superat el dia en què fins i tot la família es posi a discutir el que vol dir, ja que la família que no discuteix, que no pensa, igual que l'escola que no discuteix, que no pensa, poden ser dispensadores d'actes nous, però no pas per al nen. Cal canviar alguna cosa. Una escola que pensa és feta per gent que pensa o aprèn a pensar.

Aprendre a pensar vol dir obrir literalment una discussió contínua, un interrogar-se continuament, un observar, aportar material per a les discussions, on cada un de nosaltres es mesura la pròpia formació, consciència, responsabilitat, pensament ètic, pensament cultural. El que importa és que

l'escola pensi i per pensar fan falta molts caps. Un cap sol pot pensar, pot arribar molt lluny, però en el terreny de l'educació cal la discussió conjunta, entrar en crisi. D'aquesta manera oferim models als nens als quals puguin referir-se. Una escola sense curiositat, que no s'interroga, forma nens sense curiositat, que no s'interroguen.

Tots aquests codis són ben interpretats pels nens que canvien de llenguatge, de manera d'expressió, de comportament, de socialitzar-se. El problema del divers està dins d'una complexitat de situacions no aïllades, sinó lligades, encadenades amb altres situacions. Potser la teoria de sistemes pot ser un ajut per entendre què significa l'educació del nen, la persona del nen, la individualitat i socialitat del nen, contramarcada per tota una sèrie de lligams, de confrontacions, d'interconnexions.

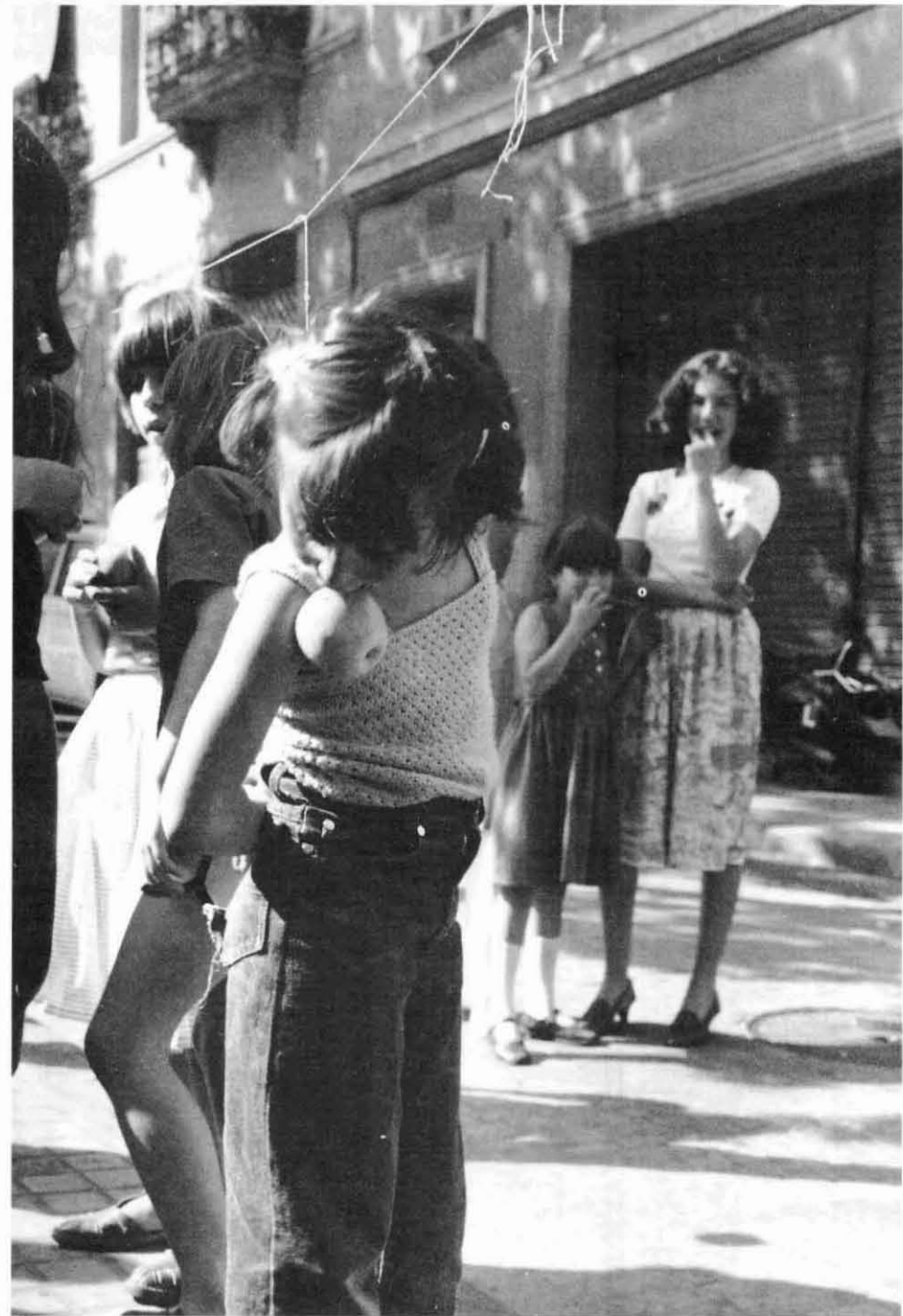
Recordo una discussió molt amable amb un investigador que considero que és un home de gran experiència cultural, moral i pedagògica. És un home que ha viscut a la Unió Soviètica quan ningú podia entrar-hi. Allà feia el paral·lelisme amb l'educació americana. Va anar a la Xina quan semblava que ningú no podia anar-hi i està fent un treball comparatiu entre les dues societats. Ha sortit recentment un llibre d'ell a Itàlia, on planteja el desenvolupament humà com un canvi continu influït per la relació que tenim amb l'ambient, però no l'ambient considerat com la sala d'estar de l'escola, sinó com un conjunt d'ambients significatius de la civilització americana. Els grans traumes dels nens americans no neixen a l'escola, diu, sinó fora de l'escola. Un nen que sigui fill d'un pare que perd el treball sofreix immediatament, en termes absolutament inimaginables, aquesta degradació paterna. Aquesta situació serà viscuda en el record per quatre generacions successives. Aquestes se'n recordaran que el seu pare ha perdut el treball.

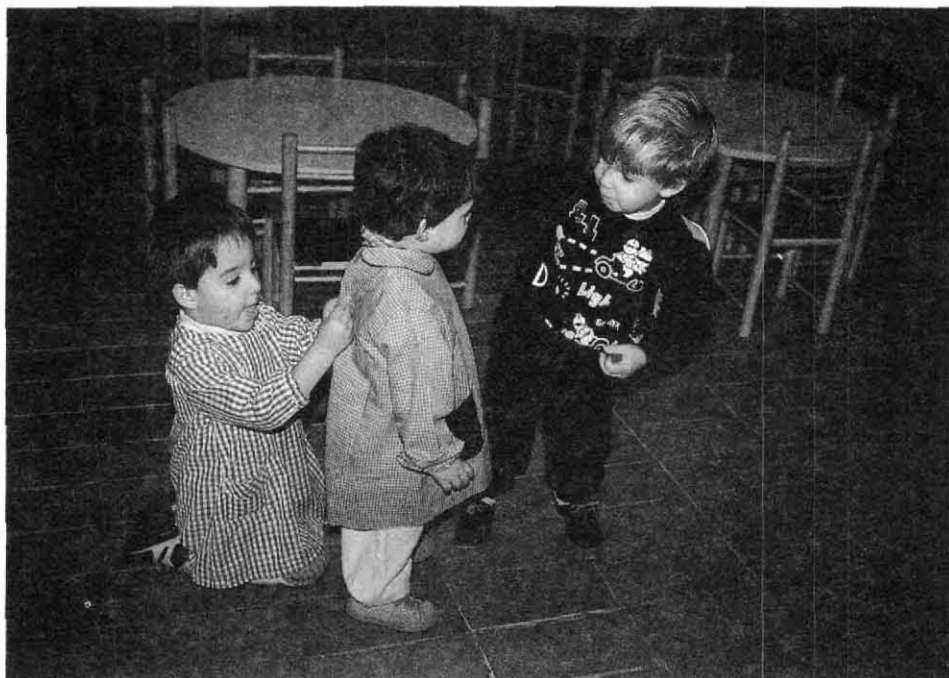
És una marca extraordinàriament greu per a la construcció psicològica dels nens. Les tipologies familiars s'han diversificat molt i això comporta problemes nous. Podem avui parlar de 10-15 tipologies familiars diferents i cada una d'elles crea una relació particular amb els nens. En el transcurs dels darrers trenta anys ha canviat moltíssim la tipologia familiar i no només per criteris ideològics d'organització familiar, sinó que hi ha factors com, per exemple, el de si la dona treballa o no i com i de què treballa, que també influeixen. Al nord d'Europa, per exemple, treballen del 65 al 70 % de les dones. A Amèrica del 60 al 65 %. A Itàlia del 28 al 30 %, i especialment en economia submergida. Estem davant de transformacions fortes, prepotents, en les quals no solament la família no sap trobar l'adaptació que pot salvaguardar la relació amb el nen. L'escola és la institució més desproveïda d'instruments, de possibilitats d'avançar, de reciclar-se, de canvi, de requalificació. És per això que l'escola està en una situació pre-agònica, a menys que aconseguixi modificar el criteri de formació de l'individu ara. Si no, s'haurà d'esperar a recórrer a generacions que nosaltres no arribarem a conèixer d'ensenyants absolutament diferents dels que coincideixen

xen amb la nostra formació. És per això que el problema del divers és extraordinàriament difícil per ambigu i perillós. Deia que actualment podem orientar el nostre treball per tal que el nen sigui el menys divers possible o també fer-ho per tal que sigui el més divers possible. Per exemple, s'ha discutit molt sobre la casuística dels nens bessons. Els que viuen conjuntament són els que es diversifiquen més. Els bessons que viuen l'un amb la mare i l'altre amb l'àvia, l'un aquí i l'altre allí, són els que s'igualen més. Això vol dir que no estem dins una lògica cultural, social, política, administrativa, pedagògica que ens permeti escollir lliurement o procedir intencionadament vers certes eleccions que fan que un nen sigui més lliure que un altre, entenent per lliure la capacitat permanent de l'individu d'interrogar-se i donar-se resposta sobre com i quan decideix quelcom. El nostre esforç ha d'anar en la línia de formació d'un nen, d'un jove que dialogant, comunicant, fortament i intensament amb nosaltres, que pertanyem a una altra generació, trobi en aquest marc la seva elecció que pot coincidir o no amb la nostra. El més important és que nosaltres no perdem mai la capacitat de parlar i escoltar els nostres fills. Això és el que ens toca fer com a pares i que pertoca de fer també als educadors. Fins que no existeixi aquest gran privilegi de poder dialogar, comunicar, posar en comú les idees, hipòtesis, de respondre en termes no necessàriament iguals als interrogants de tipus cultural, polític, religiós, etc., haurem d'esperar encara a definir la naturalesa de l'igual i del divers. Avui per avui ens manquen encara instruments. De moment cal encetar el debat per aproximar-nos al tema. La discussió serà forta, contradictòria, de gran complexitat. La complexitat és important per a la pedagogia. Jo no sóc ara aquí per simplificar el problema. El problema consisteix a posar en crisi la raó simple sobre la qual hem construït moltes de les nostres coses. El problema està a plantejar-nos ara la complexitat de la raó, hipòtesis, factors de cada problema de l'educació que tendeix a fer iguals o diversos els nens i els joves.

Sense pretendre afegir problemes als que ja tenim, penso que la plataforma ha d'ésser lliure, ha d'ésser discutida, perquè la problemàtica d'avui entra de ple en el lèxic de la filosofia política, i avui més que ahir en les lleis de la cultura, de la informació, de les imatges, és a dir, en les grans lleis que ens suggestionen i que quan surten poden enfosquir la nostra capacitat de llibertat.

**L.M.**





## escola 0-3

L'activitat és quelcom que defineix la nostra societat, posar l'accent en l'activitat o en la reflexió marca una diferència d'evolució personal que no sempre és considerada detingudament. També cal fer aquesta reflexió en relació als infants, ja que això ens portarà a una actitud o altra que condicionarà la tasca quotidiana i de la qual hem d'ésser conscients. Tot el que fem influeix en el nostre entorn i particularment en els infants; per tant hem de saber per què ho fem i que volem aconseguir.

## ACTIVITAT I REFLEXIÓ

DOLORS CASALÉ I MOURE - EMPAR RUS I FUERTES

Quan parlem d'activitat a l'escola bressol ens trobem amb un contingut molt ampli, ja que tot el funcionament de l'escola és una activitat dirigida al desenvolupament integral del nen, o sigui al desenvolupament emocional, intel·lectual i motor. Això requereix una reflexió continuada de l'equip en relació al que es fa i per què es fa, a partir dels nens concrets i del seu moment evolutiu.

Les reflexions que fem a continuació es fonamenten en la nostra tasca quotidiana amb nens d'un a tres anys, i en la preocupació de trobar un equilibri entre el respecte al ritme i l'espontaneïtat dels nens i les propostes de l'educadora.

És evident que les diferències individuals, evolutives, cronològiques i familiars dels nens que formen els grups, fan més complexa la funció de l'educadora que solament mitjançant l'anàlisi del grup concret pot conèixer quines són les necessitats dels nens, com i per què s'han d'estimular per possibilitar que desenvolupin al màxim el seu potencial, donant-los el seu temps.

Tot i que hi ha aspectes bàsics que es donen en tots els grups, com són la relació educadora-nen, el respecte pel seu ritme, la potenciació de la iniciativa personal, etc., cada grup d'edat requereix una aproximació diferent, que ve marcada pel moment del nen; aconseguint-la l'educadora permet al nen provar les seves possibilitats, donar-li suport i estimular la seva curiositat, dins de l'acceptació del seu fer. El nen, si no se li posen obstacles, té capacitat per desenvolupar una activitat pròpia al voltant de la vida quotidiana, per fer la descoberta del món pel seu compte; l'educadora està per ajudar el fet que aquesta activitat pròpia sigui al més profitosa possible per a ell, no per imposar-li la descoberta o fer-la ella i donar-l'hi feta.

Creiem que l'observació del nen i del grup ens ha de dir quan és necessari la intervenció per proposar nous elements, per contenir una situació que pot acabar en descontrol, per fer prendre consciència al nen de la seva activitat o per acompanyar-lo i que s'atreveixi a provar, etc.

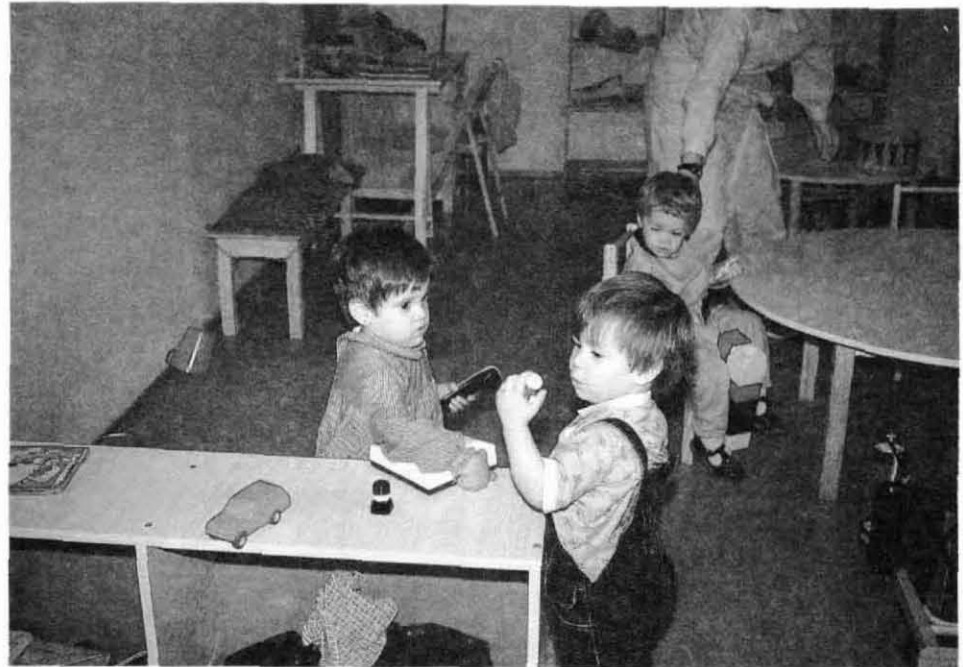
Pensant en tot això se'ns planteja què és activitat i al servei de què està. Preguntes com...

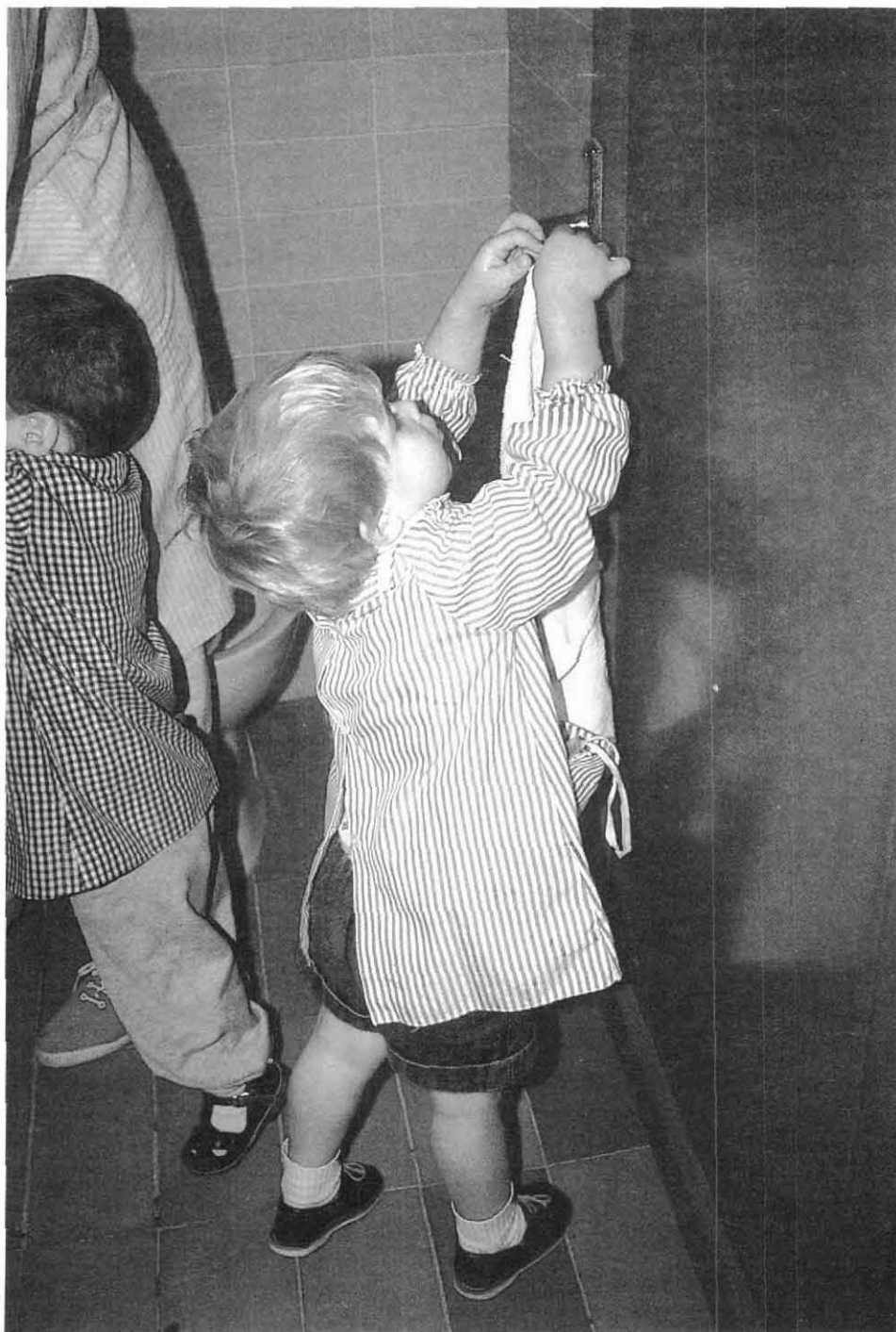
- quins objectius té l'activitat a l'escola bressol?
- què pensem que és un nen?
- què volem aconseguir?
- com volem que arribi a ser aquest nen?
- pensem que cal *proposar-li* el màxim d'estímuls? o creiem que el nen els trobarà segons les seves necessitats?
- l'hem *d'estirar*? o, arribarà al seu pas si no se li posen obstacles?
- quina funció té l'adult per al nen?

Segons ens puguem respondre farem un tipus de plantejament o un altre. Respondre a aquestes preguntes no és solament qüestionar els nostres coneixements professionals sinó l'actitud que tenim enfront del fet educatiu.

Com hem dit, el nen fa la seva descoberta segons el seu ritme i al costat dels altres, això el posa en contacte amb diferents maneres de fer que l'encurioseixen i l'estimulen, possibilitant-li una activitat enriquidora al mateix temps que dona elements a l'educadora perquè li faciliti un millor coneixement de la realitat a partir d'aquesta curiositat i interrogació als objectes, al que es diu i en definitiva a tot allò que passa al seu voltant. Si observem els nens ens adonarem d'on ha de dirigir-se la nostra intervenció per seguir amb les propostes implícites o explícites que ells fan en la seva activitat espontània.

És ensenyar-los *com pensar*, no *què pensar*. El pensament encara és molt manipulatiu, és acció, i quan comença a ser més reflexiu amb un millor domini del llenguatge, convé ensenyar-los com utilitzar aquesta eina per comprendre la realitat que és el pensament, i ho fem amb la nostra pròpia manera d'utilitzar el pensament, o sia que nosaltres som el model que ells





tenen davant. Si estem sense donar resposta allà on la pot trobar per ell mateix, aprendrà una manera de fer i també quines possibilitats té. Nosaltres li facilitarem el camí però no li mostrarem. En canvi, si ens avancem en les respostes o no deixem espai per a la seva recerca, els ensenyarem *què han de pensar*, que serà el que nosaltres pensem, privant-los de descobrir altres vies, les seves.

També és cert que un plantejament d'aquest tipus pot fer sentir a l'educadora estar passiva, ja que l'activitat que se li demana és fonamentalment de pensar, d'observar..., abans d'actuar, activitats aquestes que no es veuen des de fora. Hem observat que aquest és una gran repte que genera moltes ansietats.

Els resultats amb nens d'aquestes edats són poc objectivables, mesurables, dins d'un concepte educatiu que es mesura fonamentalment pel rendiment sigui del tipus que sigui. La curiositat, la iniciativa, la tolerància a la frustració, la capacitat d'espera, l'acceptació «d'allò nou» (base de l'aprenentatge), la convivència amb els companys, són aspectes bàsics, fonamentals, que li permeten encarar amb més capacitat personal les exigències de relació i d'aprenentatge que el créixer li presentarà.

Els nens com a individus immadurs, depenents de l'adult, necessiten tenir assegurats aspectes bàsics per a poder obrir-se i integrar el que està al seu voltant. Aquests aspectes bàsics són seguretat i afecte. Seguretat d'ésser acceptat en els seus límits i equivocacions, seguretat que no se'l deixarà sol davant dels seus impulsos, sinó que se li posaran límits, se'l contindrà; afecte que li permetrà expressar els seus sentiments i pors i li farà coixí.

Però com deiem abans, l'educadora no rep un *feed-back* dels resultats de la seva tasca que li permetin sentir-se segura del que fa, aleshores corre el perill de posar l'accent en *el fer coses*, en l'activitat «per se», on pot veure un avenç concret en el nen, avenç concret i parcial que no dóna compte del nen global.

La complexitat d'aquest plantejament no ha de ser paralitzadora, si podem incorporar-ho com esquema mental, la nostra actitud serà més a prop de l'observació del nen, de la reflexió i de la fixació d'objectius reals així com de la comprensió de les limitacions sense massa sentiment d'impotència. Dins d'aquesta dimensió s'enriqueixen tant el nen com l'educadora i ens situa més a prop de la reflexió de la tasca que estem fent.

**D.C.M.-E.R.F.**

*Jardí d'infants I. ALBA S. Cugat del Vallès*

# QUÈ EN FEM DEL MATERIAL ÀUDIO-VISUAL

ANNA PÉREZ I PÉREZ

## Els mitjans àudio-visuals a l'escola bressol

A l'escola bressol s'acostuma a utilitzar diferents mitjans àudio-visuals, però els materials que en resulten, un cop fets servir, sovint passen al calaix de sastre on s'acumulen sense ordre ni concert i que finalment s'acaba per repetir any rera any. Aprenent a classificar el material segons les diferents possibilitats que cadascun d'ells ofereix, aconseguirem amb el temps acumular un seguit de material útil al qual recórrer en diferents cursos i ocasions. La qüestió rau a preveure la utilitat del material al marge del moment puntual i a saber desprendre'ns del que és inservible sense remordiments de consciència.

## La fotografia com a eina pedagògica

### àlbums:

*Objectius:* A partir del segon any de vida, el nen pot arribar a reconèixer, assenyalar i anomenar a qui aparegui a les fotografies (ell mateix, família i escola si és el segon any d'escola), fomentant a ser possible un mínim de diàleg. D'aquesta manera podem començar a treballar el llenguatge, l'atenció, la memòria, la representació verbal (absència de la persona o l'objecte) i l'esquema corporal, alhora que l'ajudem a prendre consciència d'ell mateix i del seu entorn més proper.

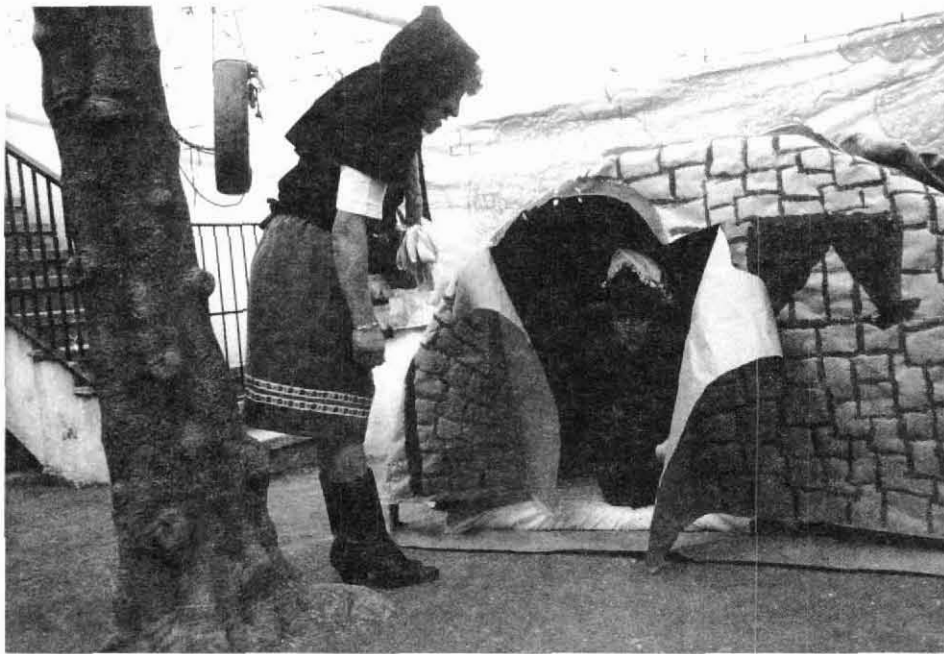
A partir del tercer any de vida es tractaria d'estimular el nen a verbalitzar allò que va integrant en treballar tot el seguit de conceptes abans esmentats, enriquint el diàleg a partir de preguntes sobre el context de la foto, sobre particularitats, etc., i procurant alhora ajudar el nen a integrar el pas del temps.

*Proposta de treball:* És interessant unificar l'àlbum familiar i escolar en formats individuals perquè sigui fàcil de manipular, més assequible al nen i permeti crear una relació més estreta entre l'escola i la família, per tant entre l'escola i el nen.

El primer any que ve el nen a l'escola se li demanen fotos de la família i d'ell. A partir d'aquí es van afegint les del curs d'enguany. Proposem apuntar sota les fotos dels familiars el nom d'aquests i el parentiu amb el nen. En les de l'escola es fa un petit comentari que faci referència a la seva evolució o característiques personals, al nom de les seves educadores i d'altres nens, a les activitats que s'hagin dut a l'escola, etc.

El primer i segon any de vida l'encapçalem amb un full on es recullen per escrit les característiques més significatives del nen i la foto que hagi tingut al seu abast. En el tercer i quart any apareix la foto i l'anagrama amb un petit comentari adient.





A l'estiu se l'enduen a casa i torna al curs següent. En acabar l'escola bresol se'l queden com a record.

Les fotos van enganxades en uns fulls de colors, dins d'una cobertura de plàstic; i l'àlbum es nua amb anelles.

*Recull de fotos:* A part de les familiars, seria interessant poder reunir un plegat de fotos que donessin compte dels moments més significatius de la seva estada a l'escola, com per ex.: diferents moments de la seva evolució motriu i de joc, o de relació amb d'altres nens i educadors, de festes populars, de sortides, etc.

**Altres recursos:**

*Murals:* Els mateixos objectius que ens marquem quant a l'àlbum serveixen per al mural. Pel que fa al mètode direm que cada vegada que es fa un carret, s'exposen les fotos en un mural a l'abast del nen. Les fotografies que sobren un cop fets els àlbums es desen per poder fer l'any següent un mural recordatori.

*Contes:* En algunes festes populars hem ofert als nens la representació d'un conte, dramatitzada pel personal de l'escola. D'algunes d'aquestes hem fet un recull fotogràfic on queda plasmat l'argument del conte.

Aquest conte està a l'abast dels més grans i s'utilitza com qualsevol conte amb l'al·licient, per als nens d'aquell any, que és una activitat que ells han viscut directament i així la poden recordar.

També es pot fer a partir d'alguna sortida o fins i tot a partir del joc per racons, procurant elaborar prèviament un petit guió.

*Aniversaris:* Una proposta força viable és tenir des del començament de curs les fotos, que els nens duen de casa, en un mural vistós. Quan el nen fa anys es destaca la fotografia de la manera més adient, quedant constància fins a final de curs.

*Penjadors:*

1r i 2n any de vida: No es posen en el penjador sinó al seu abast, plastifiquen, ja des de començament de curs, d'ells i de les educadores, envoltades amb un motiu que els capti l'atenció.

3r any: Tenen la seva foto en el penjador amb l'anagrama i el seu nom.

4t any: Només es posa l'anagrama i el seu nom.

**La fotografia com a il·lustració gràfica de temes**

És interessant fer un arxiu gràfic de material poc habitual o renovador, que s'hagi utilitzat a l'escola.

També es pot utilitzar per a il·lustrar diversos temes treballats a l'escola com poden ser el control d'esfínters, el joc per racons, la decoració de la classe, etc. El material fotogràfic pot ser més o menys exhaustiu, depèn del pes que hagi de tenir respecte al text escrit.

**La diapositiva com a eina pedagògica**

**Diversos recursos que ofereix**

*Objectius:* És un mitjà molt útil per a treballar, a partir del tercer any de vida,



el llenguatge, la memòria i l'atenció. El fet d'estar la classe a les fosques permet centrar l'atenció en la imatge i en ser aquesta d'una grandària considerable permet l'observació més afinada, ja que poden adonar-se millor dels detalls.

Segons la tria que fem ens pot servir per explicar contes, anticipar o recordar diferents situacions (quan eren més petits, sortides, ...), fer projeccions damunt del cos, etc...

Els interessen tant les diapositives on apareixen ells o companys com les comprades (contes o imatges d'animals) o les elaborades per nosaltres (contes, transparències,...).

En comparació amb la fotografia, té l'inconvenient que tan sols les poden veure puntualment i en canvi la foto la poden tenir durant *x* temps al seu abast, cosa que propicia molt més el diàleg i l'observació prolongada. Per aquest motiu procurem fer diapositives que ens permetin fer un treball de recerca o difusió a més de servir-nos per mostrar-les als nens o als pares.

*Proposta de treball:* Com que acostuma a ser una activitat col·lectiva que requereix crear un clima propici i relaxat, cal preparar les sessions i preveure els mínims necessaris (diapositives, aparell, endoll, taula o suport, pantalla) perquè l'expectació del nen no decaigui. Un cop aquests mínims es tinguin per la mà, podrem respondre a la demanda espontània dels nens, sense necessitat d'excessius muntatges.

Hem de procurar que la participació del nen sigui al més activa possible, tant en la preparació (ajudar a muntar la taula, a posar la pantalla,...) com en la sessió (responent a preguntes nostres, explicant un conte ja conegut, experimentant la projecció en el cos,...).

És interessant, després de la sessió, comentar amb el grup el que han vist; per això, cal no fer les sessions massa llargues i així no esgotar l'interès i la capacitat d'atenció del nen.

### **La diapositiva com a eina de comunicació amb els pares**

En les reunions de classe amb els pares és interessant fer una sessió de diapositives, ja que veure el que fa el seu fill mentre ells no hi són, els dona una seguretat i tranquil·litat que segur que transmeten al nen.

### **La diapositiva com a eina de recerca per a l'educador**

Cal precisar molt bé l'objectiu del treball i fer un guió previ dels moments que il·lustren el tema (per ex.: evolució motora dels 3 als 18 mesos, moments més significatius).

**RECOMANACIONS:** Tot el material amb un mínim de qualitat, ben arxivat, pot servir per a diferents cursos i situacions. Per aquest motiu, és imprescindible posar-se tot l'equip d'acord i elaborar un codi comú. Les diapositives ordenades en caixes arxivadores adients i el codi repetit on calgui de forma visible les farà prou assequibles perquè siguin útils.

**A.P.P.**





Sous le patronage de la Généralité fonctionne le « Timbre pour l'Enfance », institution qui, avec le produit de la vente du timbre, crée des garderies pour les enfants, dont les mères qui vont faire des journées, ne peuvent les soigner, et des maisons de prévention dans des locaux dont les conditions sanitaires sont appropriées pour ceux qui naissent prédisposés pour certaines maladies. Dès les premiers moments, on a fait suivre à ceux-ci les régimes que la science prescrit.

Actuellement, fonctionnent les Garderies de « San Andrés et de Terrassa » où sont soignés 150 enfants en leur facilitant la nourriture contrôlée et le service d'hygiène médicale pharmaceutique.

Une maison de prévention pour les enfants prédisposés à la tuberculose dans la ville d'Arenys de Mar qui peut contenir deux cent cinquante enfants auxquels on donne l'instruction inspirée des modernes orientations pédagogiques.

Le « Timbre pour l'Enfance » se propose de suivre cette direction en comptant sur l'aide de toute la Catalogne et espère que la prochaine campagne surpassera le succès des précédentes.

ANTONI ALIER TORRENTS

## TEMPS ERA TEMPS...

# XARXA D'ESCOLES BRESSOL A LA GENERALITAT REPUBLICANA:

## HISTÒRIA D'UN INTENT

JOSEP GONZÁLEZ-AGÀPITO

La creació d'una xarxa pública d'Escoles Bressol fou un dels primers projectes empresos pel conseller Ventura Gassol en constituir-se el 1932 la Generalitat republicana.

La preocupació de Gassol per la primera infància era fruit d'haver palpat personalment la problemàtica de les famílies obreres per a tenir cura dels més petits. El conseller havia estat anys enrera, el 1911, el promotor del primer «Jardí d'Infants» situat a Hostafrancs quan era educador de la Junta de Protecció de la Infància. Després, quan era funcionari de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona, endegà una campanya per a fer «jardins d'infants» públics. Amb dues experiències les hem comentades des d'aquestes mateixes planes.<sup>1</sup>

La comissió creada a l'efecte pel conseller Gassol, amb un criteri ben progressista, decidí que no es podia pensar a establir una xarxa d'escoles bressol de la Generalitat sense comptar primer amb un nucli d'educadors especialment preparats per a aquesta delicada etapa de l'educació. I proposà enviar pensionats a Anglaterra, Àustria i Bèlgica. Caldrà algun dia estudiar-ne les causes, però el fet és que el projecte no passà a fer-se realitat.

Frustrat aquest intent, de nou les iniciatives continuaren per la via de la sanitat i l'assistència social. Car seria aquesta conselleria que endegaria la creació de les Guarderies de la Generalitat, continuant la tradició filantròpica que havia presidit, des del segle XIX, l'existència d'aquests centres. En efecte, així es donava continuïtat a la línia encetada per la Junta de Protecció a la Infància de Barcelona amb la creació, el 1926, d'una Escola Bressol per a Infants al barri obrer del Poble Nou de la capital de Catalunya. Al front de l'establiment s'hi posà una infermera titular i una mainadera per a cada 25 infants. Cada nen disposava d'un llit propi. Les mares podien accedir lliurement a alletar llurs fills i en els casos d'alimentació artificial aquesta era subministrada gratuïtament per la institució sota la supervisió d'un pediatre. Tot i els bons propòsits de la Protecció de crear una xarxa d'escoles bressol que cobris totes les barriades obreres, no sabem que n'obris cap més. La Generalitat assumí la idea de la creació d'una xarxa pública d'escoles per als més menuts, però també heretà l'esperit seguint una visió benèfica. Així, lluny d'assumir-ho com un servei es recorregué als donatius per a portar a terme les escoles bressol a través del segell Pro-Infància.

## El segell Pro-Infància

Einar Holboll, un carter danès, tingué la idea de vendre un segell postal sense valor amb el nom de «Segell de Nadal» i oferir-lo entorn d'aquesta diada per recollir cabals per a obres d'assistència a l'infant. La idea tingué molt d'èxit a Dinamarca i s'estengué a altres països. El 1936 eren 70 els que realitzaven la campanya, la qual a França reportava 21 milions de francs, a Itàlia 19 milions de lires i als Estats Units 6 milions de dòlars.

A Catalunya el 13 de març de 1933 de Generalitat creava el seu «Segell Pro-Infància» que obtingué una bona resposta ciutadana. El 1933-34 s'aconseguien 229.689 pessetes que en aquella època foren suficients per a la instal·lació de la primera escola bressol al barri de St. Andreu de Barcelona.

Un any després, el Segell Pro-Infància obrí un nou centre a Terrassa amb el producte de les 237.228 pessetes de donatius populars del 1935.

De l'establiment de Sant Andreu, Alexandre Galí ens n'ha deixat la següent descripció: «tenia una capacitat per a 60 infants en llitets-bressol i per a 40 infants més, fins a quatre anys. Comprenia un servei de banys, rentador, laboratori, cuina, jardí i un magnífic solàrium. Els nens eren atesos per personal facultatiu i subaltern que curava de totes les mesures higièniques i vetllava constantment per la salut dels seus protegits. En l'esmentada guarderia hi havia el propòsit d'organitzar la lluita a favor de l'aplicació de la vacuna «Calmette» i de la puericultura en general.»<sup>2</sup>

Així doncs, tal com ens explica Antoni Alier Torrent, l'objectiu del Segell era crear «guarderies pels infants allà on les mares han d'anar a guanyar el jornal i no poden cuidar-los» i ens dóna notícia que el 1937, en plena guerra civil continuaven en funcionament les dues escoles del Segell on «són atesos 150 infants als quals els hi és facilitada la nutrició controlada i el servei d'higiene mèdico-farmacèutic.»<sup>3</sup>

Paral·lelament a aquesta tasca el Segell Pro-Infància mantenia un centre de prevenció de la tuberculosi a Can Xifré d'Arenys de Mar. Era un enfocament preventiu en línia amb una concepció ben moderna de l'educació sanitària. Si pensem que més de la meitat dels fills d'obres barcelonins eren afectats per problemes respiratoris podem copsar la importància d'aquest plantejament preventiu. Segons Alier, eren dos-cents els nens que eren escolaritzats al Xifré d'Arenys, integrant les tasques preventives a la vida ordinària a l'escola.

La guerra civil iniciada per la rebel·lió militar del juliol de 1936 comportarà l'estroncament d'aquest tímid intent de xarxa pública d'escoles bressol de la Generalitat. Després amb el Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) el plantejament fou tot un altre, com tindrem ocasió de veure properament.

Cal, però, adonar-se que tot i la bona fe dels propòsits de la Generalitat republicana en època de pau, el govern català mai no tingué suficients recursos per endegar una veritable xarxa educativa a cap nivell. De tota manera, cal advertir que la continuació dels plantejaments filantròpics i benèfics del govern d'Esquerra Republicana significa també la manca de voluntat política per a la creació d'una xarxa d'escoles bressol públiques. L'abandó d'enfocaments benèfics només és fill del dret a la igualtat entre tots els ciutadans. I un dels camins primordials per assolir-la és la igualtat d'oportunitats educatives que comencen des de la primera infància.

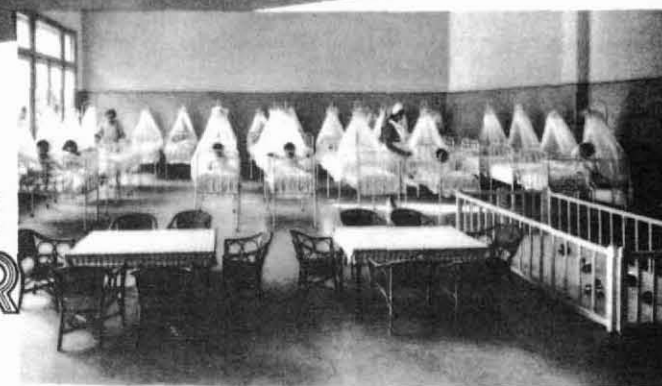
J.G.A.

1.- Cf. «Infància», núm. 20, setembre-octubre, 1984, pp. 32 i 33.

2.- ALIER TORRENT, Antoni, *Le timbre pour l'Enfance*, «Nova Iberia», núm. 2, 1937.

3.- Op. cit.

Fotografies: Revue «Nova Iberia», 2. febrer 1937. Cedides per l'Institut Municipal d'Història



LE TIMBRE  
POUR  
L'ENFANCE

# bones pensades

## Menús poètics per a petits gurmets

La poesia és l'art de combinar paraules i, bellament, expressar pensaments i sentiments.

De poemes, n'escriuen els poetes. Però dels poemes, podem gaudir-ne tots, poetes i no poetes. Per iniciar-se en l'art del gaudi del poema cal endinsar-s'hi, a poc a poc, que un excés de poesia ens impediria de fruit-la.

Així doncs, us hem preparat un menú poètic, que a tall de plat combinat, us ajudi a contribuir a fer petits gurmets, de poesia, és clar! Es tracta de dos poemes (un d'autor, un de popular) que tenen en comú l'estar formats per paraules que sonen bé a l'orella i la gràcia de l'argument dels quals és... no tenir argument.



### Cançó per aprendre a volar (fragment)

Violí de riera,  
paraigua de xiprer,  
faldellí de pomera,  
rellotge de paller...  
Ala d'alosa,  
fes que voli ben alt  
sense fum de llorer.

Miquel Desclot

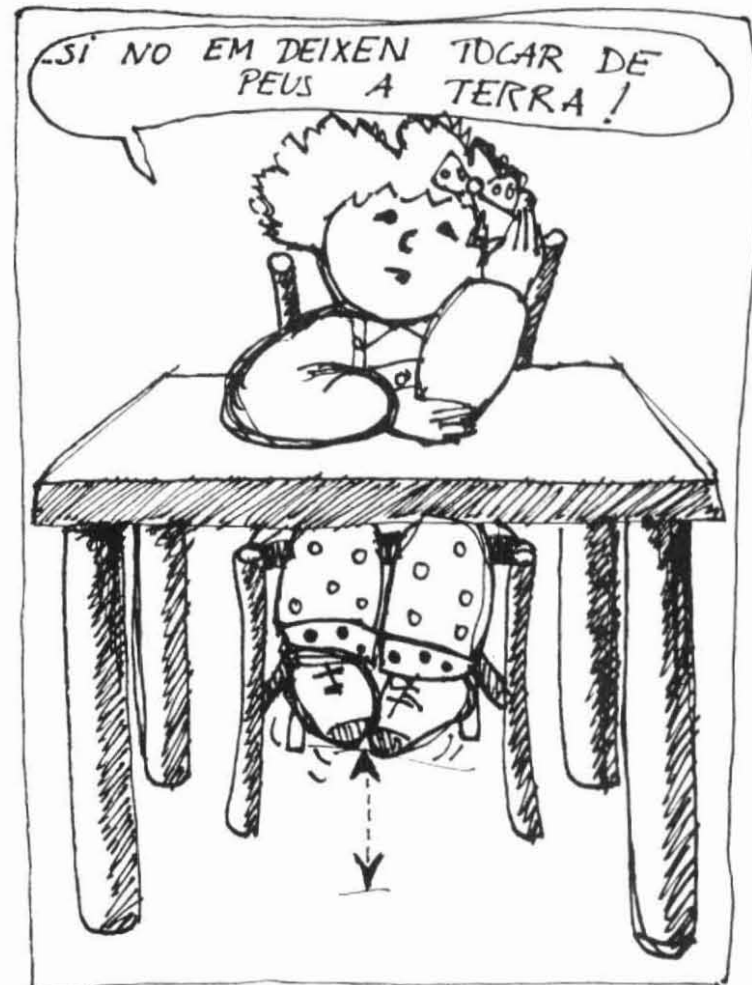


### Cançó eliminativa

Poma rodona  
salta la torre  
pedra picada  
gall cantada.  
Mal vinatge la perdiu  
tot ho xerra i tot ho diu.  
Tres pans xics i grans.  
Tu n'ets fora dels escants.

(Popular)

visca la pepa!



TERESA DURAN 87



## escola 3-6

### TREBALLAR A PARVULARI

CARLES PAHISA I SOLANAS

Quan el nen entra al parvulari hi ha molts temes i situacions que capfiquen força els pares.

Un motiu d'angoixa és el canvi estructural que suposa el passar d'una escola bressol, on hi ha pocs nens a cada classe, a un parvulari on normalment el nombre de nens és entre trenta i trenta-cinc. Aquesta angoixa normalment dura poc, ja que els pares veuen que els seus fills s'adapten bé a aquesta nova situació.

El que costa més de superar és el canvi ambiental que molts hi volen veure i que respon a una premissa tot sovint errònia, és identificar el parvulari amb un ambient acadèmic, on el més important són els aprenentatges, i això pot suposar la pèrdua d'espontaneïtat i creativitat que es viu a l'escola bressol. Molts cops aquesta idea es veu reforçada quan els pares reben a casa l'àlbum que recull les diferents activitats que el seu fill ha realitzat al llarg del trimestre, on molts cops hi apareixen una gran quantitat de fitxes molt estructurades i amb una finalitat concreta: grafisme, direccionalitat, sèries, conjunts, etc.

El parvulari és una de les etapes educatives on més es treballa l'expressió en tots els seus aspectes, tant de forma oral (contes, cançons), com corporal (dansa, psicomotricitat, joc) i gràfica (dibuix lliure, murals, grafismes, etc.).

Per poder entendre de forma correcta el treball que es realitza al parvulari, cal seguir el procés anterior a la realització d'una fitxa.

Sempre que es presenta una activitat o un concepte nou cal introduir-lo mitjançant un conte o una cançó, ja que aquesta forma d'expressió oral atrau molt l'interès dels infants i fa que ho visquin d'una forma alegre i engrescadora.

Un pas posterior a aquesta presentació pot ser una vivenciació amb el seu propi cos primer, i després ajudant-nos d'algun tipus de material.

El pas següent seria representar-ho de forma gràfica en un espai ampli, com pot ser el terra amb pintura o guix, i de mica en mica anar reduint aquest espai passant a un mural, després a una pissarreta petita i al final d'aquest procés és quan el nen realitza la fitxa concreta. Per tant, cal entendre la fitxa no com un treball únic i totalment dirigit sinó com una activitat més dins d'aquest procés. Al llarg d'aquesta activitat es potencien moltes formes d'expressió que sens dubte l'ajuden en el procés de maduració i assimilació de coneixements d'una forma lúdica.

### Procés d'aprenentatge dels conceptes llarg-curt

Els presentem en forma de conte ja que per als nens és un mitjà molt proper i els centra molt l'interès ja que aquest mitjà d'expressió oral els fa desinhibir i la seva participació és molt elevada. Hi ha molts nens que, en un diàleg, no hi participen i que mitjançant els personatges del conte perden la vergonya vers l'adult i el grup de companys i actuen d'una manera més espontània.

1r. Per presentar aquesta activitat no cal cap conte popular ja que el mestre pot anar modificant segons l'interès del grup. Per exemple: dos cucs, un de llarg i un de curt que viuen al mateix troç i un dia es troben, entre ells parlen de les seves dificultats i els seus avantatges; el llarg no acaba mai de sortir del cau, el curt ho fa molt de pressa, el llarg pot passar un gual sense dificultat, el curt cal que el voregi, etc. Així es pot proposar que els nens participin dient avantatges i inconvenients de cada un d'ells.

Com podem veure és un moment ric en expressió oral on el mestre pot anar proposant i els nens van agafant consciència, encara que d'una manera estereotipada, d'aquest nou concepte.

2n. Ara els nens poden vivenciar amb el seu propi cos el llarg i curt estirant-se per terra i representant els personatges del conte i poden comprovar totes les dificultats i els avantatges que ells abans han dit, això pot incloure's dins l'activitat de psicomotricitat i és una bona estona per a desenvolupar l'expressió corporal de forma àmplia perquè encara que l'activitat sigui dirigida als nens, estan prou motivats per anar integrant com a experiència pròpia els elements presentats dins el conte. Això pot anar acompanyat d'una verbalització simultània per part d'ells que ajuda a interioritzar els conceptes.

3r. En aquesta etapa del procés, i un cop els nens han vivenciat i verbalitzat el conte, es pot realitzar un primer pas d'abstracció que es porta a terme amb un material manipulatiu.

Amb uns tubs de cartró, un llarg i un altre curt, els nens poden representar els caus dels cucs i amb una corda, el cuc llarg i amb una altre, el curt. Aquest pas suposa una precisió conceptual, ja no són ells els cucs sinó un material que ells manipulen.

Durant aquesta fase cal que els nens verbalitzin tot el que fan.





Dins aquesta etapa es pot realitzar un grau més elevat d'abstracció mitjançant un material que representi els conceptes però no els personatges del conte. Aquí pot començar un joc en el qual el material pot ser molt senzill, per exemple, uns pots de carrets fotogràfics on dins s'ha posat uns trossos de beta, alguns llargs i altres curts, i ells han d'endevinar si el tros amagat és llarg o curt.

Dins aquesta etapa amb material manipulatiu, ells han de combinar el concepte abstracte amb la manipulació i això fa que reafirmin l'aprenentatge.

4t. Aquí l'exigència és més concreta i es proposa que dibuixin dins un espai gràfic prou ampli (el mural, pissarra) el cuc llarg i el cuc curt. Aquesta activitat es pot anar precisant tot demanant que dibuixin un tros del conte en un espai gràfic més reduït.

5è. L'últim pas dins d'aquest procés seria realitzar la fitxa concreta del concepte llarg i curt però ja no referit al conte sinó d'una forma abstracta, proposant dibuixar un camí llarg i un de curt.

D'aquesta manera podem veure que la fitxa última que trobem a l'àlbum molts cops és aquesta que sembla molt estricta i concreta però que és el resultat d'un procés d'aprenentatge on s'ha anat incrementant la dificultat des d'un conte fins a una exigència concreta de realització gràfica d'un concepte.

Podem veure que dins d'aquest aprenentatge es van proposant activitats de diferents tipus riques en expressió tant oral (conte, verbalització) com corporal (psicomotricitat, material manipulatiu) i gràfica (mural, dibuix del conte, fitxa).

Si entenem la fitxa d'aquesta manera, crec que no ens pot capficar ja que no té un sentit per ella mateixa, sinó com un resultat vivenciat, verbalitzat i concretitzat d'un aprenentatge.

**C.P.S.**

*Equip de Parrulari Escola PROA*



# UN HORT A L'ESCOLA

PILAR GORGORIO I BOCHACA

Tots hem acceptat que les observacions concretes de fenòmens, canvis i processos, les manipulacions... són bàsiques en l'estructuració del pensament de l'infant, en tant que els permet establir diferències, analogies i comparacions.

Aquesta vessant és tant important com el desenvolupament dels aspectes imaginatius i simbòlics. A cops, però, infravalorem aquestes possibilitats d'aprenentatge dels nens petits, sense tenir en compte que un nen de quatre anys pot entusiasmar-se amb l'observació d'un mosquit, un corc o una llavor d'enciam amb l'ajut d'una lupa.

Temps era temps, quan encara no hi havien parvulistes ni educadores, els nens es feien grans, equilibrats i, alguns, fins i tot savis.

Tot era sortir al carrer i trobar-se una formiga, o una font, i sentir el fred o la calor, tastar la neu a l'hivern o jugar amb els cap-grossos a l'estiu... Les possibilitats d'observar, de meravellar-se amb les petites coses que constituïen la seva vida quotidiana eren infinitament superiors a les que es troben els nens d'ara, tancats en pisos petits, on la cosa més còmoda és mirar la tele, malgrat que allò que passa dins la caixa els és aliè i incompreensible.

A cops, els mestres ens veiem impotents o ens manquen recursos per suplir aquesta carència. Els parvularis no han de ser una còpia adaptada de les classes d'E.G.B. Sí, llocs on el nen ha de trobar una oferta àmplia de possibilitats per poder observar.

Abans, el nen triava allò que l'interessava i la motivació era implícita. Ara, encara que sigui de forma subtil, qui tria és el mestre. Prou que ens hi escarrem a fer-ho bé, però de vegades sense sort. Cal no desanimar-se, observar molt bé els nens, i veure el que els agrada, i què els podem oferir.

Els nens desitgen moure's ells i veure coses que es mouen i canvien, els agrada manipular-ho tot, fer soroll, riure i passar-ho bé.

La mestra ha d'estar sempre atenta a transformar el soroll en ritme, o un gest espontani en una font de rialles o en l'origen d'una conserva ben sucosa; com a membres del grup, tenim dret a fer propostes, portar objectes o provocar sorpreses.

D'aquests trucs n'hi ha un que no falla quasi mai: Treure amb molt misteri una capsa, i de dins una altra capseta. Obrir-la, mirar que hi ha, tocar-ho, olorar-ho, no saber el que és, preguntar-ho, i descobrir que és llavor de





tomàquet. Això porta inevitablement al desig que la llavor es torni tomàquet, tomàquet per sucar pa i fer una festa i convidar l'altra classe i... És clar que cal tenir un hort per tal que la llavor es converteixi en tomàquet vermell i sucós.

D'aquesta manera tan simple podem motivar els nens a tenir un hort a l'escola. (Ara caldrà, però, fer l'hort.)

### **L'hort del que mengem**

Quan planifiquem qualsevol feina per als nens tenim en compte d'una banda que la proposta els agradi, i ens esforcem a buscar una bona motivació i adequar-ho a les característiques del grup, i per una altra ens cal analitzar quina part dels objectius generals que tenim marcats quedaran coberts fent aquesta activitat.

Cal també informar-se per aconseguir els coneixements tècnics bàsics i els mitjans materials necessaris per tal que funcioni.

Després ens marquem el procés que pensem seguir en la realització i finalment fem l'avaluació dels resultats.

### **Coneixements i mitjans bàsics**

Cal tenir 2 o 3 m de terra cultivable en parterre o en jardinera. La terra ha de ser de qualitat. Si no ho és cal enriquir-la o comprar-ne de la que venen en sacs, i barrejar-hi una mica de sorra fina. El lloc ha de ser assolellat i al redòs del vent.

En presentar-la als nens, en la terra no hi ha d'haver res plantat ni sembrat, així ells veuen com comença el procés.

Si la terra està seca i endurida podran tocar-la i fer les primeres comparacions dur-flonjo.

Les llavors necessiten un llit flonjo i cal preparar-lo. S'ha de regar, perquè amb un bon grau d'humitat i la terra tova cada nen pugui sembrar quatre o cinc llavors. Quan plantem hem de fer-ho deixant 20 o 30 cm de distància d'una planta a l'altra. L'avantatge de transplantar és que la planta creix més de pressa i els nens poden arribar a collir el fruit (tomàquets, pebrots etc), però el procés s'entén millor partint de la llavor. En tot cas podem fer servir les dues tècniques, trasplantar plantes de procés llarg, tomàquets o pebrots i sembrar les de procés curt: raves, enciam, julivert...

Les llavors han de ser de les seleccionades que venen en cases especialitzades. Podem ensenyar al nen les llavors que hi ha dins del tomàquet, ferlos-hi treure i secar, però a l'hora de sembrar cal barrejar-les amb les altres.

Les llavors més agràides són: pèsols i faves entre les d'hivern; raves, julivert, enciam i tomàquets entre les de primavera. (Als sobrets de llavors hi ha totes les instruccions i dades de sembrat.)

També son fàcils de conrear les mongetes i les patates, però aquestes últimes tenen un procés més difícil d'entendre.

Podem triar tenint en compte:

- Plantes de les quals es menja l'arrel: raves (creixen molt de pressa i bé).
- Plantes de les quals es menja el fruit: tomàquet i pebrot.
- Plantes de les que es menja la fulla: enciam i julivert.
- Plantes de les quals es menja el gra: pèsols o faves. Aquestes últimes tenen un procés llarg i cal sembrar-les a la tardor. La resta són de primavera.

Cal mantenir la terra sempre amb un bon grau d'humitat. (Per comprovar-ho s'hi endinsa el dit, i si surt sec, cal regar.)

Estris necessaris: Un caveguet, que pot emprar la mestra, i pales de jardineria per als nens. Un rasclat i regadores. Si es rega amb mànega o amb galledes podem desarrelar la planta amb la pressió. Hem de fer-ho com si fos pluja.

### Què ens proposem

- Respectar l'entorn, i saber-ne gaudir. Establir les relacions amb les necessitats de la persona (alimentar-se) i el medi (d'on surten els aliments).
- Ser responsable d'una empresa compartida fent la il·lusion extensible als grans. Ensenyar als pares com es refà la vida cada dia, fent-los partícips del gran descobriment de saber d'on surten aquelles coses que fins ara menjaven sense saber-ne ni tan sols el nom.
- Observacions i vivències: Noció del temps i del seu pas (abans, després de). Influència del temps metereològic (sol, pluja, vent).

Nocions espacials i situacionals (processos de canvi continuat i moviment).

Possibilitats d'agrupacions i classificacions. Seqüències, ordenacions, relacions, conjunts...

Observacions amb lupa de coses petites (formigues, marietes, llavors...).

Manipulació i experimentació amb l'aigua i la terra. Estimulació de la memòria, de la percepció i de tots els sentits en general.

- Verbalització en tots els aspectes propis de l'edat del nen.
- Possibilitats plàstiques, expressió de totes les vivències.

La proposta sembla amplia i plena de possibilitats. Només cal engrescar-s'hi una mica.

La realització pràctica d'aquesta experiència ha estat feta amb nens de quatre anys i la valoració és molt positiva, malgrat que amb nens de cinc anys segurament ho seria molt més.

No oblideu mai la festa final de la recollida, menjada dels fruits, font de plaer per als nens que fan extensiva la seva il·lusion als pares. Petites coses de cada dia que ajuden a millorar o restablir les relacions.

**P.G.B.**



# infant i societat

El grup «Pedagogia de l'Òpera» ha posat en escena «Bastià i Bastiana» de Wolfgang Amadeus Mozart i n'ha fet una adaptació per a nens de Parvulari

## ANEM A L'ÒPERA

MARGARIDA BARBAL I RODOREDA

La sala és plena, la bellugadissa és considerable i l'ambient d'expectació i curiositat.

La representació està a punt de començar. A diferència del Liceu, el públic no s'afanya llegint el programa i els caps dels nens tot just sobresurten dels seients.

### Els concerts per a nens

Cada vegada són més els qui consideren necessari que els nens puguin assistir a concerts en els quals s'ho passin bé i comencin a educar-se com a oients. Entitats com Pedagogia de l'Espectacle, Joventuts Musicals, L'Obra Social de la Caixa de Pensions i Invitació a la Música entre d'altres s'han plantejat aquesta necessitat i en general han dirigit les seves iniciatives a nens més grans de sis anys. Pedagogia de l'Espectacle va iniciar l'any 1981 els espectacles per a nens en edat pre-escolar i ha acollit ara aquesta proposta.

Els concerts per a escolars solen tenir un caire pedagògic, en part per a pal·liar la minsa educació musical que en el millor dels casos han rebut els nens. Es pot comprovar però que els espectacles musicals solen fallar, bàsicament, per tres causes:

1. Quan el concert és estrictament un seguit d'obres instrumentals o vocals sense cap mena d'explicació, els nens (si no estan avesats a escoltar



música) es cansen aviat i s'avorreixen, ja que una de les dificultats de crear comunicació amb els nens la constitueix el propi mitjà: la música, per tractar-se d'un llenguatge abstracte.

2. Si hi ha moltes explicacions, conceptes i definicions, els nens també desconnecten del que passa a l'escenari perquè la part didàctica resta protagonisme a la part viva i artística.
3. Quan el muntatge escènic o dramàtic és tan important que la música queda en segon terme, es perd el plantejament inicial d'espectacle on els nens aprenguin a fer d'oients de la música.

El grup Pedagogia de l'Òpera —cinc estudiants avançats de cant i un pianista, amb llarga experiència dins del món de la pedagogia— ha muntat una òpera dirigida al públic infantil i n'ha fet una adaptació per a nens de 4 a 6-7 anys. El seu propòsit és d'evitar les causes que acabem d'analitzar i fer un espectacle, els objectius principals del qual són fer entrar els nens dins el món de l'òpera i que s'ho passin bé.

### «Bastià i Bastiana», un *Singspiel* de Mozart

El *Singspiel* és una obra teatral en llengua alemanya en què hom declama i canta alternativament.

Mozart va utilitzar el *Singspiel* per a algunes de les seves òperes més importants com «El rapte del serrall» i «La flauta màgica».

En un dels seus viatges com a nen prodigi, li van fer l'encàrrec d'escriure una òpera a partir d'un llibre alemany sobre l'original francès «Les amours de Bastien et Bastienne» de Mme. Favart, paròdia de l'intermezzo de J.J. Rousseau «Le devin du village». Mozart tenia onze anys.

### L'argument

La Bastiana és una pastoreta que està preocupada perquè en Bastià, el seu estimat, la deixa i se'n va amb la dama del castell.

Ella ho explica a en Colau, que és un vell saberut que coneix moltes coses de les estrelles, de la màgia i de les persones. Aquest li diu que no s'amoïni, el que ha de fer és seguir el joc al jove pastor.

En Bastià es cansa aviat de la dama del castell i vol tornar amb la Bastiana. També se'n va a veure en Colau i li demana consell. Aquest, com que està al corrent dels fets a través de la Bastiana, decideix donar un escarment a en Bastià. En Colau fa un encanteri i en Bastià torna a trobar la seva pastora, però la Bastiana, fent veure que està molt enfadada, li fa creure que ja no vol saber res d'ell.

Després d'un estira i arronsa ple d'exageracions còmiques, fan les paus i en Colau beneeix la unió dels dos enamorats.

### Com acostar l'òpera als nens

Aquest no és potser l'argument que triaríem per a nens de quatre i cinc anys

Amb el nou curs **Infància** reemprèn les visites escolars a diferents indrets del nostre país. El proper dissabte 12 de març anirem a **Castelló de la Plana**, on companys d'Escoles Bressol i Parvularis ens acolliran i explicaran la seva experiència.

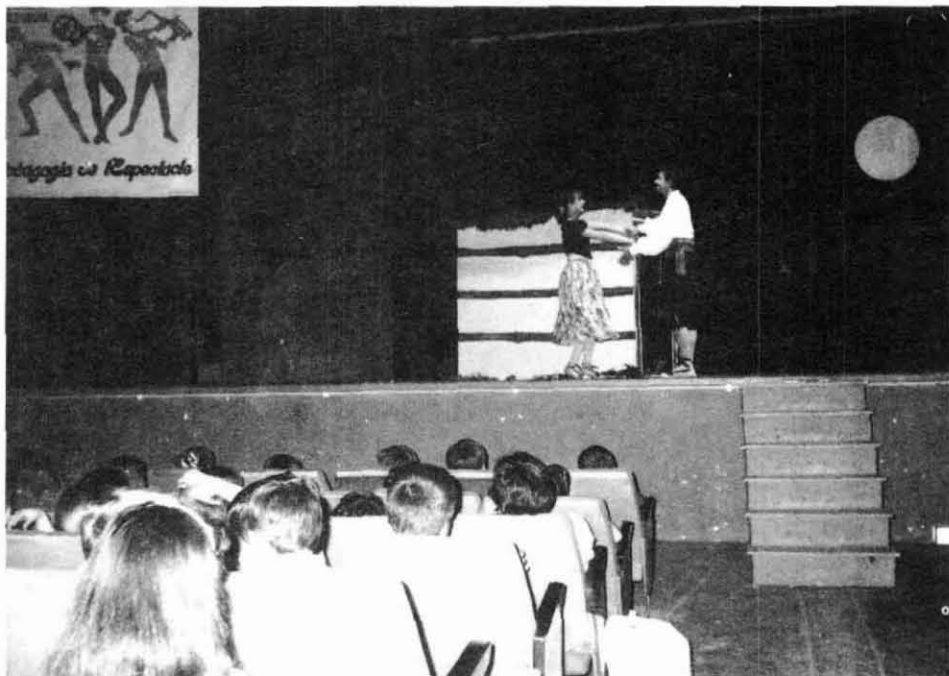
## VISITA A ESCOLES BRESSOL I PARVULARIS DE CASTELLÓ DE LA PLANA

Dissabte 12 de març  
de 1988

Lloc de trobada:  
a Barcelona: *C/ Còrsega, 271*

Hora: 7 h. matí  
Hora aproximada de tornada a Barcelona: 8 h. vespre.

Tothom que ho desitgi podrà desplaçar-se a Castelló mitjançant un autocar. Per tal de poder preveure les places necessàries i també per encarregar el dinar telefonau a Rosa Sensat (Tel. 237 07 04), abans del 7 de març, dilluns, dimecres o divendres de 9 a 1. El preu de l'autocar serà de 1.500 ptes.



28-a

si poguéssim escriure una obra de bell nou. D'altra banda, Mozart era un nen quan va compondre el *Singspiel*, i la transparència i espontaneïtat amb què tractà el text són un factor que el grup va valorar a l'hora de decidir-se.

L'embolic amorós és d'una innocència que no s'estila en el nostre món, si bé ens podem imaginar que el públic del segle XVIII s'ho passava molt bé amb el joc dels dos joves pastors.

Les actituds menys primitives i més contradictòries que provoca en la Bastiana el consell del vell Colau són imprescindibles per a l'argument, però el desenllaç es produeix amb la mateixa gràcia sense necessitat d'emfatitzar el coqueteig dels nois.

S'han suprimit les àries poc significatives per a l'argument i s'han reduït en algun cas àries més importants. L'adaptació, basada en la traducció catalana de J. Pena, s'ha readaptat utilitzant paraules més senzilles i un to col·loquial més intel·ligible per als nens que no pas proposava la traducció de principis de segle.

Els elements que s'han tingut en compte en la versió per a nens de quatre a set anys han estat:

*La durada.* Els nens sovint aguanten pel·lícules de llarg-metratge, però mitja hora seguida de música pot superar la seva capacitat d'atenció. En aquesta versió s'articulen àries i diàlegs amb agilitat.

*La repetició.* Escoltar una música coneguda ens produeix una satisfacció estètica especial perquè podem anticipar-la.

## SUGGERIMENTS

*Caldria que abans de venir a la sessió preparéssiu molt bé els vostres alumnes, esperem que aquest dossier us ajudi. Seria d'una gran utilitat que els nens coneguessin la història d'en Bastià o Bastiana.*

*I si escoltéssim un disc? la discografia de Mozart és extensa i molt variada, això ens ofereix una gran flexibilitat a l'hora d'escollir un fragment per fer-ne una audició a classe.*

*Per a un primer apropament a l'audició musical podem servir-nos de Variacions sobre «Ah, vous dirai-je, maman» K.V. 265. Es tracta d'unes variacions amb piano de la cançó popular: Quan tres oques van al camp...*

*L'Òpera és música i cant, és una bona ocasió per acostar-nos a la veu tant com a tret personal com a instrument musical:*

- Tanquem els ulls i intentem reconèixer qui parla.
- Analitzem les veus dels nostres personatges:
- Qui té una veu aguda?

- Qui té una veu greu?

- La Bastiana és la soprano, el Bastià és el tenor i en Colau és el baix.

*És interessant entendre l'òpera com a espectacle que comprèn diversos elements escenogràfics, vestuari, llums...*

- Podem fixar-nos que cada vegada que canvien d'escena hi ha un canvi de llums.
- Com van vestits els personatges.
- De què es compon la decoració.

*En Colau canta un encanteri que ajuda en Bastià a solucionar els seus problemes. Els nens podrien inventar unes paraules màgiques i intentar de posar-bi música.*

*Podem revivre l'època en què va viure Mozart observant la manera tan característica com anaven vestides les persones. Mozart tot just era un nen quan va començar a comprendre música: seria divertit vestir un nen de la classe com Mozart?*

La repetició proporciona un element de seguretat, és el que ja es coneix. Als nens els agrada escoltar i repetir les músiques que saben.

No és fàcil aconseguir aquesta sensació en una sola representació. El grup ha creat per provocar-la, la fórmula assaig-representació: es presenten els personatges com a cantants-actors que estan assajant l'òpera, i utilitzant la narració en lloc del diàleg, els nens s'assabenten de l'argument i escolten les àries més importants. Després es representa l'òpera «de bo de bo» amb més detalls que no pas a l'assaig. Tot plegat dura prop d'una hora.

*La participació.* Els nens no poden anar llegint el programa paral·lelament a la representació. La participació del públic es crea quan aquest comparteix amb els cantants l'ambient que crea l'acció dramàtica i la música. Això s'ha aconseguit utilitzant un llenguatge adequat procurant que el joc escènic sigui entenedor, a la mida de la comprensió dels nens. Els cantants han suprimit les expressions subtils que feien referència a segones intencions que embolicaven la trama.

S'ha aprofitat «l'assaig» per a demanar col·laboració als nens, cantant algun fragment senzill com el de l'encanteri on tots canten les paraules màgiques «Diggi, daggi, xurri, murri, harum, lirim, larum» mentre fan uns moviments amb les mans.

*El text (vocabulari).* Costa més entendre un text cantat que parlat. Durant l'assaig s'ha explicat el text de les àries més poètiques o ràpides. S'ha deixat per vàlid algun fragment difícil, que no interfereix la comprensió global del *Singspiel* (text subratllat en l'exemple).



## L'ÒPERA BASTIÀ I BASTIANA

*A finals del segle XVIII l'òpera italiana era la pauta a seguir tot i que existien altres estils. Mozart compon les seves òperes tot seguint aquesta línia, però també explora en el camp del Singspiel (comèdia lírica alemanya). Bastien und Bastienne (K.V.) n'és el primer exemple; el darrer serà Die Zauberflöte (amb el número de catàleg K.V. 620), la famosíssima Flauta màgica.*

**El llibret:** *L'acció està basada en l'opereta francesa Les amours de Bastien et Bastienne, original de madame Favart, paròdia de l'intermezzo de J.J. Rousseau Le devin du village. F.W. Weiskern n'havia fet una adaptació a l'alemany i J. A. Schechtner l'adaptà per a Mozart, posant els diàlegs en vers, canviant part de les àries i afegint-hi algunes escenes.*

**La música:** *molt senzilla, però no per això deixa de mostrar el talent innat de Mozart per a descriure personatges i escenes mitjançant la música. Així mateix, el tercet final deixa entreveure la traça de Mozart per fer participar diverses veus tal i com més endavant faria amb el sextet Les noces de Figaro.*

*L'acompanyament orquestral és molt simple, amb instruments de corda i en algun moment instruments de vent (oboès i/o trompes, una sola vegada).*

*Un fet que ha donat una certa fama a la música del Bastià i Bastiana és el tema musical amb què s'inicia l'òpera. El motiu rítmic i melòdic és bàsicament el mateix que Ludwig Van Beethoven faria servir en l'inici de la seva revolucionària 3a. simfonia Heroica.*

## W. A. MOZART

*Va néixer a Salzburg (Àustria) l'any 1756. Nen prodigi, a partir dels cinc anys viatjà de la mà del seu pare per totes les corts europees.*

*Al llarg de la seva curta vida (va morir l'any 1791, als trenta-sis anys) compon obres per teclat, concerts per a diferents instruments, simfonies, òperes, etc..., abastant els diferents gèneres musicals. Entre les seves òperes, les de més renom són: Les noces de Figaro, Don Giovanni i La flauta màgica. Bastià i Bastiana és una de les seves primeres incursions en el camp de l'òpera. La va compondre als 11 anys i fou estrenada l'any 1786.*

*Extret de:* PEDAGOGIA DE L'ESPECTACLE. Fundació Torre del Palau.

## Espai per a una creativitat sense límit

30-fàn

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

**MANLEY®**

*Comunicació.* Es el resultat d'haver aconseguit un ambient agradable on els elements que hem descrit s'hi han tingut en compte.

Els nens recorden els motius musicals més importants i no desconnecten cada vegada que comença una ària, perquè el text també s'ha fet més entenedor. El cant es converteix en un vehicle expressiu i comunicatiu.

La impressió general és que els nens s'ho passen bé. Es nota diferència d'uns grups als altres. Alguns semblen poc informats i els mestres que els acompanyen estan absents i no els preocupa que els nens facin xivarri. Altres grups de nens vénen ben predisposats i estan atents tota l'estona i els mestres són capaços de fer respectar el silenci si algun nen s'esvera.

En algun moment de la representació l'atenció decau una mica, però la tònica de la sessió és de participació i comunicació amb els cantants. Els nens riuen a estones i segueixen la història dels pastors. No és gens estrany que surtin amb la sensació que l'òpera és bonica.

**M.B.R.**

### **Bibliografia**

GIMÉNEZ i MORELL. *La música a l'escola*. Barcelona. Rosa Sensat, Ed. 62.

HOCQUARD, J.V. *Mozart*. Barcelona. A. Bosch Editor.

*Historia de la música clàssica* vol. III, Ed. Planeta.

*Atlas de música I*. Madrid. Alianza Editorial.

### **Discografia**

MOZART, *Bastien und Bastienne* KV. 50 (46 b) — Deutsche Grammophon 25 37 038 (p 1976).

MOZART, *Bastien et Bastienne*—Livre-disque *La Musique et l'Enfant* ALB-6052.

Disques ADES Col·lecció Le Petit Menestrel



**Hi ha maltractes més refinats encara que els cops i les cremades...**

**Nens maltractats ja quan estan al ventre de la mare.**

**Nens maltractats, mal atesos, des que neixen.**

**Nens en ambients que els trituren interiorment i els deformen la personalitat.**

**I aquests maltractes no acostumen a ésser catalogats com a tals, però destrossen la vida dels infants.**

**I tot això es dona molt al Barri del Raval**

## **NENS MALTRACTATS AL RAVAL**

ADRIÀ TRESCENTS I RIBÓ

Quan es parla de nens maltractats, sembla que exclusivament ens lliurem a pensar en els turments físics a què se'ls sotmet. Nens apallissats, nens cremats amb cigarettes, nens lligats, nens tancats...

D'aquests maltractes se'n donen força al Raval. No sé si més o menys que a altres llocs. I la por dels mateixos infants o dels veïns fa que difícilment ho descobreixin. Sempre, quan els ho preguntem, resulta que han caigut o s'han donat un cop.

Però hi ha moltes circumstàncies i situacions i formes de viure que són pitjors encara que el dany físic directe. Que deixen en el nen una marca més profunda i duradora, i el perjudiquen per tota la vida, deixant-lo marcat psicològicament i socialment; i, tal volta, fent-lo incapaç per sempre de reeixir i gaudir d'una vida normal.

D'aquests maltractaments no se n'ocupen ni els Tribunals de Menors, ni, ben poc, els Serveis Socials.

Hom es pregunta per què hi ha nens abocats a la marginació i a la delinqüència des dels primers moments de la seva existència; per què la Societat, tan sensible als drets humans, no es preocupa que aquests nens puguin créixer en un ambient normal, de caliu amorós, de seguretat i confiança, de pau i serenitat i d'acurada educació.





Sols hi ha intervenció quan hi ha denúncies, i aleshores sempre amb l'obsessió que el nen pugui retornar ben aviat amb la «seva família», amb la pretensió que les petites intervencions que es puguin fer en la família guariran el mal de fons que perjudica el nen. I quin tractament es fa amb les famílies?

I encara hom es qüestiona amb més desencís per què aquests infants han d'assimilar unes formes de vida marginals i socialitzar-se en la seva subcultura, sense que gairebé ningú no es preocupi del seu desenvolupament, que els portarà després a sofrir tota la diferència cultural que els allunya de la nostra societat i els incapacita per a viure amb les seves normes.

Sols quan ens perjudiquen els nostres interessos, ens afanyem per aplastar-los amb la força contundent dels nostres poders repressius: policia, tribunals, llocs d'aïllament, presons...

Alguns nens són ja maltractats en el ventre de la seva mare: fills de drogaadictes, quan la seva mare continua puntxant-se, fills d'alcohòlics, no sé si ja alcoholitzats abans de néixer. Fills de prostitutes, que continuen exercint el seu treball fins la vigília del part. (Si poguessin cridar quan els homes usen i abusen de la seva mare sent ells ja fets un nadó i sentint el pes de cossos estranys?).

Fills de mares joventetes, nenes encara. O de dones que defugen la intervenció de ginecòlegs i metges durant el procés de creixement del fetus.

Nens no desitjats. Engendrats per accident, o en un moment d'ofuscació etílica. I que algunes vegades han de patir intents d'abortament per mitjans primitius o aberrants.

¿No és tot això un maltracte del nen, àdhuc abans que sigui infant? I quan ja ha nascut, serà aleshores quan es veurà encara més desprotegit i maltractat.

Si bé és cert que la seva arribada al món serà moltes vegades rebuda amb joia, en molts casos es una joia falsejada. El nen, per part de la mare que l'ha esperat amb cert desfici, serà portat i tingut i tractat com aquell animallet carinyós al qual s'acarona i es dona afalagaments; amb el desavantatge que el nen exigeix i necessita molta més cura i dedicació que un gosset pekinés o un gat.

El nen serà com una joguina que es pot ensenyar i de la qual es pot presumir; que es pot manipular i quasi arrossegar, però que és un destorb la major part del dia. I llavors ve el deixar-lo sol hores i hores, per més que plori desafortadament en qualsevol habitació de qualsevol mala pensió.

El nen aprendrà que plorar no serveix per res; que plorant no aconseguirà res.

Alguns hauran de romandre hores i hores al bar on «treballa» la seva mare, i convertir-se en joguina de dones i homes, i rebre carícies violentes i conèixer molts braços que l'aixecaran sense cap mirament o quasi el deixaran caure a terra o al carret.

I si són ja grandets, tindran que adormir-se a una cadira o ajaguts a la barra del bar. I, tal volta, com n'he conegut casos freqüents, pujar amb la mare al «meublé» i estar-se allí, mentre ella complau l'home de torn.

I al bar hauran d'aguantar crits, baralles, amenaces, borratxeres, violències i àdhuc alguns cops o ganivetades. Ells, allí, mamant l'agressivitat i la violència i fent d'aquestes situacions la cosa normal de la seva vida, que forçosament hauran de reproduir en la seva joventut i quan siguin homes.

Maltractats, perquè d'ordinari les seves mares no tenen el mínim d'equilibri i serenor psíquica per a una relació constructiva. Uns dies seran apallissats per qualsevol cosa, i un altre seran afalagats i mimats.

I si no els guarda la mare, els confien d'ordinari en mans de «guardadores» (els costa molt portar-los a una «guarderia» reglada, puig no correspon a les seves necessitats ni els mereix la seva confiança).

I aleshores els nens estaran lliurats a totes les vicissituds d'una situació estrofolària: que la guardadora sigui una dona ja d'ordinari irritable i irritada; que els doni o no l'aliment necessari, segons que la mare pagui o no regularment; que els tingui obligadament hores i hores davant la tele, perquè no enredin; que no els tregui mai a passejar ni a prendre el sol; que no els canviï curosament quan es mullen; que es vegin tancats en llocs, pisos, molt reduïts, sense ventilació ni higiene...

Tot això es un maltractament freqüent entre els nens del Raval, i no sembla pas que tot això preocupi massa a ningú. I les guarderies continuen amb el seu horari normal per als fills de famílies normals, però totalment anormal, inepte, per a les famílies que no són autèntica família i no poden ni saben educar els seus fills.

El nen queda així sempre reprimat, sempre amb soledat, sempre amb inseguretats. Turments que el van desfent per dintre, sense que ni ell mateix en pugui tenir consciència, però que el deixen totalment deformat.

Els nens del Raval, amb freqüència, viuen en estat de por i de desorientació. ¿Com és l'home que ara viu amb la mare? ¿Com serà el que hi visqui demà? ¿Com els tractarà? Inseguretats i terror he pogut veure en els ulls de molts dels infants a qui dono l'esmorzar abans de les 9 del matí. I quan s'atreveixen, expliquen les seves angoixes, les que els han impedit dormir i els han mantingut encongits en un racó del pis, mentre la mare s'entenia amb algun home i els obligava a callar, a dormir.

Maltractats quan hagin d'anar a l'escola sense la deguda alimentació, sense tenir el que els altres nens tenen ja des del primer moment: llibres, material escolar, cartera, roba adequada. I a l'escola continuaran amb aquella por amb què hi han entrat, i no posaran seguir l'escolaritat amb l'equilibri i serenor dels altres nens, i aviat es trobaran rebutjats, o els semblarà que ho són; i a poc a poc seran objecte de represions, càstigs, dificultats... fins que ells temin i odiïn l'escola com un graó més en l'escala de la seva marginació i maltractament.

Vull, finalment, fer referència encara a un altre maltractament que no és tingut pas oficialment com a maltracte. N'hi ha encara molts més, que no podem pas escriure en un sol article tan limitat.

Em vull referir al desordre vital a què es veuen sotmesos ja des dels primers temps de la seva vida.

Els no seguiran pas uns costums regulars en els menjars, ni en la nutrició ni uns horaris adequats. No tindran norma per a les hores de dormir, i a vegades hauran d'adaptar-se a l'horari de la mare, restant al carrer fins avançades hores de la nit, i dormint fins al migdia. Tampoc seran habituats a regular les seves necessitats, a canviar-se de roba, a sortir a passeig, a administrar els diners... I se'ls va creant aquesta naturalesa de desordre total, que tant els macarà quan siguin joves i que tant els costa de corregir.

Serán aquells joves que s'alimentaran d'entrepans; que faran de la nit dia i del dia nit; d'hàbits i costums frapants per a qui viu una vida social normalitzada.

I aquests seran els delinqüents a qui nosaltres perseguirem amb tot l'odi dissimulat i mal confessat, dels qui ens creiem amb tots els drets de la societat que fem a la nostra conveniència, sense que ens importi la vida d'aquests nens marginals.

Tal volta avui els nens d'ambient marginal estiguin més abandonats que mai.

Avui es predica indiscriminadament el «valor formatiu de la família», la importància que el nen visqui en el seu ambient, no apartar-lo dels SEUS... ¿Hem pensat on ens poden portar aquestes teories que, fonamentades en un principi pedagògic molt important, s'apliquen indiscriminadament moltes vegades per pura irreflexió o conveniència?

Deixant que els nens visquin en aquest MALTRACTAMENT continu, ¿què en podem esperar?, ¿de qui serà la culpa? ¿d'ells?

Acabo reproduint unes ratlles, i en castellà, d'una carta d'un jove tingut com un dels delinqüents més ferotges i famosos. Diu: «...pero yo estoy seguro (y te hablo por experiencia) que si los de «arriba» empezaran tratándonos con el ejemplo, los de «abajo» lo tendríamos más fácil y así también todos lo veríamos más fácil acabar con los odios, para acabar con las violencias, para acabar con la delincuencia, para acabar con la pobreza, para acabar con los llantos... para acabar con las sociedades clasistas y en definitiva, con la marginación. ¡¡Qué hermoso sería darnos todos la mano!! Hoy es una utopía, pero quién sabe...».

Els de dalt som nosaltres, els qui ens creiem normals. Els de baix són aquests infants contínuament torturats per la força del seu ambient.

Si volguéssim i sapiguéssim tractar-los... tots ens podríem un dia donar la mà.



# infant i salut

El mestre té a les seves mans la possibilitat de ser un dels primers observadors de l'evolució d'un infant, però per saber observar i ser prou sensible davant les irregularitats o no del desenvolupament d'un infant el mestre parteix de la pròpia salut mental. I, paradoxalment la salut mental del mestre no és prou bona. Les absències, l'stress, l'esgotament, les depressions, etc., fan sovint aparició en l'àmbit docent. Tractarem d'analitzar aquest problema des de tres vessants: la vessant sociològica, la vessant institucional i la vessant psicològica.

## LA SALUT MENTAL DEL MESTRE

MERCÈ SARIOL I DIAZ

Aquest és un tema de capital importància si pensem en el mestre no únicament com a transmissor d'uns coneixements i, per tant, de cultura. El mestre és sobretot un educador. I com a educador té a les seves mans una possibilitat única que és la de ser observador de primera fila, després dels pares, de l'evolució d'un infant, la qual cosa li permet fer una detecció precoç de qualsevol signe d'alarma quant a la salut mental dels seus alumnes. Diria, doncs, que el seu paper és cabdal de cara a una higiene mental precoç.

És evident, però, que per a saber observar, per a ser prou sensible a les irregularitats, circumstancials o no, en el desenvolupament d'un infant, cal ser sensible abans, i bon observador, de la salut mental pròpia, poder reconèixer les limitacions, la tolerància a la frustració, saber veure quins aspectes del desenvolupament som més capaços de tolerar i quins no tant, etc. És evident, doncs, que partim de la pròpia salut mental per a desenvolupar la tasca que hem triat, com a educadors i com a docents.

Però paradoxalment, la salut mental del mestre no és prou bona. Tothom qui hagi treballat en l'àmbit docent sap que les absències, l'stress, l'esgotament, les depressions, fan sovint aparició en el funcionament d'un centre. És per tant, evident, que el problema existeix i és important tractar d'analitzar-lo amb el màxim de deteniment, perquè no és una sinó diverses les causes d'aquest problema.

En aquest article ho analitzarem des de tres vessants, que no són separades sinó que s'interrelacionen i s'influencien mútuament: la vessant sociològica, la vessant institucional i la vessant psicològica.

### Vessant sociològica

Des d'un punt de vista sociològic la salut mental dels docents ha preocupat diferents estudiosos, del nostre país i d'altres. Fem-ne ara un petit i modestíssim recull representatiu.

— En el Col·loqui Internacional celebrat a Salamanca (1985) i en el qual van intervenir experts de Bèlgica, EEUU, Israel, Gran Bretanya i Espanya, es va fer palès, d'una manera general, com els professors tenen un nivell de risc d'afeccions psicològiques que, sense ser alarmants, generen tensions i influeixen en el seu treball. El professor, deien, es converteix en la diana dels entusiasmes i idealismes dels alumnes, però també de les iras, burles i frustracions tant dels estudiants com de les seves famílies.

En l'esmentat col·loqui es donaven com a causes:

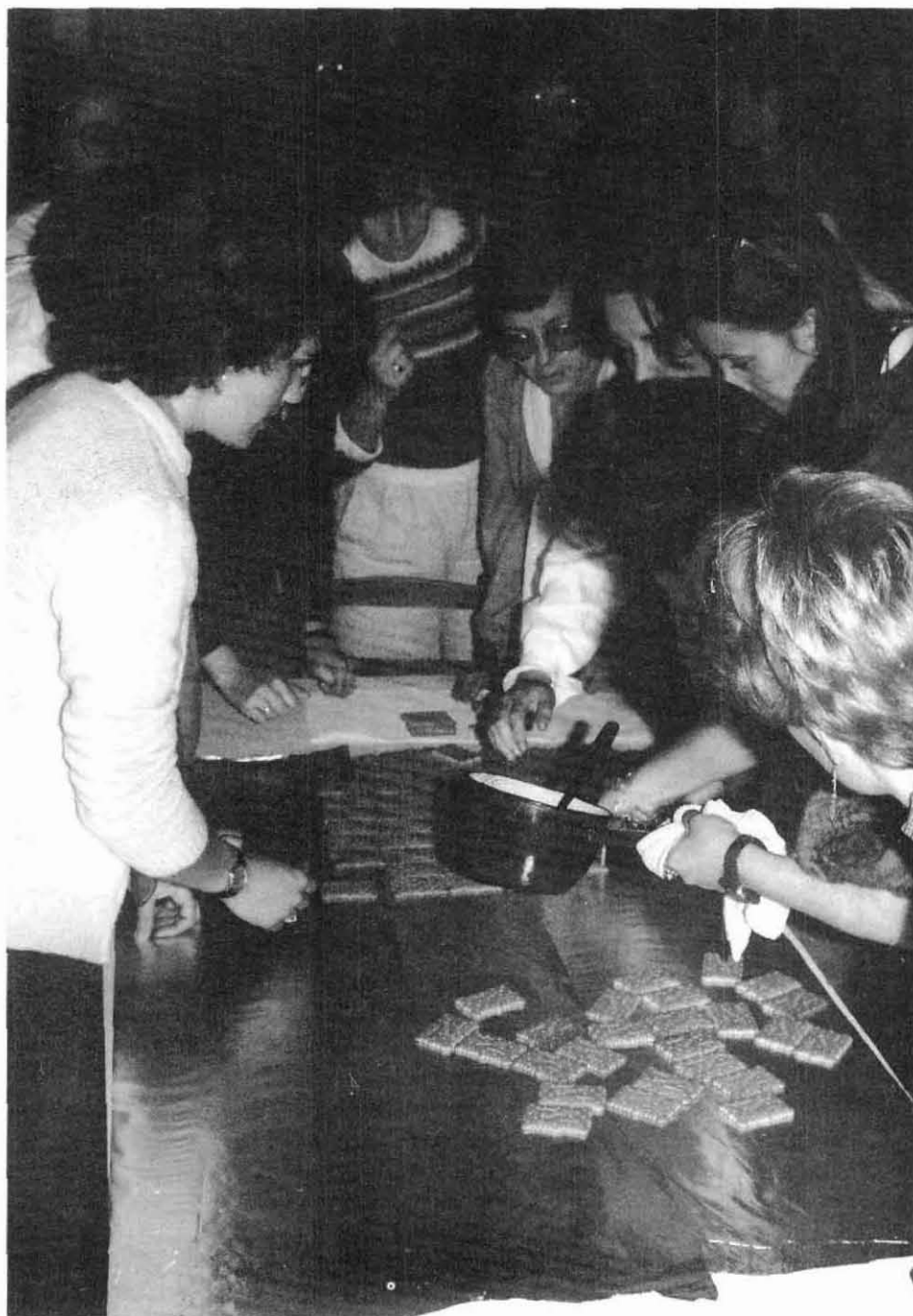
- a) l'escassa valoració de la professió de mestre/professor.
- b) La rebel·lió creixent dels alumnes cada cop menys conformes amb explicacions tradicionals.
- c) la pressió social que exigeix professionals competents amb vides privades exemplars.

I consideraren que, per tal d'evitar el sofriment de solitud i la pressió que pateixen els docents, que reviu a través del seu treball sentiments i actituds infantils pròpies, és imprescindible:

- a) el treball en equip
- b) el suport psicopedagògic
- c) una formació més completa per ajudar a combatre aquests riscos i mantenir un nivell de satisfacció personal.

— En un informe de la OCDE, l'any 1983, es va veure com un dels problemes més importants és la desvalorització, cada cop més gran, de la professió, tant des del punt de vista social com econòmic. En aquest informe es veia com, en països avançats amb poc problema d'atur, els professionals tendeixen a abandonar l'ensenyament. Exactament al contrari del que succeeix en els països amb un índex molt alt d'atur. Molta gent recorre a l'ensenyament com a recurs laboral, amb totes les repercussions negatives, per a ells mateixos i per als seus alumnes, que se'n poden derivar.





— A la Universitat de Màlaga, el Dr. Estévez i col·laboradors van realitzar un estudi de les baixes per malaltia, en els docents, durant els cursos 1981/82 i 1982/83.

Les malalties mentals, que no afectaven més que un 0,77 %, són la 3.<sup>a</sup> i la 2.<sup>a</sup> causa de baixa precedits per traumatismes (en primer lloc) i baixes per maternitat (en segon lloc i degudes al fet que un major nombre de professionals docents són dones).

Aquestes malalties cursen habitualment en forma de neurosi o de depressió, i s'observava que, entremig, el docent recorre a peticions continuades de trasllat, absentisme, esgotament, stress, etc.

— A la Universitat de Barcelona, durant el curs 1984/85, va tenir lloc un estudi sobre l'ansietat del docent. El tema va sorgir al Departament de Pedagogia Sistemàtica de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, a partir d'un estudi de Robert Mandra fet l'any 1977, en el qual dóna la veu d'alarma tot dient:

«Fa 25 anys, les absències de llarga durada corresponien en un 75 % a malalties respiratòries o orgàniques. Avui, aquesta proporció es troba representada per les afeccions d'ordre mental (depressions nervioses, neurosi, psicosi...).

»...els ensenyants que «s'enfonsaven» fa 10 o 15 anys es trobaven al final de la seva carrera. Ara, el fenomen afecta un nombre important de professionals menors de 30 anys.»

En aquest estudi es donaven com a causes:

- a) l'increment de candidats no permet una selecció i una formació tan exigents com caldria.
- b) no es considera com a promoció social l'accés a la professió.
- c) les relacions entre el medi escolar i l'entorn han evolucionat.
- d) la incertesa del mestre davant els objectius, els programes, els mètodes d'ensenyament...
- e) la manca de consens sobre el paper de l'escola.
- f) per últim, l'observació que hi ha una fragilitat, cada cop més gran, dels individus que treballen en professions de relacions humanes, amb un fort contingut intel·lectual.

— Roger Amiel, psiquiatre francès, especialista en el tema, creu també que la repercussió de l'exercici professional en la personalitat dels educadors és inseparable del marc socio-econòmic. La baixa consideració del treball de professor, tant pel que fa a l'aspecte salarial com del prestigi social, són un punt de referència del qual no és possible prescindir.

— En la investigació de la Universitat de Barcelona, el treball es va basar en la construcció de tres hipòtesis:

1.<sup>a</sup> Les docents femenines tenen un nivell d'ansietat major que els docents masculins.

2.<sup>a</sup> El personal docent de l'escola privada té un nivell d'ansietat major que el personal de l'escola pública.

3.<sup>a</sup> El personal docent de lletres té un nivell d'ansietat major que el personal docent de ciències.

Comprovació de les hipòtesis:

1.<sup>a</sup> No es confirma la hipòtesi. Són els homes qui presenten un percentatge més alt d'ansietat. Resultat lligat probablement a l'escassa valoració socioeconòmica de la professió. Les dones presenten, però, un percentatge més alt d'inadaptació laboral.

2.<sup>a</sup> Es confirma la hipòtesi. La menor retribució econòmica, uns horaris més sobrecarregats, el descens de prestigi de l'escola privada davant la pública i també la presència física i visible de l'autoritat en serien algunes de les causes.

3.<sup>a</sup> Es confirma la hipòtesi. L'elecció de les ciències humanes caracteritza un tipus de personalitat amb més grau d'implicació personal, una major sensibilització i, per tant, una major fragilitat emocional enfront de moments i situacions particularment estressants.

### Vessant institucional

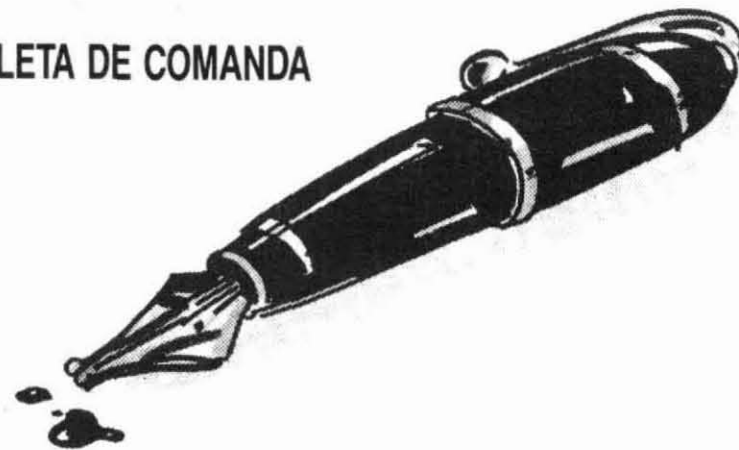
L'escola és una institució en constant canvi i que es posa a debat ella mateixa. La societat té cada vegada una actitud més crítica respecte als aprenentatges, els mètodes, els continguts pedagògics, etc. L'escola és posada en qüestió, no solament per la societat externa a ella sinó també pels propis alumnes i pels pares. I és el mestre qui rep aquesta càrrega i pressió, amb l'agreujant que ara ha perdut aquella aurèola «del saber» que antigament tenia, i que probablement constituïa una cuirassa defensiva davant tants buits teòrics i tants errors educatius. Avui el mestre és molt més a prop i per tant és molt més qüestionable i criticable. La societat actual també, quant a coneixements, és una societat en transició. Els alumnes no pretenen obtenir, com abans, una sola resposta. I per altra banda, hom té consciència que s'ensenyen coses que, dintre de 10 anys, serviran per a poc o ja seran història. S'ha passat també d'un sistema d'élite, per a pocs alumnes, a unes masses que difícilment aconseguiran treball encara que superin els nivells competius.

Roger Amiel (1977) considera que els docents han de rebre ajut a través del treball en equip, tot i que això, de vegades, representa per a alguns una renúncia a l'aurèola i a la seguretat en el seu propi esforç.

Segons ell, el professor necessita una correcta formació didàctica, una correcta formació psicològica i un període satisfactori de descans.

El docent té necessitat de vacances (per a molta gent desmesuradament llargues vacances!). El nombre de malalties augmenta al llarg del primer tri-

## BUTLLETA DE COMANDA



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

	PREUS (IVA inclòs)
<input type="checkbox"/> Observació i experimentació al parvulari	1.060,— ptes.
<input type="checkbox"/> Psicopedagogia del nen de 0 a 36 mesos	742,— ptes.
<input type="checkbox"/> L'alimentació del nen petit a l'escola bressol	530,— ptes.
<input type="checkbox"/> Folklore a l'escola bressol	689,— ptes.
<input type="checkbox"/> Material per al desenvolupament sensorial	530,— ptes.
<input type="checkbox"/> Contes per a tot l'any	954,— ptes.
<input type="checkbox"/> Com treballem les vocals	1.007,— ptes.
<input type="checkbox"/> Dramatització, activitat lúdica a l'escola	583,— ptes.
<input type="checkbox"/> Quins llibres han de llegir els nens? Nadal 1980 - Sant Jordi 1985	1.113,— ptes.

Per estalviar-vos problemes —i diners—, els residents de Badalona, Barcelona, Sabadell i Santa Coloma de Gramenet, dirigiu-vos, si us plau, a les botigues d'ABACUS. Igualment, els residents de les ciutats grans, demaneu els llibres a la principal llibreria de la localitat.

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



**Associació de Mestres  
«ROSA SENSAT»**

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



38-fàn

mestre, es redueix al voltant de les vacances i torna a elevar-se a mesura que el curs avança.

Des d'un punt de vista institucional es perfilen, doncs, les següents estratègies preventives:

- a) estimular la capacitat relacional a més a més de l'acumulació de coneixements per veure que l'èxit professional depèn fonamentalment de les relacions interpersonals amb els alumnes i de la seva capacitat d'interacció.
- b) rebuig dels models normatius i discussió, en cada situació, d'aspectes concrets d'una actuació, la qual cosa no perjudica les possibilitats d'èxit en altres situacions.
- c) formació de grups de contacte o grups d'autoaprenentatge, que estimulin la formació permanent, el reciclatge en el domini de les tècniques de grup i l'aprofundiment en la metodologia didàctica.

### **Vessant psicològica**

Parlarem ara dels aspectes psicològics que intervenen en la relació del mestre i els infants de qui té a cura.

En la dinàmica interna d'una classe hi intervenen: els nens, com a individus diferenciats, el mestre responsable del grup, el grup/classe i finalment els pares.

Cada nen va a l'escola amb una pròpia manera de ser, que li ve donada, en part, per la genètica i la mateixa constitució biològica i en part, pels seus pares i tota la cura i educació rebudes des del naixement.

Per tant, el mestre es troba amb una colla d'elements comuns a tots els nens d'un grup, la qual cosa fa possible el fet d'agrupar-los per edats, perquè hi ha trets de l'evolució que els són comuns, i d'altres elements més específics i diferenciats, de cada nen, que el mestre ha de descobrir i potenciar, en un context grupal. I es demana del mestre que sigui capaç d'entendre cadascun d'aquests aspectes i donar-los el tracte adequat. I l'infant espera que el mestre el pugui entendre i el pugui ajudar.

El mestre, per la seva part, té també la seva pròpia història i es troba en un punt determinat de la seva evolució personal, professional, etc. De com ell sigui capaç d'observar i de tractar els seus propis aspectes personals, infantils, en dependrà en gran part com ell pugui observar i tractar els dels seus alumnes.

Hi ha mestres que saben observar-se ells mateixos, que són capaços de controlar els sentiments d'impotència amb què, de vegades, s'han d'enfrontar: el nen que no avança prou, el nen que no s'acaba d'integrar, etc.

D'altres consideren la manca d'avenç dels seus alumnes com un atac a les seves capacitats docents i prenen, de vegades, actituds defensives i inadequades, que sovint els produeixen molts sentiments de culpa i de desesperació.





El mestre és també avui dia, i després del nen, la segona víctima del fracàs escolar i rep sovint la pressió i l'exigència d'uns resultats que no sempre són possibles, ni de vegades adequats.

El grup és la interrelació de tots els nens d'una classe i configura també un altre mode de relació.

De vegades hi ha mestre que és molt capaç de tolerar situacions difícils d'un infant concret, però que se sent en canvi ràpidament desbordat pel grup i amb aquest pren mesures molt més intransigents, com una manera de defensar-se i de no sentir-se massa envaït. El grup, a més, genera situacions de més conflicte perquè posa en relleu tots els models d'associació i d'interrelació.

És en el grup on podem observar el líder, el nen marginat, l'infant passiu, l'excessivament dependent del líder, l'infant agressiu, etc. I aquesta relació interna genera tensions i desgast per al mestre, sobretot quan es troba davant de situacions de molta agressivitat i excitació.

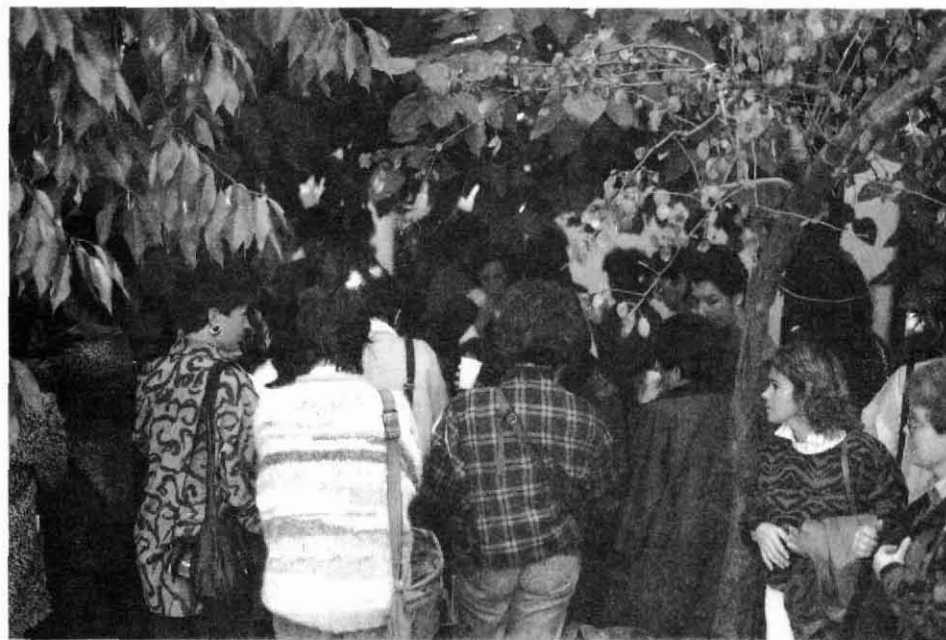
Capítol a part es mereix la dedicació que es demana del mestre quan s'ha de fer càrrec d'un infant amb dificultats de tot ordre: intel·lectuals, instrumentals, de personalitat... O encara més, el mestre que té a la seva cura un infant amb dèficits motrius, sensorials, etc., tot intentant fer una tasca d'integració en un grup escolar ordinari.

Els pares, per la seva banda, confien l'educació del seu fill al mestre i col·laboren, juntament amb aquest, en l'educació de l'infant. Tots dos, pares i mestre, volen ajudar a fer créixer i madurar aquest nen i, per tant, és a partir de la col·laboració que aquesta tasca pot esdevenir fructífera.

Si els pares col·laboren i respecten l'escola, l'infant té la mateixa actitud respecte a aquesta i el seu mestre. I pel contrari, si els pares desconfien o s'enfronten amb l'escola, el nen se sent ràpidament desorientat i perdut, i pot adoptar, sobretot per desorientació, actituds provocatives i fins i tot insolents respecte al mestre. I és que un infant, com més petit és, més necessitat té de tenir en la seva ment una unió de les persones que en prenen cura i difícilment pot prendre part per un o altre bàndol sense fer-ho de manera dolorosa i distorsionadora per a la seva bona evolució.

Veiem com en la professió de mestre es dona una dinàmica psicològica molt viva, que té com a eix el mateix mestre i l'infant. Per altra banda, el mestre té el privilegi de ser un observador directe de l'evolució dels infants, amb tots els seus aspectes de vivor, creativitat, espontaneïtat i frescor, que difícilment es poden trobar en altres tasques també stressants. Els infants són font de vida, i poder assistir a aquest procés maduratiu i ser-ne en part un dels artífex, no deixa de ser un privilegi.

El mestre sap que té damunt seu una gran responsabilitat i sovint, sobretot davant determinades situacions psicològiques complicades, se sent molt sol per a fer-hi front.





Per tot això creiem necessària la creació d'un equip psicopedagògic, amb la presència d'un psicòleg escolar integrat a l'equip. Aquest pot ajudar el mestre a entendre el problema d'un nen concret, el problema d'un grup, la relació amb uns pares... pel fet de no estar-hi tan directament involucrat.

El fet de tenir-hi una certa distància permet, de vegades, obrir una escletxa a una relació que pot haver-se enrairit.

El mestre i el psicòleg escolar han de treballar en equip, perquè el que ambdós volen és millorar l'assistència als nens, poder-los entendre més i poder-los atendre millor.

La relació del mestre i el psicòleg escolar continua sent un punt sotmès a debat, discussió i investigació, i probablement queden encara per descobrir noves maneres de col·laboració més enriquidores. El que és evident és que si aquesta relació de tots dos es fa més fertilitzant, això pot significar una base d'esperança per tal que es puguin desenvolupar accions més eficaces sobre l'infant, sobre el mestre i sobre el mateix psicòleg.

### A tall de conclusió

Hem vist a partir d'aquesta petita anàlisi, com el mestre és realment un professional que està sotmès a una sèrie de pressions que li produeixen un desgast important en la seva vida emocional. També hem vist, però, que la professió de mestre comporta un risc d'emmalaltiment mental, amb índexs molt més baixos que els produïts per altres professions, sobretot relacionades amb ciències humanes. Però la pregunta resta pendent: ¿ens hem d'acontentar amb la idea que fer de mestre desgasta i que qui s'hi dedica hagi d'estar abocat a alguns dels trastorns mentals que abans hem comentat? o bé es poden emprendre algunes mesures higièniques i preventives que tractin de millorar o pal·liar la situació?

A continuació en proposem unes quantes que probablement afavoririen un millor exercici de la professió.

1. Una millor valoració socio-econòmica de la professió que pugui ser exercida amb dignitat i interès per qui l'ha triada.
2. Més possibilitats reals de reciclatge que donin al mestre més eines per a realitzar la seva tasca educativa i docent.
3. Uns horaris i un període de descans justos i necessaris per a emprendre cada dia la feina amb il·lusió i creativitat.
4. L'existència de grups de debat institucionals capaços de revisar a fons tècniques pedagògiques, programes, objectius, i la possibilitat d'experimentar i reflexionar sobre els mètodes utilitzats i veure'n els resultats.
5. La col·laboració mestre-psicòleg escolar per estudiar conjuntament les accions més convenients a emprendre de cara a la prevenció de possibles trastorns en l'evolució que es donen en les primeres etapes de la vida.

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

# temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys



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

2/3. **Trenta-tres contes.**  
A cura de Roser Ros

4. **L'Infant i l'escola bressol.**  
Pepa Odena

5. **Esport.**  
Andrea Imeroni

**En preparació:**

6. **Jocs dansats.**  
Mercè Vilar

7. **El mirall travessat pels infants.**  
Equip Reggio Emilia

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

# racó del conte

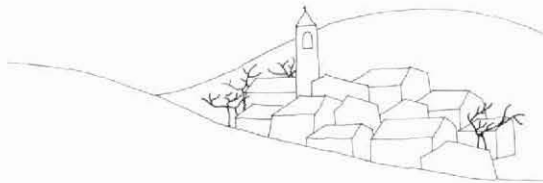
## QUE PLOGUI VI, QUE NO FA MAL!

MIQUEL DESCLOT

*A les noies i els nois, i als mestres,  
de l'escola Serralavella, d'Ullastrell.*

42-fàn

Al lampista Jan Fúmer d'Ullastrell se li estava la carn com un pagell: ha descobert l'Aixeta General i ha engegat el Diluvi Universal, l'aigüalidor lampista d'Ullastrell



*Feia alguns anys que a Catalunya hi plovia molt poc. Unes gotes més que al Sàbara potsen sí, però no gaires més, no us penseu. Hi havia una sequera que clivellava la terra. Els conreus passaven set, els pous eren més buits que el cap d'un ximple, els rius només portaven quatre grumolls de fang de tots colors i totes olors, i els boscos es cremaven com si els arbres fossin de paper fi. Tot el país se n'anava a la misèria sense remei. Els governants, com sempre, prou deien i redeien que farien i deixarien de fer, però la veritat és que no s'hi coneixia cap millora. Catalunya bauria fet aviat la mateixa cara de pena que la lluna.*



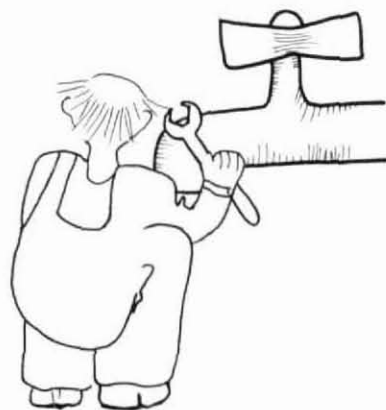
*Per això un bon dia en Jan va decidir que ja n'hi havia prou d'aquell color, i que s'hi havia de fer alguna cosa, o ja no hi seriem a temps. Aquest Jan era en Jan Fúmer, el lampista del poble vallesà d'Ullastrell, i com que diu que menjava bones sopes, se les pensava gairebé totes. Aquell cop en va pensar una que havia de canviar el curs de la història. Ell que se'n va a veure la vella i saberuda Upupa Epops, que vivia al carrer de sota, i li exposa el seu pla:*

— *Upupa, això no pot ser de cap de les maneres. Jo no m'acabo de creure que l'aigua del dipòsit del cel s'hagi acabat així com així, i sense avisar. Joestic que aquesta aigua és al mateix lloc de sempre.*

— *I doncs, què deu passar, Jan? —va fer la bruixa.*

— *Mireu, Upupa, jo ja fa vint anys que sóc el lampista del poble, i m'he pelat els dits remenant dipòsits, aixetes, canonades, píques i lavabos de totes mides i maneres. Em penso que es pot dir que hi entenc una mica, en aquest ram, i doncs jo estic convençut que el que falla aquí és l'aixeta general de la pluja. El dipòsit deu estar bé, i les canonades també, perquè si no trindriem regalims pertot arreu. De manera que només pot ser l'aixeta general, que es deu haver rovellat, o aneu a saber què. Doncs bé, Upupa, jo em veig amb cor d'arreglar-la, aquesta poca-solta. Només hi ha un petit problema: que no tinc ni la més lleugera idea d'on dimoni pot caure la maleïda aixeta general. És per això que us he vingut a veure.*

— *Ai, Jan! A bon sant encomanes l'ànima! Jo d'herbes remeieres en sé un niu, mal m'està el dir-ho; en canvi, de geografia no n'he sabut mai un borrall. Però ara que hi penso, potsen si ens estudiéssim bé l'Ars Magna de Ramon Llull arribaríem a treure'n l'entrellat. Vejam, el dec tenir per aquí.*



S'hi van posar tots dos, amb els colzes a la taula, i traient fum pel cap. En Jan prenia notes en una llibreta, i feia números i despleguava mapes. La vella Upupa li duia tisanes de marialluïsa amb menta per animar-lo.

L'endemà, en Jan va sortir carregat amb el cabàs de les eines en una mà i el cistell de la manduca a l'altra, decidit a acabar amb aquella sequera d'una vegada. Camina que caminaràs, i aturant-se només per fer un glop de vi, o per rosegar una ametlla torrada, o per amanir-se una llesca de pa amb llonganissa, va arribar al peu de la muntanya de Montserrat, que ja havia quedat socarrimada per un incendi. Es va treure les notes, els números i els mapes, i al cap d'una estona d'estudiar-los va dir, amb veu solemne:

— Mà morta, cama torta, obre'm la porta!

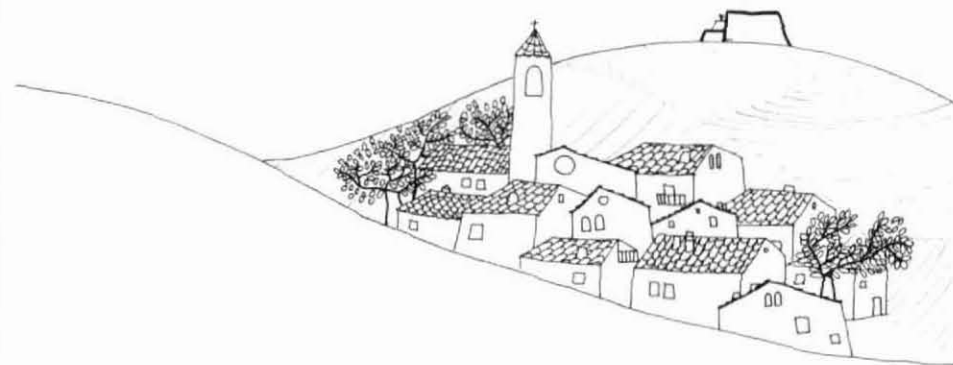
La roca se li va obrir com si res, i en Jan va poder entrar amb tots els estris a la sala de màquines de la pluja.

— Mi-te-la! Aquesta deu ser la culpable de tot. Ja t'arreglaré jo, a tu, ja.

Va treure la clau anglesa grossa i el martell, i s'hi va fer amb totes les forces, per tots costats. De manera que al cap d'una hora ja havia desencallat l'aixeta, i l'aigua començava a córrer com una boja. En Jan va sortir a fora per veure com plovia, i s'ho contemplava embadalit:

— Quina olor més bona de terra mullada! Que contents que deuen estar al meu poble!

Mentre en Jan s'hi encantava, l'aigua queia i queia com si tingués ganes de recuperar tant de temps perdut. Plovia a bots i barrals, a gerros i cubells, a dipòsits i piscines... Massa aigua, Jan, no t'hi adormis, que ho espatllaràs tot! No, en Jan no badava, i quan va creure que ja n'hi havia prou va anar per tancar l'aixeta. Però en arribar-hi es va adonar que la porta se li havia tancat tota sola.



— I ara com ho faré? Tinc totes les coses a dins. Fins i tot la llibreta amb la fórmula d'obrir la porta! Ai, ai, que ara sí que l'he feta grossa! En Jan prou va intentar de recordar les paraules màgiques però no se'n sortia: tenia una memòria de joguina. Ja portava tres-cents quaranta-dos intents de fórmula quan es va adonar que tenia els peus en remull dins un bassal d'aigua. Què dic dins un bassal! Tota la terra era ja un mar! I l'aigua pujava i pujava sense aturador. Catalunya ja s'havia inundat de dalt a baix. En Jan, però, va tenir la sort que en aquell moment passava per allí una gran barca amb un senyor barbut que pescava, acompanyat de tot de gallines, gossos, ànecs, coloms i gats, i s'hi va agafar al timó amb mans i dents, sense que el veiés ningú.

L'aigua del dipòsit de la pluja es devia acabar, i al final va deixar de ploure. Però en Jan va continuar arrapat en aquella barca fins que el nivell de les aigües va baixar del tot. Aleshores, enfangat fins al clatell i esgarriat de la desgràcia que havia provocat amb tota la bona fe del món, se'n va tornar a Ullastrell, on no quedava ni una ànima vivent enlloc.

— Si que estic guarnit! Ara bauré de fer de lampista, i també de mecànic, de fuster, de farmacèutic, de pagès, de sastre, d'alcalde... Mare meva, la feinada que se'm girarà!

Amb tot, la primera cosa que va fer en Jan va ser construir un dipòsit d'aigua al capdamunt del poble per no haver de tornar a patir sequera. I diu que d'això, en efecte, no en va patir mai més. Però el que és de feina en va quedar ben retip!

**M.D.**

Fontclara  
2-3 de maig de 1987

44-C

## VI Jornades Internacionals sobre Deficiència Sensorial

El Centre Psicopedagògic per a l'Educació del Deficient Sensorial, de la Fundació Caixa de Pensions, té programades les VI Jornades Internacionals d'Estudi, per a la segona quinzena del mes de gener de 1988. En aquestes jornades es debatrà la necessitat d'observar el comportament i competències del nadó per facilitar la diagnosi del dèficit, l'atenció als pares i al nen. Els Drs. Brazelton, Ajuriaguerra i Peña presentaran els seus últims treballs sobre «Atenció a pares en el marc hospitalari: nens d'alt risc». «El nen en el primer any de vida». «Screening neonatal. Seguiment de nens amb dèficit sensorial».

Per a més informació cal connectar amb el C.P.E.D.S., Carrer Alt de Sant Pere, 4. Barcelona. Tel. 302 14 39.

---

## Curs sobre Avaluació Neurològica del Nadó

Per celebrar el 10è aniversari del C.P.E.D.S., tindrà lloc del dia 18 al 22 de gener, un curs sobre: «Avaluació neurològica i comportament del nadó nascut a terme i pre-terme», a càrrec de la Dra. I. Peña, Directora del Servei de Neonatologia de l'Hospital Infantil de Boston.

Per a més informació adreceu-vos a C.P.E.D.S. Alta de Sant Pere, 4 Barcelona, Tel. 302 54 54 ext. 4448.



## Premi de Pedagogia «Rosa Sensat», 1987

El divendres dia 11 de desembre al Palau de la Virreina es va dur a terme el lliurament del 7è Premi «Rosa Sensat» de Pedagogia que, en aquesta ocasió ha estat atorgat a Rosa Maria Ramírez per l'obra «DE LA NOVEL·LA AL TEATRE» (TEORIA I PRÀCTICA D'UNA ACTIVITAT DE L'ÀREA DE LLENGUA).

El President de l'Associació, Jaume Cela, va fer la presentació de l'acte i de l'obra guanyadora. Finalment, la President del Jurat, Angeleta Ferrer i Sensat, va procedir al lliurament de l'import del premi a la guanyadora.

## La Coordinadora al MEC

La «Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles», integrada pels representants de les diferents Coordinadores Territorials, reunida a Madrid els dies 27 i 28 de novembre de 1987, per presentar les conclusions parcials sobre les «Propuestas de Reforma del Sistema Educativo» presentades pel MEC, on es contempla com a primera etapa del sistema educatiu l'Educació Infantil, vol fer públiques les seves conclusions resumides en els punts següents:

- 1) Considerem un pas important la integració de l'etapa educativa de 0-6 anys dins del Sistema Educatiu Espanyol, ja que és la reivindicació principal d'un ampli col·lectiu d'educadors, professionals que treballen en aquest sector des de fa molts anys, i ha estat manifestada a diverses Jornades i Congressos.
- 2) No obstant això, considerem que hi ha punts foscos i buits importants a l'actual proposta de Reforma i no reflecteix tota la riquesa de plantejaments feta al llarg de la seva història per la «Coordinadora de Escuelas Infantiles».
- 3) Volem denunciar l'oportunisme demostrat per alguns col·lectius, d'interessos dubtosos, en la seva preocupació per l'Escola Infantil en crear, precipitadament, organismes que s'apropien, molt subtilment, de les preocupacions, idees i projectes definits amb gran esforç per l'àmpli col·lectiu que representa la «Coordinadora de Escuelas Infantiles».
- 4) Finalment creiem que és important manifestar al Ministeri la necessitat de participar activament en el debat iniciat, ja que la Coordinadora és un col·lectiu qualificat i representatiu de l'Escola Infantil.

COORDINADORA ESTATAL DE EE.II.  
28 de novembre del 1987

## La Federació de Moviments de Renovació Pedagògica

Els dies 23 i 24 d'octubre, la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica va convocar a Can Bosc (Sant Iscle de Vallalta) una assemblea ampliada per tal de discutir aquests dos grans blocs de temes:

1. La formació del professorat, tenint en compte les bases aprovades a Montesquiú, aprofundir i completar-les en els aspectes no tractats directament (Plans unitaris, Escoles d'Estiu, paper dels ICEs...).
2. La reforma de l'ensenyament proposada pel MEC. Primera aproximació al debat dels MRP de Catalunya sobre el contingut d'aquesta proposta i del paper que hem de tenir en el procés de debat que s'ha iniciat.

La comissió que va tractar el tema de la formació permanent acabarà de redactar els acords que es van prendre i els incorporarà al document sobre Formació Permanent que es va iniciar a la trobada de Montesquiú.

Sobre el tema de la reforma es va acordar impulsar el debat en cada moviment.

El dissabte 7 de novembre, una comissió de la Federació recollí tot el que els moviments han dit sobre el tema de la reforma i elaborà els punts de discussió.

El 12 de desembre hi tornà a haver una assemblea ampliada per continuar la discussió i arribar a conclusions.

El tema de la Reforma estarà present —en serà un dels punts principals— en la trobada de Moviments de Renovació Pedagògica de tot l'estat que tindrà lloc a Granada.

## «X Encuentros de Movimientos de Renovación Pedagógica»

Representants dels Moviments de Renovació Pedagògica de tot l'Estat ens vam trobar a Granada per debatre el tema del Projecte de Reforma del Sistema Educativo.

Les cinc comissions que van treballar aquest tema foren:  
«Estructura del Sistema Educativo».  
«Reforma y autonomías».  
«Condiciones para la reforma».  
«Diseño curricular» i  
«M.R.P.: Trabajo de verano, trabajo de invierno. Modelos».

Cada comissió va elaborar uns documents que recullen els acords i els temes que van quedar oberts perquè els Moviments els seguim discutint al llarg del curs.

El que es va manifestar en gairebé tots els debats és que la reforma del sistema educatiu exigeix una voluntat política que s'ha de traduir des d'ara en fets concrets. L'Administració ha de posar fil a l'agulla en temes tan necessaris com: canvis en la formació inicial, plans de formació permanent, augments de plantilles i de recursos... I en el compromís d'elaborar una Llei de Finançament generosa que possibiliti tot el que la reforma demanarà.

La inauguració de la trobada la va fer el senyor Alvaro Marchesi, Director General de Renovació Pedagògica del Ministeri d'Educació i Ciència que va fer una exposició del «Proyecto de Reforma del Sistema Educativo». La cloenda la va fer el Conseller d'Educació de la Junta d'Andalusia que va fer una conferència sobre «Perspectivas andaluzas de la Reforma del Sistema Educativo».

Tots aquells que vulgueu fotocòpies dels documents de la trobada ens les podeu demanar (pregunteu per Jaume Ccla o Roser Reverter).

## Llibres a mans dels infants

### El gat afamat

PHYLLIS KING

Barcelona. Barcanova, 1987. (Col·lecció «Miranius»)

L'editorial Barcanova ens ha presentat recentment una col·lecció de llibres encaminats a afavorir l'aprenentatge de la lectura.

Tenint en compte el grau de dificultat, aquests llibres han estat agrupats en tres sèries: la sèrie groga (per als que aprenen a llegir), la sèrie vermella (per als que ja comencen a llegir) i la sèrie blava (per als que ja llegeixen).

En haver treballat els llibres de la sèrie groga a la classe de 5 anys («El gat afamat» i «Pau i l'ós») el que ha tingut més èxit és «El gat afamat».

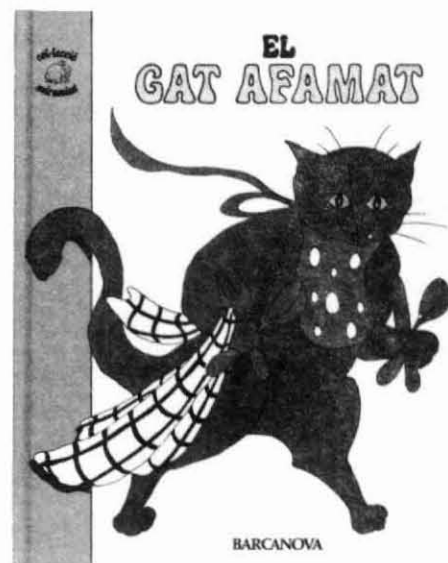
Aquest llibre té unes tapes dures, la qual cosa permetrà una bona durada. Presenta uns espais amplis i un dibuix entenedor, amable i divertit.

Encara que no caldria, a causa de l'encert de les imatges, hi ha un text molt curt a l'encapçalament de cada plana. Aleshores podem dir que la frase és encertada i hi ha una alta correspondència entre el text i la imatge, la qual cosa ens dona una globalitat del missatge afavorint l'aprenentatge de la lectura

Un altre objectiu de l'autor del llibre és el de treballar la numeració de l'1 al 10. La importància atorgada a la numeració (com a intenció didàctica) ve posada en relleu pel fet de representar la categoria numèrica amb una xifra (de diferent color del manuscrit de la frase) i no amb lletres.

Un gat tenia molta gana i va anar a dinar a un restaurant. El gat afamat menja 1 peix. El gat afamat menja 2 patates, ... 3 tomàquets, 4 ous ferrats, 5 pizzes, 6 pinyes, 7 pastissos, 8 pastes, 9 gelats, 10 melons. El gat afamat es troba malament. El gat ha quedat ben gras. Ara surten els 10 melons. Ara surten els 9 gelats, ... els 7 pastissos, ... El gat ha tornat a quedar ben prim. Veu un ratolí i ... l'empaita amb desesperació.

Aquí apareix un element realista perquè tradicionalment el gat el coneixem pel fet d'empaitar ratolins i menjar-se'ls. És aquesta la verdadera fun-



ció del gat? la de menjar ratolins?. Anteriorment havien estat presentats elements de ficció com el fet del gat que menja melons, pinyes, ...

Els nens de la classe de 5 anys van entendre perfectament la història, la correspondència entre el número i la quantitat que representa, van verificar si era veritat, s'ho van passar molt divertit comptant tot el que menjava i tot el que li sortia. Van seguir la reversibilitat que treballa la historieta (de l'1 al 10; del 10 al 1). Van assegurar l'aprenentatge del grafisme dels números.

Però el que més els va interessar va ser la qüestió relacionada amb el menjar, el seu hàbit i el seu control, en definitiva, la desmesurada golafreteria del gat. També els van divertir les conseqüències d'aquesta golafreteria.

Després de menjar els vuit pastissos:

- Està ben inflat!
- S'ha engreixat!
- Li cau la cadira perquè ja no hi cap.
- És tan gros! que pesa molt de tant menjar.

També es van fixar en les seves expressions corporals.

- Li fa mal la panxa d'estar tip!
- Fa cara de malalt de tant menjar!
- I ara vomitarà!

En definitiva, podem dir que és un conte que aconsegueix favorablement els objectius que es proposa i, a més, possibilita la conversa i afavoreix de parlar d'aquelles referències personals que tant agraden als nens. Referències personals com la salut i la malaltia, situacions de malaltia i el perquè; els aliments, els aliments que ens agraden i els que no ens agraden; els hàbits de l'alimentació, menjar bé, menjar malament, els estris que utilitzem per menjar, ...

Josepa Gómez i Bruguera



# cop d'ull a revistes

## Didàctica

ASILO-NIDO: ATTIVITÀ EXTRAMURALI. Salvatore Corbo. «*Scuola materna*», núm. 2, oct. 1987, pp. 10-11.

LA PADRONANZA DEL TEMPO. Liliana D'Ajello i Maria Pia di Corbo. «*Bambini*», núm. 8, oct. 1987, pp. 50-58.

## Educació

CRÛCHE COLLECTIVE, LIEU D'ACCUEIL, LIEU DE VIE. Marie Paula Maffre. «*Vers l'éducation nouvelle*», núm. 416, oct. 1987, pp. 19-29.

L'EDUCACIÓ MOTORA DELS 4 ALS 11 ANYS. NECESSITAT I OBJECTIUS. Teresa Lleixà i Marta Carranza. «*Perspectiva Escolar*», núm. 118, oct. 1987, pp. 14-16.

PROGETTO TERRITORIALE DI PROMOZIONE EDUCATIVA A TUTELA DELL'INFANZIA MOLISANA. «*Infanzia*», núm. 1 set. 1987, pp. 50-52.

## Lectura i escriptura.

APPRENDRE À LIRE À L'ÉCOLE MATERNELLE. Dossier. «*L'école maternelle française*», núm. 2, nov. 1987, pp. 17-31.

SE L'ANGOLO DELLA LETTURA SI TRANSFORMA... Franca Mazzoli. «*Bambini*», núm. 8, oct. 1987, pp. 37-39.

## Llengua.

EL PROGRAMA D'IMMERSIÓ. Josep M. Artigal. «*Guix*», núm. 120, oct. 1987, pp. 33-37.

## Pedagogia.

LA SOCIALISATION DES ENFANTS A L'ÉCOLE MATERNELLE. Liliane Lurçat. «*Psychologie scolaire*», núm. 61, oct. nov. des. 1987, pp. 79-92.

## Salut.

ALCUNE PROPOSTE PER L'INFANZIA AMMALATA OSPEDALIZZATA. Anna M. Di Giorgio. «*Infanzia*», núm. 1, set. 1987, pp. 41-42.

CONDICIONES DE SALUD EN LA ESCUELA INFANTIL. José Luis Serrano. «*Nuestra escuela*», núm. 90, oct. 1987, pp. 29-30.

DONAR UNA OPORTUNITAT A CADA NEN. Michel Rey. «*El Correu de la Unesco*», núm. 112, set. 1987, pp. 13-15.

## Societat

CRÊMES GLACÉES À LA MATERNELLE. Yves George. «*Le Monde de l'éducation*», núm. 142, oct. 1987, pp. 54-55.

LA CULTURA DELL'INFANZIA NEL LINGUAGGIO DI UNA MOSTRA. Matilde Callari Galli. «*Infanzia*», núm. 1, set 1987, pp. 5-12.

LA NECESSITAT DE REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIU. «*Butlletí dels mestres*», núm. 218, set-oct. 1987, pp. 4-10.

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



ci-47



## Butlleta de subscripció

\_\_\_\_\_

Cognoms \_\_\_\_\_ Nom \_\_\_\_\_

Adreça \_\_\_\_\_

Codi P. \_\_\_\_\_ Població \_\_\_\_\_ Província \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Telèfon \_\_\_\_\_

Se subscriu a In-fàn-ci-a (6 números) per a l'any 1988: 2.450,— 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



E.B. TRIS TRAS. **L'aigua: recurs didàctic.** Barcelona. Patronat Municipal de Guarderies, 1987. (Col. Apunts d'Escola Bressol, núm. 4).

L'aigua és un mitjà molt important i cada cop més fàcil d'utilitzar per a una educació global del nen. L'Escola Bressol Tris Tras va exposant, al llarg del llibret, pas a pas, etapa per etapa tota la seva experiència quotidiana al respecte, en tot allò que afecta la higiene personal, la de l'estança, el beure, el joc i el coneixement de la natura. S'afegeix l'activitat dins la piscina que esdevé el marc idoni per treballar a fons experiències que no es poden fer a l'escola.

Un cop més, la col·lecció Apunts d'Escola Bressol ens enriqueix amb l'experiència i les observacions dels educadors, tot possibilitant la comunicació i l'intercanvi.

P. Oléron

**El niño:  
su saber  
y su saber hacer**



M.E.C. Morata

OLERÓN, P. **El niño: su saber y su saber hacer.** Madrid. MEC-Morata, 1987.

Aquest llibre recull els estudis de diferents autors, sobre un tractat de psicologia evolutiva, referents a les característiques i les interrelacions cognitives de l'infant, el nen i l'adolescent.

El coneixement dels altres i les relacions comunicatives que els nens efectuen són, sense cap dubte, la clau del seu desenvolupament i de la seva maduració. Aquest assaig contribueix a fer apreciar el tema i a poder encetar la via educacional que li correspon. Presenta el recorregut històric i les aportacions que els diferents autors han fet al respecte.

## FEM-LA PETAR

«Característiques i objectius del parvulari. Un cicle 0-6?, 3-8? Anàlisi de la situació actual». A càrrec de Rosa Tarradellas, professora de l'E.U.F.P.E.G.B. de Girona.

Dimarts 19 de gener a 2/4 de 7

«Una experiència d'integració dins del marc de la diversitat: C.P. Cabra del Camp». A càrrec de Rita Montcusí.

Dimarts 2 de febrer a 2/4 de 7



hivern 88

«Adaptació de l'organització de la classe a les diversitats individuals». A càrrec de Carles Monereo.

Dimarts 16 de febrer a 2/4 de 7

«Efectes de la utilització de la calculadora a la classe». A càrrec de Ricard Pons.

Dijous 17 de març a 2/4 de 7

«Expliquem contes per Sant Jordi. Últimes novetats». A càrrec del Seminari de Bibliografia Infantil de l'A.M. «Rosa Sensat».

Dimecres 13 d'abril a 2/4 de 7

## VIDEOFÒRUM

Visionat i comentari de video didàctic.

Coordina: Grup de Video de l'A.M. «Rosa Sensat».

«Racons a parvulari i cicle inicial». Presentat per Teresa Feu.

Dimecres, 27 de gener a 2/4 de 7

«Les activitats aquàtiques a l'entorn del nen». Presentat pel S.E.A.E.

Dimecres 17 de febrer a 2/4 de 7

«La geometria a la plaça dels Països Catalans». Presentat per Josep Llop i Jordi Quintana.

Dimecres 16 de març a 2/4 de 7

«Aprendre a llegir i escriure». Presentat pel Grup de Llengua de l'A.M. «Rosa Sensat».

Dimecres 20 d'abril a 2/4 de 7

«Les colònies a parvulari i cicle inicial». Presentat pel grup de Video de l'A.M. «Rosa Sensat».

Dimecres 18 de maig a 2/4 de 7



### Informació:

Associació de Mestres «Rosa Sensat»  
C/. Còrsega, 271, Pral. 3r. 2a. Barcelona.  
Tels. 237 07 01 i 218 78 87.

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

**Administració i comandes per  
telèfon:**

**París, 204, pral. 08008**

**BARCELONA. Tel. 217 81 66**

BARCELONA, Ausias March,

16-18. Tel. 302 21 08

Còrsega, 269, baixos.

Tels. 217 44 54 - 217 45 66

SABADELL, Forn, 8. Tel. 725 15 71

STA. COLOMA DE G., Irlanda,

90-92. Tel. 386 31 40

BADALONA, Temple, 9.

Tel. 384 19 19